



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE-UERN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UERSA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE - IFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - POSENSINO

GERMANO FARIAS PASCOAL

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA E O POTENCIAL DE
DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA**

MOSSORÓ

2023

GERMANO FARIAS PASCOAL

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA E O POTENCIAL DE
DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, uma associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, Universidade Rural do Semi-Árido-UFERSA, e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Ensino na escola pública. Linha de pesquisa : Ensino de Línguas e Artes.

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima

MOSSORÓ

2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

P2811	Pascoal, Germano Farias. O livro didático de Língua Inglesa e o potencial de desenvolvimento da pedagogia da autonomia / Germano Farias Pascoal. – Mossoró, RN, 2023. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2023. Orientador: Dr. Samuel de Carvalho Lima 1. Potencial de Desenvolvimento da Pedagogia da Autonomia 2. Livro didático 3. Ensino de Língua Inglesa. 4. Análise Dialógica do Discurso I. Título CDD: 37.013:811.111
-------	---

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Elvira Fernandes de Araújo Oliveira CRB15/294

GERMANO FARIAS PASCOAL

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA E O POTENCIAL DE
DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, uma associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, Universidade Rural do Semi-Árido-UFERSA, e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Dissertação apresentada e aprovada em 30/10/2023, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **SAMUEL DE CARVALHO LIMA**
Data: 01/11/2023 13:19:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN
(Presidente)

Documento assinado digitalmente
 **MARIO GLEISSE DAS CHAGAS MARTINS**
Data: 01/11/2023 14:13:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Mário Gleisse das Chagas Martins
Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA
(Examinador Interno)

Documento assinado digitalmente
 **ANA MARIA PEREIRA LIMA**
Data: 03/11/2023 15:42:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Maria Pereira Lima
Universidade Estadual do Ceará - UECE
(Examinadora Externa)

MOSSORÓ

2023

-

-

-

Dedico este trabalho, em primeiro lugar, a Deus, à minha família, esposa, pais e irmãos, que sempre estiveram ao meu lado, incentivando-me nos meus projetos e a alcançar novos horizontes. Dedico também aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, no qual tive a oportunidade de cursar disciplinas, em especial ao meu orientador, o prof. Samuel de Carvalho Lima, e a todos que contribuíram de alguma forma para a conclusão desta investigação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela vida, por estar sempre presente me concedendo saúde, perseverança, força e a sabedoria necessária para chegar ao fim deste ciclo. Por me permitir crescer academicamente, profissionalmente e pessoalmente; por ter iluminado meus caminhos, acompanhado-me, fortalecido-me e sustentado-me nos momentos difíceis durante todo o percurso deste trabalho, além de me oportunizar a realização dos meus objetivos. Dentre eles, a conclusão de mais uma etapa da minha vida acadêmica: o tão almejado mestrado.

Minha profunda gratidão à minha família, em especial à minha esposa, Sangelia Lima, pelo apoio, carinho, paciência; por compreender quando precisei estar ausente. Minha gratidão a meus pais, Hermano e Francisca, que são a inspiração de vida. A Meus irmãos, Jean e Kelly, e à minha tia/madrinha Tereza por acreditarem em meu potencial, pelo amor, incentivo e compreensão. Gratidão também à minha saudosa avó, Rosa Rocilda (In memoriam), também professora, que tanto me incentivava e partiu para a morada eterna durante o primeiro ano do mestrado.

Agradeço ao meu orientador, prof. Samuel de Carvalho Lima pela dedicação, ensinamento, compromisso, disponibilidade, confiança, incentivo, compreensão e paciência. Por me conduzir com competência e sabedoria durante estes anos, por toda orientação que me proporcionou um grande enriquecimento intelectual e profissional e por me dar autonomia para seguir meus próprios caminhos na escrita. Agradeço, igualmente, à coordenação do POSENSINO e a todo o corpo docente do programa que tive oportunidade de cursar disciplinas, que contribuíram de forma significativa para o meu crescimento acadêmico e profissional no decorrer desses anos e pela disponibilidade e contribuições dos professores da banca examinadora.

Agradeço aos meus companheiros de mestrado do POSENSINO da turma de 2021.1, Clairton Almeida, Myrna Cibelly e Ramilson Saldanha pelo acolhimento, ombro amigo, pela parceria nas discussões acadêmicas, pelas reuniões/conversas/terapias, motivação, incentivo, apoio, orientações, compartilhamento de materiais e experiências de vida.

Por fim, agradeço aos meus amigos e colegas professores que tanto me

apoiaram e motivaram, aos membros da gestão da EEM Manuel Sátiro (Jaguaruana) e EEF Domingos Costa Teobaldo (Aracati), ambas no Ceará, pela empatia, compreensão e abertura ao diálogo.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2021a, p. 24).

RESUMO

Este trabalho objetiva explorar o Potencial de Desenvolvimento da Pedagogia da Autonomia (PDPA) na aprendizagem de Língua Inglesa (LI) nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio do município de Jaguaruana, Ceará, Brasil, a partir da análise do livro didático (LD) utilizado nestas escolas. A motivação em investigar o PDPA no LD se justifica pela relevância que o desenvolvimento da autonomia tem para o aprendizado da LI. Motiva-se, ainda, por se considerar essencial a adoção da referida pedagogia pelo professor, uma vez que esta pode favorecer a motivação pelo aprendizado da língua, assim como torná-lo mais significativo, uma vez que o LD pode ser um material didático valioso para sua promoção. No campo da Linguística Aplicada interdisciplinar, esta investigação articula a Análise Dialógica do Discurso (ADD) e a Pedagogia da Autonomia de Freire, tomando o LD como um enunciado na perspectiva bakhtiniana, que deixa ser tocado pelo discurso teórico da Pedagogia da Autonomia no contexto da aprendizagem de LI. A fim de dar conta deste estudo, adota-se a abordagem de natureza qualitativa, analisando o LD de LI *Anytime! Always ready for education*, volume único, selecionado pelos professores durante a edição de 2021 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), utilizado nas três séries do Ensino Médio (1ª, 2ª, 3ª), nas escolas públicas do município durante o triênio de 2022-2024. Diante da análise realizada, os resultados da investigação apontam para a existência de uma relação explícita entre a Pedagogia da Autonomia e o ensino de LI promovido pelo LD, materializando-se a partir da frequência de atividades que contemplam os saberes da referida pedagogia, tais como: refletir criticamente, consciência do inacabamento, respeito à autonomia do educando, tomada consciente de decisões, saber escutar (disponibilidade para diálogo). Além dos saberes da Pedagogia da Autonomia, as atividades do LD também apresentam as seguintes dimensões da autonomia na aprendizagem de LI: assumir o papel de protagonistas (aprender de forma independente/autodireção) e monitoramento/(auto)avaliação/autorregulação da aprendizagem. Sublinhamos que estes saberes e dimensões mencionados, apresentam ocorrências em todas as unidades do LD, sejam elas principais ou unidades especiais, e em seis das sete seções destas unidades, a exemplo: *Let's Start, Reading, Listening, Speaking, Writing, Self-Assessment*, e em suas subseções. Assim, o exemplar do LD analisado apresenta PDPA, que pode ser flagrado por meio da presença do quantitativo de 124 atividades que favorecem o desenvolvimento da autonomia frente ao total de 142, em outras palavras, um percentual de 87,32%. Por conseguinte, constatou-se, a existência de apenas 18 atividades que não apresentam PDPA, na seção *Language Study* (atividades de gramática), representando uma porcentagem de apenas 12,68%. Diante de um número expressivo de atividades com PDPA, cabe ao professor por meio de sua prática pedagógica, utilizar o LD de LI de forma que essa potencialidade seja concretizada e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes seja alcançado.

Palavras-chave: Potencial de Desenvolvimento da Pedagogia da Autonomia. Livro didático. Ensino de Língua Inglesa. Escolas públicas. Análise Dialógica do Discurso.

ABSTRACT

This work aims to explore the Development Potential of the Pedagogy of Autonomy (PDPA) in learning English Language in state public high schools in the city of Jaguaruana, Ceará, Brazil, based on the analysis of the textbook used in these schools. The motivation to investigate the PDPA in textbooks is justified by the relevance that the development of autonomy has for learning the English language. It is also motivated by the fact that we consider the adoption of the aforementioned pedagogy by the teacher to be essential, since this can encourage motivation for learning the language as well as making it more meaningful and the textbook can be a valuable didactic material for its promotion. In the field of interdisciplinary Applied Linguistics, this investigation articulates Dialogical Discourse Analysis (ADD) and Freire's Pedagogy of Autonomy, taking the textbook as a statement in Bakhtin's perspective, that allows it to be touched by the theoretical discourse of Pedagogy of Autonomy in the context of learning English Language. In order to account for our study, we adopted the qualitative approach, analyzing the textbook of English Language, *Anytime! Always ready for education*, a single volume, selected by teachers during the 2021 edition of the Book and Didactic Material National Program (PNLD), used in the three grades of high school (1st, 2nd, 3rd), in public schools in the municipality during the 2022-2024 triennium. Given the analysis carried out, the results of the investigation point to the existence of an explicit relationship between the Pedagogy of Autonomy and the teaching English Language promoted by the textbook, materializing as of the frequency of activities that contemplate the knowledge of the aforementioned pedagogy, such as: critically reflect, awareness of incompleteness, respect for the educating autonomy, conscious decision-making, knowing how to listen (availability for dialogue). In addition to the knowledge of Autonomy Pedagogy, the textbook's activities also present the following dimensions of autonomy in the English Language learning: assuming the protagonist role (learning independently/self-direction) and monitoring/self-evaluation/self-regulation of learning. We emphasize that this knowledge and mentioned dimensions presents occurrences in all textbook units, whether main or special units, and in six of the seven sections of these units, for example: Let's Start, Reading, Listening, Speaking, Writing, Self- Assessment, and its subsections. Thus, the exemplary textbook analyzed presents PDPA, which can be caught through the presence of 124 activities that favor the development of autonomy compared to the total of 142, in other words, a percentage of 87.32%. Therefore, we ascertain the existence of only 18 activities that do not present PDPA, presented in the Language Study (grammar activities) section, a percentage of just 12.68%. Faced with a significant number of activities with PDPA, it is up to the teacher, through their pedagogical practice, to use the English Language textbook so that this potential is realized and the development of students' autonomy is achieved.

Keywords: Development Potential of the Pedagogy of Autonomy. Textbook. Teaching English language. Public schools. Dialogic Discourse Analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do livro didático <i>Anytime! Always ready for education</i>	96
Figura 2 - Atividades da unidade especial <i>Starter Unit</i>	103
Figura 3 - Atividades da seção das unidades principais <i>Listening</i>	104
Figura 4 - Atividades da seção das unidades principais <i>Writing</i>	105
Figura 5 - Atividades da unidade especial <i>In Action</i>	106
Figura 6 - Atividades da unidade especial <i>In Action</i> (cont.).....	107
Figura 7 - Atividades da unidade especial <i>In Action</i> (cont.).....	107
Figura 8 - Atividades da seção das unidades principais <i>Reading</i>	109
Figura 9 - Atividades da seção das unidades principais <i>Reading</i> (cont.).....	109
Figura 10 -Atividades da seção das unidades principais <i>Listening</i>	110
Figura 11 - Atividades da seção das unidades principais <i>Listening</i> (cont.).....	110
Figura 12 -Atividades da seção das unidades principais <i>Listening</i> (cont.).....	110
Figura 13 - Atividades da seção das unidades principais <i>Let's Start</i>	112
Figura 14 - Atividades da seção das unidades principais <i>Let's Start</i> (cont.).....	112
Figura 15 - Atividades da seção das unidades principais <i>Let's Start</i> (cont.).....	113
Figura 16 - Atividades da seção das unidades principais <i>Self-Assessment</i>	114
Figura 17 - Atividades da unidade especial <i>Review</i>	116
Figura 18 - Atividades da unidade especial <i>Review</i>	116
Figura 19 - Atividades da unidade especial <i>Preparing for Exams</i>	116
Figura 20 - Atividades da unidade especial <i>Preparing for Exams</i> (cont.).....	116
Figura 21 - Atividades da seção das unidades principais <i>Language Study</i>	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Saberes da Pedagogia da Autonomia e dimensões da autonomia na aprendizagem de LI.....	92-93
Tabela 2 - Atividades com PDPA no LD.....	101
Tabela 3 - Atividades com PDPA no LD distribuídas por saberes e dimensões.....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.....61

LISTA DE ABREVIATURAS

ADD: Análise Dialógica do Discurso

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CEFR: Quadro Europeu de Referência para Línguas

DCNEM: Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DCRC: Documento Curricular Referencial do Ceará

ENACEI: Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade

ILF: Inglês como Língua Franca

IFRN: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

LA: Linguística Aplicada

LD: Livro didático

LDB: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

LE: Língua Estrangeira

LEM: Língua Estrangeira Moderna

LI: Língua Inglesa

MEC: Ministério da Educação e Cultura

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PDCA: Potencial de Desenvolvimento da Competência da Autonomia

PDPA: Potencial de Desenvolvimento da Pedagogia da Autonomia

PNLD: Programa Nacional do Livro e do Material Didático

POSENSINO: Programa de Pós-Graduação em Ensino

PTDEM: Propostas de Trabalho para as Disciplinas do Ensino Médio

SENACEM: Seminário Nacional do Ensino Médio

UERN: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFERSA: Universidade Federal Rural do Semi-Árido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	37
2.1 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA	37
2.2 A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA	53
2.2.1 A autonomia na aprendizagem de línguas/Língua Inglesa	62
2.3 A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO	79
3 PERCURSO METODOLÓGICO	87
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	87
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA	93
3.3 O CORPUS DA PESQUISA	93
3.3.1 O livro didático como enunciado concreto	94
3.3.2 O livro didático Anytime! Always ready for education	96
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	101
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	122

1 INTRODUÇÃO

A Língua Inglesa (LI), em razão de sua expansão, é caracterizada como uma língua mundial, *World English*¹ (RAJAGOPALAN, 2004, 2005, 2009, 2018). Pelo fato de ter adquirido o *status* de língua franca, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), a referida língua rompe com a hegemonia, com a ideia de que os falantes nativos são os modelos ideais a serem seguidos, deixando, assim, de ser domínio de um único país ou de uma cultura específica. Em vez disso, a LI passa a pertencer a todos que a usam em seu dia a dia, ainda que seja de forma restrita, como, por exemplo, para escutar músicas, dedicar-se à leitura de manuais de instrução, fazer consultas de biografias etc. (RAJAGOPALAN, 2009).

A LI é considerada uma língua de uso mundial devido a sua multiplicidade, diversidade de usos pelos falantes, que se dá através da comunicação por meio das tecnologias, da internet, dos negócios/comércios, da ciência, da política, das viagens, dos esportes, da música (DANTAS, 2021), entre outros. Desse modo, a LI tem se difundido, servindo como forma de comunicação entre diferentes povos na contemporaneidade, podendo ser considerada, atualmente, como um fenômeno global.

No contexto da educação básica brasileira, o componente curricular LI está presente no currículo escolar há muitos anos, no entanto, somente em abril de 2017, com a reforma do Ensino Médio, esta língua tornou-se obrigatória no país a partir dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º) até o Ensino Médio (BRASIL, 2018). Nesse sentido, em razão da LI ser uma língua de grande abrangência e de ensino obrigatório no Brasil, acreditamos que esta necessita funcionar como instrumento de comunicação global, operando como forma de acesso, a fim de que os estudantes ingressem no mundo globalizado, objetivando desenvolver não apenas habilidades linguísticas, mas também a criticidade e a cidadania.

Desta forma, espera-se, que por meio do ensino de LI os estudantes se

¹ *World English* é uma expressão usada para se referir a um fenômeno linguístico híbrido, em que o uso da língua não se restringe apenas aos falantes nativos, isto é, não pertence a nenhum país específico e sim aos diversos povos dos países que a utilizam em seu cotidiano como língua oficial, como segunda língua etc. É uma modalidade linguística em que não há donos da língua, seus proprietários são todas as nações que a usam diariamente, e por ser utilizada como forma de comunicação por inúmeros países do mundo, para as mais diversas finalidades, é considerada uma língua mundial (RAJAGOPALAN, 2004, 2005, 2009, 2018).

tornem cidadãos críticos, conscientes, engajados, bem como participantes ativos da sociedade, uma vez que a promoção de sua consciência crítica torna-se primordial no mundo globalizado, podendo auxiliá-los a assumir um papel crucial na transformação de uma sociedade cada vez mais plural.

Conforme o exposto anteriormente, acreditamos que o ensino de LI deve ser pautado em questões sociais, por meio de uma apreciação crítica que viabiliza a prática responsiva através de (auto)questionamentos e da problematização, buscando a solidariedade, a transformação das desigualdades, das injustiças sociais e o desenvolvimento da consciência crítica do estudante em relação à língua (PENNYCOOK, 2004; MOITA LOPES, 2012, 2018; BLOCK, 2013; URZÊDA-FREITAS, 2012, 2016).

Nessa perspectiva, é necessário, sobretudo, que a escola e a sala de aula, através do ensino da LI, dialoguem com o mundo, promovendo uma aproximação entre os componentes do currículo escolar e a realidade concreta dos estudantes, por meio do estudo de objetos de conhecimento que estejam interligados com temáticas contemporâneas de significativa relevância para suas vidas (ALVES, 2014; PIMENTA; MOREIRA; REEDIJK, 2016; DANTAS, 2021).

Desse modo, reconhecemos que a LI deva ser mais do que um mero instrumento de comunicação, constituindo-se um processo de construção de sentido ao tornar-se parte da realidade dos estudantes. Assim sendo, para que o ensino-aprendizagem desta língua faça sentido, é necessário que este sentido seja construído no aqui e agora, não apenas em um futuro imaginário, hipotético, possivelmente distante da realidade dos estudantes. Um ensino-aprendizado de LI permeado de sentido, que esteja próximo do contexto social dos estudantes, pode proporcionar a estes um maior interesse e mais motivação pela aprendizagem, a partir de possibilidades de debate sobre temáticas reais, levando-os a refletir acerca de situações cotidianas.

Nesse contexto, Dantas (2021) assegura que é essencial que o ensino-aprendizagem de LI promovido por meio das aulas, do professor e do LD deixe de ser centralizado exclusivamente de sistematização de regras e nomenclaturas gramaticais prescritivas, dando vez ao ensino em que a referida língua torne-se não apenas um instrumento de comunicação, mas também materialize-se como uma forma de inserção e acesso aos estudantes no mundo globalizado, para que estes possam atuar como cidadãos críticos, envolvidos e protagonistas não só na

aprendizagem, mas também na sociedade.

Desse modo, Dantas (2021) assegura que no ensino-aprendizagem de LI os estudantes devem aprender a língua por meio da inserção em práticas sociais da linguagem, isto é, ouvindo músicas; lendo textos como notícias, reportagens em jornais; visualizando filmes, séries; comunicando através de plataformas digitais, ou seja, interagindo de forma ativa com os usuários da língua. A partir dessas práticas, torna-se possível oportunizar o uso da LI a partir de situações que ultrapassam o espaço de aprendizagem escolar, estimulando a promoção da autonomia dos estudantes e fazendo com que estes utilizem a língua em contextos além da sala de aula.

Nesse âmbito, o livro didático (LD) de modo geral, que também é o corpus da nossa investigação, pode ser considerado um forte aliado para a exploração destes objetos de conhecimento, visto que em suas unidades temáticas ele apresenta, frequentemente, discussões presentes no cotidiano dos estudantes, tornando, assim, o aprendizado da língua menos distante do contexto social destes.

Em virtude do ensino-aprendizagem de LI ser considerado indispensável, há a implementação de algumas políticas públicas e investimentos destinados ao seu ensino. Trata-se de uma disciplina indispensável por alguns motivos: por ser uma língua de uso mundial; devido à expansão das necessidades comunicativas advindas da globalização; diante de sua importância para o mercado de trabalho; pelo fato de que ter domínio da língua amplia as possibilidades de acesso a informações, aos campos acadêmicos, científicos, tecnológicos (BRITISH COUNCIL, 2014; ANDRADE, 2015; BEZERRA *et al.*, 2022); e em razão da importância do ensino desta língua na perspectiva intercultural (DA SILVA, 2019), dentre outros fatores.

Como exemplo de políticas públicas e investimentos direcionadas ao ensino-aprendizagem de LI, destacamos a política de educação linguística, que promove a distribuição de livros didáticos de forma ampla e gratuita para os estudantes da rede pública de ensino brasileira, por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) desde 1937 com outra denominação (BRASIL, 1937). Através do PNLD são distribuídos LDs de Língua Estrangeira Moderna (LEM), LI para os estudantes. Apesar da implementação do PNLD não ser recente, a oferta do LD de LI para os estudantes das escolas públicas apenas entrou em vigor no ano de 2011 e permanece até os dias atuais.

Levando em conta que há uma política nacional que garante a distribuição e o acesso ao LD nas escolas públicas, reconhecemos que este é um tipo de material didático² avaliado positivamente para a aprendizagem da língua. Ressaltamos que o LD, por apresentar diversos pontos positivos e mesmo que estes pontos positivos sejam considerados algumas vezes diferentes de critérios avaliativos de escolha, tais pontos podem ser levados em conta pelos professores, funcionando como critérios de avaliação no processo de seleção do livro. A seguir apresentamos alguns dos pontos positivos do LD de LI, bem como alguns dos critérios adotados pelos professores no momento de sua escolha.

Dentre os vários pontos que consideramos positivos, em relação ao LD, destacamos os seguintes: é de acesso gratuito; está em conformidade com a BNCC e com os critérios avaliativos previstos no guia do PNLD; é um tipo de material didático atualizado, organizado/estruturado que funciona como guia para facilitar o trabalho do professor no processo de ensino-aprendizagem; grande parte da vezes apresenta em suas unidades materiais autênticos³, com *designs* atrativos para os estudantes; disponibiliza material digital (audiovisual); apresenta uma diversidade de gêneros do discurso em suas unidades; possibilita a adaptação de atividades e da forma como explorar os objetos de conhecimento ao nível dos estudantes; apresenta discussões acerca de temáticas relevantes, contemporâneas, presentes no contexto social dos estudantes na maior parte das vezes (BRASIL, 2018, 2021; SILVA; ALMEIDA DIAS, 2020) etc.

Quanto aos critérios levados em consideração no momento da escolha do LD podemos apontar os seguintes: trazer atividades que possibilitem realizar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania com liberdade; buscar desenvolver a autonomia do pensamento, a consciência crítica e a responsabilidade; apresentar linguagem atrativa aos jovens, conteúdos verbais e visuais de forma criativa e em diálogo com culturas juvenis; atender às competências gerais/específicas e

²Todo e qualquer tipo de material (físico/digital) que é utilizado por professores e estudantes para facilitar, auxiliar, o ensino- aprendizagem de uma língua. Os materiais didáticos podem ser, por exemplo, um LD, uma apostila, um CD-ROM, um vídeo, um folheto fotocopiado, um jornal, um parágrafo escrito em quadro branco, etc. É qualquer coisa que apresente ou informe sobre a língua que está sendo aprendida (TOMLINSON, 2011). Portanto, fica evidente que o LD assume caráter de material didático, uma vez que é utilizado a fim de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, ou seja, é considerado um dos tipos de materiais didáticos.

³ Materiais escritos ou audiovisuais produzidos para um determinado público, não especificamente para estudantes de línguas adicionais. São materiais que não foram adaptados ou elaborados especificamente para o ensino-aprendizagem de estudantes de línguas (KIENBAUM; RUSSELL; WELTY, 1986).

habilidades da BNCC; valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais (BRASIL, 2018, 2021; MARQUES; CARDOSO, 2020).

Outros critérios de escolha do LD que podemos salientar são atividades que trabalhem interdisciplinarmente com outras áreas do conhecimento; abordem temas transversais; apresentem em suas unidades gêneros diversos (orais/escritos autênticos); sejam organizadas e envolvam utilização de estratégias de leitura, leitura inferencial, pensamento computacional⁴, trabalho com as quatro habilidades de LI (*reading, listening, speaking, writing*), contempladas nos eixos da BNCC (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos, dimensão intercultural); abordem a diversidade cultural (pluralidade de ideais); estimulem o desenvolvimento do pensamento crítico, o protagonismo, a interação entre os estudantes/professores, a reflexão, a autorregulação, a (auto)avaliação, a responsabilidade sobre o aprendizado e, por conseguinte, que possibilitem desenvolver a autonomia desses estudantes, entre outros (BRASIL, 2018, 2021; MARQUES; CARDOSO, 2020).

Frente à relevância de implementação do LD de LI e da avaliação positiva deste tipo de material didático para o ensino-aprendizagem⁵, este tipo de material didático tem sido investigado, analisado e discutido (seus objetos de conhecimento/conteúdos, atividades) no campo acadêmico por diversos investigadores, a fim de criar inteligibilidade sobre eles, bem como evidenciar os impactos que os objetos de conhecimento e as atividades ofertadas nos livros analisados podem implicar para o ensino (professores) e para a aprendizagem dos estudantes nas aulas de LI.

Dentre as variadas pesquisas do âmbito acadêmico que discutem acerca do LD no ensino-aprendizagem de línguas adicionais destacamos as seguintes: Xavier e Urió (2006), Fonseca (2011), Sarmiento e Lamberts (2016), Tílio e Rocha (2016),

⁴Consiste no conjunto de habilidades ou processos cognitivos lógico-operacionais de raciocínio, embasados na Ciência da Computação, atividades que envolvem abstração, reconhecimento de padrões, raciocínio algorítmico e a decomposição. No ensino-aprendizagem de LI refere-se a atividades de compreensão textual, gramática, pesquisa, produção escrita, dentre outras (MATOS; REZENDE, 2020).

⁵Ensino-aprendizagem compreende um processo interdependente e contínuo em que os sujeitos absorvem, apropriam-se do conhecimento e colocam em prática o saber que lhe foi ensinado. Este processo ocorre à medida que os indivíduos educam, automaticamente são educados, isto é, educam-se em comunhão, em diálogo com seus pares que ao aprenderem, ensinam ou vice-versa. Em outras palavras, ao serem educados também educam (FREIRE, 2021a; 2021b).

Sobkowiak (2016), Matos (2017), Real e Ferreira (2019), Alves e Lima (2019), Molinari (2020), Lima e Vieira (2020), Costa e Rodrigues (2021), Todeschini (2023) e Siqueira (2023), dentre outras. Sublinhamos que tais pesquisas serão exploradas com maior afinco na fundamentação teórica desta investigação.

Dada a importância do ensino-aprendizagem de LI promovido, na maioria das vezes, pelo LD e da necessidade de produzir conhecimento que faça sentido para os estudantes, contribuindo para sua inserção no mundo globalizado, reconhecemos que o ensino de LI nas escolas públicas é um problema social, por não dar conta do nosso objetivo (aprendizagem de LI), que também é fruto de outros problemas que apresentamos a seguir. Por esta razão são realizadas diversas investigações a esse respeito.

Dentre os outros problemas que nos fazem considerar o ensino-aprendizagem de LI nas escolas públicas como um problema social, podemos mencionar as seguintes: 1) grande número dos estudantes não aprendem a língua, ou seja, não conseguem se comunicar com outros sujeitos como língua franca (ALMEIDA; AISSA, 2010; SANTOS, 2011; ARENAS, 2021); 2) carga-horária reduzida, isto é, pouco tempo destinado às aulas disponibilizadas para o componente curricular – apenas 50 minutos por semana, na maior parte das escolas públicas (SANTOS, 2011; ALVES, 2014; BRITISH COUNCIL, 2015; PIMENTA; MOREIRA; REEDIJK, 2016; PEREIRA; LOPES, 2017; GERVAI, 2018; DANTAS, 2021); 3) o nível do LD de LI, na maioria das vezes, precisa ser adequado à realidade dos estudantes das escolas públicas, visto que, em alguns casos, é considerado avançado para estes estudantes (SILVA; SARMENTO, 2015; BRITISH COUNCIL, 2015; DANTAS, 2021; ARENAS, 2021); 4) os professores de inglês, às vezes, não dominam o código que ensinam, melhor dizendo, apresentam baixo nível de proficiência/fluência em LI (CORACINI, 1996; ALMEIDA; AISSA, 2010; SANTOS, 2011; KOBAYASHI; GALLARDO, 2023); 5) grande quantidade de estudantes matriculados nas turmas nas escolas públicas brasileiras (WALKER, 2003; ALMEIDA; AISSA, 2010; SANTOS, 2011; ALVES, 2014; BRITISH COUNCIL, 2015; DA SILVA, 2018).

Conforme o exposto, diante dos desafios encontrados pelos professores no ensino-aprendizagem de LI nas escolas públicas brasileiras, compreendemos que adotar posturas para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes é fundamental e o LD, através de suas atividades, pode ser um importante aliado

para desenvolvê-la.

Conforme o cenário delineado, observamos que esses problemas relacionados ao ensino-aprendizagem de LI nas escolas públicas têm sido refletidos por diversos pesquisadores nos âmbitos acadêmico e educacional. Nessa senda, uma forma de refletirmos sobre eles é por meio de estudos realizados por estes investigadores que tratam acerca deste objeto de estudo. Por esta razão, detalhamos a seguir cada um desses problemas para uma melhor compreensão do nosso interlocutor.

A partir do cenário anteriormente delineado, compreendemos que a dificuldade dos estudantes em aprender a LI pode estar relacionada ao fato da aprendizagem da língua não ser considerada relevante pelos estudantes, pelas instituições educacionais e pelo sistema de ensino da educação básica brasileira. Isso se dá devido aos estudantes considerarem o aprendizado da língua, muitas vezes, desestimulante, e por esta não fazer parte da realidade desses estudantes, entre outros motivos (BRITISH COUNCIL, 2015; DANTAS, 2021).

Além do mais, essa dificuldade dos estudantes em aprender a LI também pode estar relacionada ao tempo reduzido das aulas que pode ser insuficiente para o aprendizado mais aprofundado da língua, o que pode levar o professor a lecionar em muitas turmas para completar sua carga horária, podendo ocasionar em uma intensa demanda/jornada de trabalho (BRITISH COUNCIL, 2015; GERVAI, 2018), o que pode impactar no planejamento das aulas e consequentemente na proficiência dos estudantes da língua. Um outro fator que pode contribuir para as dificuldades de aprendizagem de LI dos estudantes pode ser a baixa proficiência do professor, uma vez que se este não tiver domínio da língua o aprendizado dos estudantes pode ficar comprometido.

Quanto à falta de domínio da língua, conforme dados do MEC, cerca de 85% dos professores de LI das escolas públicas não dominam o idioma, isto é, têm baixo nível ou não têm proficiência na língua, o que pode ocorrer devido à deficiência dos cursos de Letras-Inglês ofertados pelas universidades brasileiras, que não exigem nível de proficiência dos estudantes em suas avaliações ao longo do curso, uma vez que as diretrizes regulamentadoras do cursos não prevêm tal exigência.

Ademais, a baixa proficiência dos professores também pode estar ligada à necessidade de um maior planejamento nos cursos de formação de professores de

línguas adicionais para esse aspecto, pelo fato de alguns professores não terem formação específica para ensinar o componente curricular; pela falta de oportunidades de praticar a língua; por não possuírem dedicação exclusiva nas instituições de ensino (ensinam em mais de uma escola); pela extensa jornada de trabalho, o que dificulta participar de cursos de formação continuada voltados à proficiência da língua etc. (ALMEIDA FILHO, 1992; GIMENEZ, 2005; ALMEIDA; AISSA, 2010; CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014; BRITISH COUNCIL, 2019; BRANDÃO FILHO; SILVA; RAIC, 2019; MASTRELLA-DE-ANDRADE; CASTELLO, 2022; KOBAYASHI; GALLARDO, 2023).

Já a quantidade excessiva de estudantes nas salas de aula das escolas públicas é considerada um problema não só para o ensino, mas também para a aprendizagem, posto que pode interferir no planejamento do professor e, consequentemente, refletir na aprendizagem da língua pelos estudantes. Desse modo, quando se trata do contexto das escolas públicas cearenses, mais especificamente, a quantidade de estudantes matriculados por turma corresponde ao mínimo de 35 e ao máximo 45, conforme a portaria que estabelece as normas de matrícula dos estudantes nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual (CEARÁ, 2022). Vale salientar que se houver somente uma turma da série por turno na instituição de ensino, é necessário ter 70 estudantes matriculados para que sejam formadas duas turmas, em razão da quantidade mínima de 35 estudantes, conforme o chamado planejamento anual da rede de ensino do estado (CEARÁ, 2022).

Acerca do nível do LD, algumas vezes é considerado pelos professores/pesquisadores elevado em relação ao conhecimento dos estudantes sobre a língua, podendo dificultar o aprendizado desses estudantes (BRITISH COUNCIL, 2015; DANTAS, 2021). Nos casos em que o LD de LI tem um nível avançado em relação aos estudantes, cabe ao professor fazer as adaptações/alterações necessárias (XAVIER; URIO, 2006; BELL; GOWER, 2011; SARMENTO; LAMBERTS, 2016; TÍLIO; ROCHA, 2016; SOBKOWIAK, 2016; LIMA; VIEIRA, 2020), de acordo com a realidade/nível de aprendizagem dos estudantes por meio de estratégias de aprendizagem/leitura que possibilitem uma melhor compreensão dos objetos de conhecimentos contemplados em suas unidades, de modo que favoreça o aprendizado destes.

Apesar do ensino-aprendizagem de LI ser considerado um problema social,

pelas diversas razões mencionadas anteriormente, e mesmo o LD sendo apontado por alguns investigadores de nível avançado para a boa parte dos estudantes das escolas públicas brasileiras, acreditamos que o ensino desta língua deve estar pautado na abordagem de questões sociais do cotidiano e que façam sentido para a vida dos estudantes e LD pode funcionar como um material didático positivo para a explorar essas tais questões. Cumpre destacar que estas questões sociais podem ser problematizadas pelo professor através da discussão acerca de relevantes temáticas presentes nas unidades do LD que objetivem o desenvolvimento da criticidade, da reflexão, da responsabilidade, do monitoramento, da autogestão, da liberdade, do protagonismo e, conseqüentemente, da autonomia na aprendizagem.

Nessa perspectiva, consideramos o desenvolvimento da autonomia dos estudantes um aspecto relevante no aprendizado da língua supramencionada, assim como acreditamos que esta pode ser desenvolvida por meio do LD, uma vez que este tem um papel fundamental para sua promoção, como revelam os estudos de (FONSECA, 2011; MATOS, 2017; LIMA; VIEIRA, 2020; MOLINARI, 2020).

O LD de LI tem um papel de grande relevância tanto para professores quanto para os estudantes no processo de ensino-aprendizagem. No que se refere ao ensino, este cumpre a função de apoio, suporte, subsídio e guia para os professores, além de complementar a prática pedagógica. Já em relação à aprendizagem dos estudantes, o LD funciona como auxílio na compreensão dos objetos de conhecimentos abordados nas unidades, no desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas necessárias. Por possuir também função política e social, o LD ainda estimula os estudantes a desenvolver a reflexão, o senso de criticidade e a autonomia para aprender, favorecendo a inserção crítica e participativa destes na sociedade.

Nessa senda, a referida investigação é mais uma fonte de pesquisa para os investigadores que desejam problematizar o mesmo objeto de estudo. Desta forma, em nosso estudo, pretendemos produzir conhecimento sobre a educação linguística por meio da análise do LD de LI utilizado na escola pública pelos professores como material didático potencializador da Pedagogia da Autonomia para os estudantes da língua.

Dada a importância que o desenvolvimento autonomia representa para a aprendizagem de línguas, adotar a Pedagogia da Autonomia nas aulas de LI por meio de atividades do LD podem contribuir para que os estudantes tenham mais

disponibilidade para o diálogo, assumam papel de sujeitos na aprendizagem, sejam comprometimentos, auxiliem na tomada de decisões conscientes, desenvolvam a criticidade, a autonomia para aprender e, por conseguinte, possibilita refletir acerca de seu aprendizado. Desse modo, acreditamos que devido a abrangência que a Pedagogia da Autonomia tem para a educação e aprendizado, este discurso pode ser refletido também no LD de LI.

Ao refletirmos acerca do LD como importante material didático para o ensino-aprendizagem de LI na escola pública e para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, buscamos criar conhecimento (objetivo da ciência) que possibilite a melhoria do processo de ensino da língua. Assim, frente à ideia de que o LD pode funcionar como material didático potencializador para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes no ensino-aprendizagem de LI, analisaremos em nossa pesquisa o LD *Anytime! Always ready for education*⁶.

A partir da nossa reflexão sobre o ensino de LI na escola pública como um problema social e do LD como material didático adotado pelos professores da língua para potencializar a autonomia dos estudantes, esperamos, por meio da análise do livro *Anytime! Always ready for education*, flagrar o Potencial de Desenvolvimento da Pedagogia da Autonomia (PDPA). Desse modo, acreditamos que o LD de LI pode contemplar atividades com PDPA e que a existência da relação entre este LD e a Pedagogia da Autonomia poderá impactar positivamente na aprendizagem da língua pelos estudantes.

Nessa senda, compreendemos que tanto a presença do PDPA no LD bem como a existência da relação entre este tipo material didático e Pedagogia da Autonomia através das atividades contempladas nele, podem favorecer posteriormente ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes no aprendizado e por conseguinte gerar efeitos positivos no contexto social e, consequentemente, em suas vidas, uma vez que a aprendizagem escolar faz parte da vida destes estudantes.

A autonomia tem sido discutida nos mais diversos contextos educacionais e,

⁶ Obra didática de LI, volume único, utilizada na 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio, elaborada pelos autores Amadeu Marques e Ana Carolina Cardoso, publicada pela editora Saraiva e selecionada na edição do PNLD 2021 pelos professores das escolas públicas estaduais de Jaguaruana-Ce, município em que residimos. A escolha do referido LD para ser analisado nesta pesquisa se dá pelo fato de ter sido eleito pelos professores que ministram aulas de LI nas escolas públicas estaduais do citado município e pelo fato de ser o principal instrumento de ensino a ser usado em suas aulas de LI com os estudantes durante o triênio de 2022, 2023 e 2024.

pela necessidade de seu desenvolvimento na aprendizagem, tem se expandido até o ensino de LI. No contexto da aprendizagem de línguas, o desenvolvimento da autonomia vem ganhando espaço há muitos anos, despertando interesse de diversos investigadores, sendo discutido amplamente em publicações de artigos, livros, congressos, seminários etc. Nesse sentido, entre as muitas formas de se compreender o desenvolvimento da autonomia no contexto da aprendizagem de línguas, foram realizadas diversas pesquisas. Como exemplos, podemos mencionar as investigações de Holec (1981); Pemberton (1996); Benson (1997); Jiménez Raya, Lamb, Vieira, (2020); entre outras.

Segundo Holec (1981, p. 3), a autonomia na aprendizagem de línguas “pode ser desenvolvida pelo aluno e estimulada pelo professor, pelo ambiente favorável ou até mesmo pelo material didático que está sendo utilizado”. Em razão do LD ser considerado um tipo material didático, optamos por analisá-lo em nossa pesquisa, com vistas à identificação de atividades com potencial de desenvolvimento da autonomia.

Holec (1981) ainda sustenta que o desenvolvimento da autonomia dos estudantes na aprendizagem de línguas não é desenvolvida de forma natural e sim pelos meios formais de aprendizagem. Pemberton (1996), assim como Holec, também discute sobre a promoção da autonomia na aprendizagem de línguas e assegura que a vontade em desenvolver a autonomia na aprendizagem de línguas se encontra presente em currículos de diversos países.

O desenvolvimento da autonomia no aprendizado de línguas é considerado por Benson (1997), Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2020) como um objetivo a ser alcançado na educação/aprendizagem e, ao mesmo tempo, como uma abordagem pedagógica para atingir esse objetivo, além de ser apontado como uma metodologia educacional a ser adotada pelos professores para uma aprendizagem mais eficiente dos estudantes.

O desenvolvimento da autonomia dos estudantes, além de ser discutido por pesquisadores no âmbito da aprendizagem de línguas, também tem sido pauta de discussão no contexto educacional pelo educador, filósofo e pensador brasileiro Paulo Freire, o qual optamos por dar maior foco em nossa investigação.

Na visão de Freire (2021a), é essencial promover a autonomia dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, o educador brasileiro assegura que, para a promoção da autonomia dos estudantes, é

fundamental a disponibilidade para o diálogo entre o professor e os estudantes, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico destes últimos. Conforme o autor, “somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo” (FREIRE, 2021b, p. 115). Desta forma, como bem assegura o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2021b, p. 95-96). Deste modo, na concepção de Freire, o ensino/professor deve encorajar os estudantes à criticidade, à reflexão e ao diálogo entre os pares, por meio de uma pedagogia crítica e libertadora.

Conforme Freire (2021a), a Pedagogia da Autonomia na aprendizagem consiste na ética e em respeitar a dignidade dos estudantes. Para o autor, a referida pedagogia diz respeito a encorajar os estudantes a vivenciarem experiências estimuladoras de decisão, de responsabilidade, e de liberdade; é incitá-los à independência, para que, com os materiais disponíveis, produzam compreensão dos objetos de conhecimentos e não sejam apenas receptores de saberes, memorizadores, replicadores de ideias/pensamentos inertes, tornando-se, assim, gerenciadores de sua aprendizagem.

Frente ao que foi colocado, compreendemos que a Pedagogia da Autonomia é humanizadora, potencializadora, transformadora, dialógica, esperançosa, libertadora e busca o empoderamento dos estudantes. Neste viés, reconhecemos que a Pedagogia da Autonomia na aprendizagem requer dos estudantes ruptura, disciplina, compromisso, organização, planejamento, persistência, motivação. Requer, ainda, que estes assumam-se como sujeitos reais, ativos, políticos, não neutros no processo de construção do conhecimento; que sejam protagonistas não só na aprendizagem, mas também no contexto social, uma vez que, para o educador, é necessário que o conhecimento seja testemunhado, vivido e que estes atuem como cidadãos críticos transformadores da sociedade.

A discussão sobre a relação entre o desenvolvimento da autonomia no contexto da escola/educação básica/ensino de línguas não é nova. Essa relação é percebida tanto em estudos acadêmicos como em documentos oficiais que pautam/pautavam a educação no Brasil ao longo dos anos: Brasil (1996), Brasil (1998a), Brasil (1998b), Brasil (2018), Ceará (2021).

A exemplo disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9.394/1996), um dos documentos oficiais mais importantes, orientadores do sistema

educacional brasileiro, na seção IV, em seu artigo 35, destaca a pertinência do desenvolvimento da autonomia como uma das finalidades do Ensino Médio, ao auxiliar no “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, p. 59).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM formuladas a partir da resolução do CNE/CEB nº 2 de 1998, atualizada pela resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, são constituídas por um conjunto de definições doutrinárias acerca dos princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser considerados na organização pedagógica e curricular das unidades escolares que compõem os diferentes sistemas de ensino da educação básica, buscando conectar a educação, o mundo do trabalho e a prática social, com o intuito de promover uma formação para o exercício da cidadania e proporcionar a preparação básica para o trabalho.

As DCNEM apontam que a função da educação básica de forma geral e do Ensino Médio, além de promover a formação profissional e a construção da cidadania, é ofertar aos estudantes, em suas múltiplas dimensões, novas perspectivas culturais de modo a ampliar seus horizontes, além de conduzi-los ao desenvolvimento da autonomia intelectual e moral e da formação ética. Com isso, busca-se garantir que estes estudantes tenham acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à construção coletiva de novos conhecimentos, tomando a educação como base para o exercício dos direitos sociais, contribuindo, assim, para a formação de sujeitos com identidades pautadas na promoção da autonomia, da solidariedade e do protagonismo social, dado que estes devem atuar como sujeitos participativos na sociedade (BRASIL, 2018a).

No passado, outro documento oficial que pautava o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem eram os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, (BRASIL, 1998b), que ressaltavam a relevância da promoção da autonomia para o aprendizado, destacando a importância do material didático e a figura do professor como mediador no processo de desenvolvimento da autonomia para o ensino-aprendizagem nas aulas de língua estrangeira.

Os PCN reforçaram, ainda, que a mediação do professor é essencial durante o processo de aprendizagem, uma vez que abrange o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de atitudes, pela necessidade de intervenção do professor no

tocante às orientações em relação à organização. Abrange, também, como os estudantes devem lidar com o material de estudo, como ampliar, fortalecer práticas de pesquisa e reflexão destes acerca de descobertas para a promoção da autonomia, sem a qual os estudantes terão mais dificuldades de garantia de progressos (BRASIL,1998b).

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio - BNCC, documento oficial que define as aprendizagens fundamentais que os estudantes da educação básica brasileira devem ter desenvolvidas, também ressalta a relevância do desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, ao assegurar que o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio está na “ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria de práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens [...]” (BRASIL, 2018, p. 470).

A competência 3 da área de Linguagens e suas Tecnologias, presente na BNCC, aponta para o uso de diferentes linguagens a fim de que os estudantes exerçam, com autonomia e cooperação, o protagonismo na vida pessoal de forma individual e coletiva; que possam assumir uma postura crítica, criativa, ética e solidária; que defendam seus pontos de vistas, respeitando os posicionamentos de seus pares, promovendo os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo consciente no mais diversos contextos – local, regional e global (BRASIL, 2018).

Diante desta afirmativa, podemos depreender que a BNCC foca na aprendizagem de diferentes linguagens para gerar protagonismo dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Logo, compreendemos que o protagonismo dos estudantes na aprendizagem está relacionado à promoção da autonomia, uma vez que ao atuar como protagonistas sua autonomia para aprender também está sendo desenvolvida. Daí a relevância do professor de LI neste processo, visto que este exerce um papel fundamental quando se trata do ensino-aprendizado. Nessa senda, quando o professor utiliza as atividades contempladas do LD aliadas a uma pedagogia crítica e reflexiva, direcionada para autonomia e que estimula a proatividade dos estudantes, a aprendizagem tende a ocorrer com maior êxito e a autonomia destes no aprendizado pode ser alcançada.

Em consonância com a BNCC, o Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC do Ensino Médio (CEARÁ, 2021), orientador das instituições de

ensino na elaboração e adequação de seus currículos, que assegura as aprendizagens esperadas e a recomposição destas aprendizagens para os estudantes nesta etapa da educação básica, recomenda que o ensino-aprendizagem esteja voltado para: a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento; a promoção da educação em harmonia com as necessidades contemporâneas das juventudes; e para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, priorizando o protagonismo, a construção de seu projeto de vida e a ampliação da participação em diferentes práticas sociais.

Diante de tais afirmações, a adoção de uma pedagogia voltada para a autonomia contribui para a promoção do pensamento crítico dos estudantes, estimula estes a ter uma visão questionadora, incita-os ao comportamento reflexivo frente ao aprendizado e a situações sociais, potencializa o desenvolvimento da autonomia dos estudantes para aprender a LI e consequentemente possibilita a melhoria da aprendizagem da língua. Desta forma, reconhecemos que a Pedagogia da Autonomia favorece a formação de sujeitos/estudantes ativos, autônomos e emancipados não apenas face ao aprendizado de LI, mas também diante de situações de vivência do mundo em que estes estudantes estão inseridos.

Por se tratar de uma investigação que busca criar inteligibilidade sobre um problema social em que a linguagem tem um papel central – o ensino-aprendizagem de LI no contexto das escolas públicas – na perspectiva crítica direcionada para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem e ter como corpus o LD da língua supracitada, nossa investigação se situa na Linguística Aplicada (LA), de natureza interdisciplinar.

Nossa pesquisa é considerada interdisciplinar por unir uma teoria pedagógica a uma teoria de linguagem de natureza filosófica. Nesse contexto, nosso estudo articula duas teorias basilares: a teoria dialógica de linguagem de Bakhtin e o círculo (BAKHTIN, 2016; VOLOSHINOV, 2018) e a pedagogia crítica de Freire (2021a, 2021b) direcionada para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem.

Além disso, também articulamos com Freire (2021a, 2021b), Rajagopalan (2003) que assume uma postura crítica em relação ao ensino de LI. Rajagopalan (2003) advoga que a pedagogia crítica emerge das inquietações vivenciadas ou representadas na sala de aula, não como espaço de conferência de saberes para aqueles que necessitam, mas sim como um local que é visto como espelho fiel das

contradições e tensões marcadas pela vivência externa à escola. Em outras palavras, o pedagogo crítico tem um compromisso principal com a comunidade em que a sala de aula se configura como uma reduzida, mas também fidedigna, amostra da realidade.

Segundo Almeida Filho (2015, p. 12) a investigação no campo da LA direcionada para o ensino-aprendizagem de línguas tem se empenhado em “produzir conhecimentos teóricos relevantes de natureza aplicada para o desenvolvimento e expansão do ensino de línguas em vários níveis”. Na concepção de Almeida Filho (2015), a LA interdisciplinar é compreendida como uma subárea da LA, área de estudos e pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de línguas, considerada uma das mais antigas nas ciências humanas, alinhando-se epistemologicamente com a investigação experimental empírica no cenário nacional.

Para Kumaravadivelu (2006, p. 135), “a LA como campo de estudos não pode deixar de considerar a realidade emergente global” e o ensino de LI é parte fundamental desta realidade por ser um problema social, por sua relevância e expansão mundial. Carneiro e Lima (2022), ancorados neste último autor e em Moita Lopes (2006), asseguram que a LA brasileira tem como foco as desigualdades sociais, étnicas, culturais, políticas e educacionais.

Moita Lopes (2006, p. 19) atesta que “para dar conta da complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula”, a LA “passou a argumentar na direção do arcabouço teórico interdisciplinar”. O autor compreende que “o tipo de conhecimento teórico com o qual o linguista aplicado precisaria se envolver, para tentar entender teoricamente a questão da pesquisa que se defrontava, atravessava outras áreas do conhecimento[...]” (MOITA LOPES, 2006, p. 19).

A interdisciplinaridade tem como foco a conexão, a convergência, a complementaridade, a interconexão, a aproximação, a intersecção entre conhecimentos de áreas distintas, isto é, a integração e contextualização de saberes por meio do diálogo com teóricos de outras áreas a fim de contribuir para o enriquecimento da investigação.

Como exposto anteriormente, a presente investigação, à luz da LA, de natureza interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006, 2009) tem como finalidade produzir conhecimento relevante na perspectiva de criar inteligibilidade de forma inovadora ao adotar a Análise Dialógica do Discurso (ADD) para analisar o LD de LI a fim de identificar o Potencial de Desenvolvimento da Pedagogia da Autonomia presente

nele por meio de atividades que objetivem a promoção da autonomia na aprendizagem de LI, bem como descrever a relação existente entre tal pedagogia, o ensino de LI e o LD.

Nesse sentido, diferente de Lima e Vieira (2020) que desenvolveram uma pesquisa sobre o Potencial de Desenvolvimento da Competência da Autonomia (PDCA), na perspectiva cognitivista e na mesma perspectiva da pesquisa de Lima, Guerra e Bastos (2020) e Cortez (2022) que investigaram acerca da Pedagogia de multiletramentos no ensino de LI, em nossa investigação elucidamos o Potencial de Desenvolvimento da Pedagogia da Autonomia (PDPA) no LD a partir da ADD.

Partindo do cenário delineado, buscamos perceber a influência da Pedagogia da Autonomia no LD de LI, por meio da análise dialógica do livro, que objetiva identificar o percentual de atividades com Potencial de Desenvolvimento da Pedagogia da Autonomia presentes no livro selecionado pelos professores, partindo do princípio de que há uma relação entre a Pedagogia da Autonomia e o ensino de LI promovido pelo LD e presumindo que a pedagogia mencionada favoreça o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Lima e Vieira (2020) investigaram o PDCA na perspectiva cognitivista, direcionada para três processos: “eu do aluno enquanto aluno”, “processos de aprendizagem/uso da língua” e “processos didáticos”. Na óptica dos autores, a competência da autonomia na aprendizagem de LI corresponde a uma abordagem centrada nos estudantes e nos processos de aprendizagem, em que estes devem assumir uma série de atitudes, conhecimentos e capacidades fundamentais a fim de que obtenham uma aprendizagem eficiente e autônoma da LI.

Desse modo, para que seja desenvolvida a competência da autonomia na aprendizagem de LI, é necessário o encorajamento dos estudantes pelos professores, de modo que estes possam aprender a aprender (sozinhos e na interação com os outros), gerenciar, refletir e desenvolver suas próprias estratégias de aprendizagem. Além disso, com a competência da autonomia desenvolvida, os estudantes são levados a tomar atitudes referentes à iniciativa e a assumirem responsabilidade em relação a sua aprendizagem.

Lima, Guerra e Bastos (2020) e Cortez (2022) investigaram a respeito da presença das relações dialógicas entre a pedagogia dos multiletramentos e o Projeto Político Pedagógico - PPP do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, na seção Proposta de Trabalho de Língua Inglesa,

integrante das Propostas de Trabalho para as Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM). Ancorados na visão do The New London Group (1996), Lima, Guerra e Bastos (2020) e Cortez (2022) asseguram que a pedagogia dos multiletramentos consiste em uma pedagogia inovadora, inclusiva, democrática, pluralista e atual. Conforme os autores, a pedagogia dos multiletramentos aborda novos letramentos, novas práticas de linguagens, emergido(a)s na sociedade e resultantes da ampliação das tecnologias digitais, da globalização e da dinamicidade do universo digital, respeitando as diferenças dos estudantes.

Para Lima, Guerra e Bastos (2020) e Cortez (2022) a referida pedagogia leva em consideração que a sociedade é multicultural. Considera, ainda, a diversidade linguística e cultural dos estudantes da sociedade contemporânea e a busca pela descentralização das culturas privilegiadas (vistas como padrão). Explora, por conseguinte, outros textos além daqueles que refletem a linguagem culta como reflexo de práticas sociais específicas no contexto escolar e promove o diálogo multicultural (entre as culturas locais/globais/escolares).

Esse tipo de pedagogia contempla práticas atuais da sociedade, sua diversidade. Exige uma postura/visão crítica e engajada dos estudantes, o respeito à diversidade, além de se materializar por meio de diversos gêneros discursivos (impressos e especialmente digitais), veiculados em suportes e contextos diversos, através de múltiplas semioses. Ademais, considera a multimodalidade e a multiculturalidade como essenciais para que a promoção do ensino-aprendizagem contemporâneo ocorra de forma eficiente, crítica e transformadora.

Como salientado previamente, em nossa investigação, discutimos a respeito do PDPA na perspectiva dialógica de linguagem, ancorada na pedagogia freireana. Na concepção Freire (2021a), na Pedagogia da Autonomia, ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética, ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção de identidade cultural, consciência do inacabamento, reconhecimento do ser condicionado. Outrossim, para a referida pedagogia, ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando, bom-senso, humildade, tolerância, luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria, esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento, compreender que a

educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade, autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos. Para a pedagogia freireana supracitada, ensinar não é transferir conhecimento e sim uma especificidade humana.

Diante da relevância do desenvolvimento da autonomia na escola/educação básica/aprendizagem, a referida investigação se concentra em analisar o Potencial de Desenvolvimento da Pedagogia da Autonomia (PDPA) no livro didático de língua inglesa utilizado nas escolas públicas estaduais de nível médio do município de Jaguaruana. De modo mais específico, pretende-se: 1) Identificar o percentual de atividades com Potencial de Desenvolvimento da Pedagogia da Autonomia no livro *Anytime! Always ready for education* (volume único), utilizado como material didático na oferta do ensino médio (1º, 2º e 3º anos); 2) Descrever a relação entre a Pedagogia da Autonomia e o ensino de LI promovido pelo LD.

A partir dos objetivos apresentados, que têm como norte a identificação do PDPA no LD de LI, emergem as seguintes questões de pesquisa que nortearão esta investigação: Qual o Potencial de Desenvolvimento da Pedagogia da Autonomia presente no LD de LI utilizado nas escolas públicas estaduais de Jaguaruana, Ceará? Qual o percentual de atividades com Potencial de Desenvolvimento da Pedagogia da Autonomia identificado no livro *Anytime! Always ready for education* utilizado nas escolas públicas estaduais de Jaguaruana, Ceará? Qual a relação entre a Pedagogia da Autonomia e o ensino de LI promovido pelo LD?

Compreendemos que diante da relevância da Pedagogia da Autonomia para a educação/aprendizagem dos estudantes, o LD utilizado pelos professores de LI de forma adequada pode ser de grande valia, para seu desenvolvimento por meio das atividades que objetivem sua promoção. assim como para um aprendizado significativo da língua supracitada. Desta forma, reconhecemos que a partir de experiências com a pedagogia mencionada nas aulas de LI e do estímulo ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes por meio do LD, teremos a formação de estudantes mais atuantes e autônomos no processo de ensino-aprendizagem, bem como um aprendizado significativo da língua supracitada.

A motivação desse estudo reside também na relevância pessoal e profissional que o tema possui em minha prática pedagógica, para a melhoria do aprendizado da língua, tal como para os demais professores que lecionam a língua

em questão, para a produção de conhecimento acadêmico e pela grande necessidade da potencialização e desenvolvimento desta pelos estudantes.

Por considerar a Pedagogia da Autonomia um tema relevante para a educação brasileira, compreendemos ser primordial o estímulo à promoção da autonomia no processo de ensino-aprendizagem da língua supracitada e o LD utilizado pelos professores das escolas públicas pode colaborar de forma considerável para seu desenvolvimento, bem como para um aprendizado significativo da língua. É por todas essas motivações que sustentamos neste estudo a tese de que a Pedagogia da Autonomia se faz presente no LD de LI e este pode ser um material didático valioso para seu processo de promoção.

Ademais, este trabalho é importante pelo fato da Pedagogia da Autonomia no LD de LI, analisado por meio da ADD, ser uma temática inovadora que merece ser mais discutida na esfera acadêmica, por acreditar que esta investigação pode servir como aporte teórico para outros professores-pesquisadores da área da LA, para autores de LDs, bem como para avaliadores de coleções didáticas deste componente curricular, inscritas em editais do PNLD.

A reflexão exposta aqui iniciou quando cursei uma disciplina como aluno especial no ano de 2020, no Mestrado Acadêmico em Ensino - Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO, uma associação entre a UFERSA, UERN e IFRN. Posteriormente, a pesquisa teve sequência em uma apresentação de comunicação oral no XVII Seminário Nacional do Ensino Médio - SENACEM e no V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade – ENACEI, ocorrido em 2022, já na condição de aluno regular no mesmo programa de mestrado.

Vale salientar que o referido programa de pós-graduação, POSENSINO, tem como área de concentração o ensino-aprendizagem no contexto da escola pública, ou seja, é destinado a profissionais que desejam desenvolver pesquisas teórico-práticas nos diversos níveis, modalidades e áreas de ensino-aprendizagem destas escolas. Desse modo, por ser professor da rede pública de ensino e em razão deste programa de pós-graduação estar direcionado para o ensino-aprendizagem nas escolas públicas, é mais uma razão para investigar o PDPA no LD *Anytime! Always ready for education*, uma vez que este material didático é utilizado pelos professores das escolas públicas estaduais do município de Jaguaruana, Ceará.

A pesquisa supracitada está organizada a partir da introdução,

fundamentação teórica, percurso metodológico, análise do LD, resultados e discussões e considerações finais. Na parte introdutória da investigação, discutimos acerca do ensino de LI e sua relevância, delimitamos nosso objeto de estudo, Pedagogia da Autonomia no LD de LI de forma contextualizada, apresentando os objetivos a serem atingidos, a problemática, a motivação e a relevância da pesquisa.

As considerações apresentadas nesta seção encontram-se pautadas nos documentos oficiais da educação brasileira, como a LDB (BRASIL, 1996), as DCNEM (BRASIL, 1998a), os PCN (BRASIL, 1998b), a BNCC (BRASIL, 2018), as DCRC (BRASIL, 2021); assim como em Freire (2021a) e em alguns renomados teóricos que discutem sobre autonomia na aprendizagem de LI. Ademais, pauta-se ainda nos teóricos que estudam sobre a (LA) e na investigação da dimensão interdisciplinar, como Moita Lopes (2006, 2009), Rajagopalan (2003), Almeida Filho (2015), entre outros.

Na segunda seção, apresentamos a discussão do referencial teórico, estruturado em três subseções. Na primeira subseção da fundamentação teórica, discorremos sobre a relevância do LD para o processo de ensino-aprendizagem embasadas em Gérard e Roegiers (1998), Richards (1998), Haycraft (1998), Lajolo (1996), Coracini (1999), Melo (1999), Sousa Filho (2009), Bell e Gower (2011), Oliveira (2014, 2015), Rojo e Barbosa (2015) e Bahia e Cruz (2017).

Apresentamos também nesta subseção alguns estudos realizados ao longo dos anos acerca do potencial do LD de língua estrangeira/LI, na aprendizagem e em relação ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Dentre os estudos, podemos mencionar os de Xavier e Urió (2006), Fonseca (2011), Sarmiento e Lamberts (2016), Tílio e Rocha (2016), Sobkowiak (2016), Matos (2017), Real e Ferreira (2019), Alves e Lima (2019), Molinari (2020), Lima e Vieira (2020), Costa e Rodrigues (2021), Todeschini (2023) e Siqueira (2023), que evidenciam o que foi investigado sobre os livros, os objetivos das pesquisas bem como os resultados encontrados.

Na segunda subseção, discorremos sobre a Pedagogia da Autonomia na aprendizagem de forma geral, fundamentada em Freire (2021a), delimitando até a aprendizagem de línguas embasada em Holec (1981), Brunner (1985), Dickson (1984), Cotteral (1995), Littlewood (1996), Benson e Voller (1997), Benson (1996, 2001), Johnson e Johnson (1999), Little (1999), Miccoli (2005), Raya, Lamb e Vieira (2007), Ribeiro e Ribeiro (2008), Paiva (2009), Bezerra e Santos (2018) e Lima e

Vieira (2020).

Na terceira subseção inicial, discutimos sobre a ADD embasados em Brait (2004, 2006, 2018); Bakhtin (1997, 2016); Volóchinov (2018); Lima, Guerra e Bastos (2020). Nesta subseção discorremos sobre conceitos fundamentais da ADD, língua, linguagem, enunciado, interação discursiva e gêneros do discurso.

A seção três apresenta o percurso metodológico da investigação, sendo descrita a caracterização e contexto da pesquisa, o corpus (LD) a ser analisado, além de discutirmos, acerca do LD tomado como enunciado concreto na perspectiva de Bakhtin (2016) e Volóchinov (2018).

Na quarta seção, apresentamos o LD *Anytime! Always ready for education*, descrevendo suas unidades principais e especiais, a fim perceber como o PDPA se faz presente em suas atividades.

Na quinta seção, apresentamos os resultados da investigação, em outras palavras, realizamos a análise do LD, em que identificamos os saberes da Pedagogia da Autonomia e as dimensões da autonomia contempladas nele. Expomos tais saberes e dimensões por meio de tabelas que expressam a quantidade em forma de percentual de atividades que conduzem/não conduzem os estudantes a desenvolver a autonomia.

Na análise, expressamos ainda em que seções e unidades estes(as) saberes/dimensões aparecem e a frequência com que são apresentados(as) no LD. O explicitado na análise pode ser evidenciado através de descrições de atividades, exemplos de comandos/elementos linguísticos e imagens das atividades extraídas do LD analisado. Ademais, verificamos a presença das relações dialógicas entre a Pedagogia da Autonomia e o ensino de LI promovido pela obra didática.

Por fim, na última seção, tecemos algumas considerações ao reforçarmos o PDPA presente no LD, bem como ressaltamos a presença das relações dialógicas entre a Pedagogia da Autonomia e o livro analisado, material didático promotor do ensino de LI. Além do mais, reiteramos que é possível desenvolver a autonomia dos estudantes na aprendizagem de LI por meio do LD, o que pode ser evidenciado a partir das atividades propostas nele e de estudos na esfera acadêmica que comprovam também a tese defendida nesta investigação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentamos as bases teóricas da investigação, enfatizando, na primeira subseção, alguns estudos realizados a respeito do LD e a promoção da autonomia na aprendizagem de línguas em forma de revisão de literatura, destacando suas perspectivas, objetivos e os resultados obtidos.

Já na segunda subseção, discutimos sobre a Pedagogia da Autonomia na educação e sobre o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de LI por meio do diálogo entre os teóricos que se debruçam a estudar sobre a temática nestes âmbitos, evidenciando suas contribuições para o processo educativo, bem como para ensino-aprendizagem da língua.

Na terceira subseção, apresentamos a discussão sobre os conceitos que balizam a ADD nesta pesquisa, língua, linguagem, enunciado, gêneros do discurso e interação discursiva.

2.1 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

Haycraft (1998) assegura que os LDs são essenciais para os estudantes, visto que trazem a possibilidade de uma avaliação de forma concreta do progresso dos estudantes. De acordo com Gérard e Roegiers (1998, p. 19) o LD “é um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de melhorar a eficácia.” Por ser um material didático de grande utilização nas aulas de LI, o LD é considerado como um grande suporte para a promoção e desenvolvimento da autonomia dos estudantes, visto que apresenta diversos objetos de conhecimentos e exercícios que podem potencializar esse desenvolvimento.

Richards (1998) sustenta que uma das razões para utilização do LD para a aprendizagem de uma segunda língua ou uma língua adicional é que este faz com que os professores sintam-se mais seguros, além de proporcionar aos estudantes uma maior autonomia. Desta forma, ressaltamos que, dentre os objetivos relacionados à escolha de obras didáticas explicitados no guia para escolha do LD de LEM-Inglês, presente também na BNCC, está o desenvolvimento da autonomia do usuário do material (Brasil, 2018).

Lajolo (1996), Coracini (1999) Melo (1999), Sousa Filho (2009) ressaltam a

importância do LD ao afirmarem que este assume um papel relevante na sala de aula, visto que se configura como um dos mecanismos de mediação no processo de ensino-aprendizagem e apoia os professores em sua práxis pedagógica. Nesta mesma perspectiva, Vesentini (2007) reforça a relevância do LD para a prática docente ao assegurar que o professor precisa ver esse tipo de material didático a serviço dos seus objetivos e plano de trabalho, isto é, necessita enxergar nele um auxílio ou complementação para o ensino-aprendizagem.

Para Ortiz (2012, p. 27), “os materiais didáticos representam, se não a principal, uma das mais importantes fontes de conteúdo relevante que promovem a aprendizagem”, e como o LD é considerado um dos tipos materiais didáticos tem a mesma importância.

Na visão de Oliveira (2014), o LD é um dos materiais didáticos essenciais para nossa prática pedagógica. Para o autor, o LD é apontado geralmente como “o principal elemento de materiais” (OLIVEIRA, 2015, p. 28) adotado pelo professor para ensino-aprendizagem de LI. Considerando que o LD exerce um papel de grande relevância para o ensino-aprendizagem nas instituições de ensino, que se caracteriza como um dos materiais didáticos mais disponíveis nas escolas e, mesmo com suas fragilidades, ainda é visto como o principal material didático a ser utilizado em sala de aula pela maioria dos professores de LI.

Conforme Vilarinho e Da Silva (2015) o LD é um material didático decisivo para o planejamento das aulas, podendo evitar que estas sejam vazias, improdutivas e difusoras de informações imprecisas, além de possuir variadas dimensões como a cultural, a política, a cidadã e a econômica. Para Bahia e Cruz (2017, p. 35), os LDs são “a principal fonte de input para os aprendizes, e um bom professor e muitas vezes, serve como modelo para o estudante”. Para Anjos (2017, p. 17-18), os LDs precisam

alinhar teoria e aplicação prática, levando em conta a cultura, os costumes locais, para que, dessa forma, o ensino e a aprendizagem se tornem mais significativos para alunos e professores, o que permitirá que o aluno se sinta parte desse processo.

Por ser um material didático fundamental para o apoio à prática docente, o LD cumpre a função de suporte para a prática pedagógica na educação básica. Ele pode ser considerado a base auxiliar que dá sustentação ao professor e à formação dos estudantes nas escolas, por suas potencialidades e, apesar de suas debilidades,

sua importância continua sendo a mesma.

Frente a essa discussão, compreendemos que o LD é de grande contribuição para o desenvolvimento do processo educacional, uma vez que é tido como facilitador do trabalho docente e da aprendizagem dos estudantes, no entanto, a maior parte dos livros exige que os estudantes detenham conhecimentos prévios dos objetos de conhecimento estudados. Nessa perspectiva, o professor necessita, além de uma prática pedagógica significativa, de um LD adequado que facilite a mediação do conhecimento e que crie possibilidades de concretizar o processo de ensino-aprendizagem.

Considerando que o LD exerce um papel de grande relevância para o ensino-aprendizagem nas instituições de ensino, que se caracteriza como um dos materiais didáticos mais disponíveis nas escolas, mesmo com suas fragilidades, ainda é visto como principal material didático a ser utilizado em sala de aula pela maioria dos professores de LI. Dada essa realidade, reconhecemos que mesmo apresentando algumas limitações, o LD é considerado primordial para os professores/estudantes no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que suas potencialidades superam suas fragilidades, como já evidenciado em diversos estudos e, desta forma, entendemos que ele pode desenvolver a autonomia dos estudantes.

No âmbito na nossa pesquisa, compreendemos que a Pedagogia da Autonomia no ensino-aprendizagem de LI e o LD, aliados à prática pedagógica dos professores durante a exploração dos objetos de conhecimentos, pode desempenhar uma função essencial, desde que contemple atividades sinalizando para a potencialização da autonomia no aprendizado dos estudantes.

Diante da relevância do LD para o processo de ensino-aprendizagem, ao longo dos anos, foram realizados diversos estudos no âmbito acadêmico que comprovam seu potencial em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Dentre as pesquisas que pautam o LD como objeto de estudo/corpus podemos destacar as seguintes: Xavier e Urió (2006), Fonseca (2011), Sarmiento e Lamberts (2016), Tílio e Rocha (2016), Sobkowiak (2016), Matos (2017), Real e Ferreira (2019), Alves e Lima (2019), Molinari (2020), Lima e Vieira (2020), Costa e Rodrigues (2021), Todeschini (2023) e Siqueira (2023), entre outras.

Xavier e Urió (2006) discutem na investigação a respeito do papel do LD de LI na prática docente e sobre os elementos adotados pelos professores no decorrer

do processo de seleção e avaliação dos livros escolhidos. Dada essa realidade, o estudo busca verificar a importância do LD no trabalho do professor, identificar que informações esses professores buscam ou utilizam no LD, assim como inteirar-se dos critérios de seleção e avaliação escolhidos por eles para realizar a seleção desse material didático.

Xavier e Urio (2006) atestam em seu estudo que o LD é relevante para os professores/estudantes, que é estabelecida uma relação de parceria entre os professores e o LD, que este material didático pode assumir a função de guia, apoio/suporte para as professoras, assim como trazer mais comodidade para estes docentes e para os estudantes. Tal relevância faz com que os professores assumam o compromisso de utilização deste material didático. Os autores apontam, para além disso, que o LD é um dos materiais didático-pedagógicos indispensáveis, necessário para o aprendizado da língua e um bom aliado, um subsídio/apoio, um complemento, algo essencial para a prática pedagógica e para aprendizagem dos estudantes.

Apesar de reconhecer a importância do LD, assegurar que este é um material didático fundamental para ensino-aprendizagem da LI e perceber a existência da relação entre ele e as professoras participantes da pesquisa, Xavier e Urio (2006) fazem algumas ressalvas acerca do LD, não considerando-o completo, uma vez que apresenta algumas limitações como, por exemplo, a quantidade e a qualidade de informações contidas nele, que muitas vezes é distante da realidade dos estudantes.

Desse modo, Xavier e Urio (2006) atestam que o LD não é autossuficiente, sendo necessária sua complementação, adaptação e ajustamento metodológico ao processo de ensino. Tudo isso, claro, levando em consideração os objetivos de aprendizagem mais expressivos para o desenvolvimento da formação cidadã dos estudantes, uma vez que eles podem protagonizar e transformar a sociedade.

Dada essa realidade, no que diz respeito à função política e social, o LD, se não for produzido levando em conta o contexto dos estudantes, não auxiliará o professor a desenvolver o senso crítico, o protagonismo dos estudantes frente à sociedade. Por isso, as autoras não consideram necessário seguir à risca o material.

Para Xavier e Urio (2006, p. 39), “a distância temática e os vícios metodológicos que, muitas vezes, os LDs cultivam esvaziam sua função social e política na escola, mascarando a realidade e banalizando a capacidade de pensar

dos alunos”. Outras deficiências apresentadas nos LDs, conforme as autoras, são: na maioria das vezes, eles são muito abrangentes; apresentam uma abordagem de ensino-aprendizagem subjacente; enfatizam muito em aspectos ou memorização de regras gramaticais em vez da comunicação; têm uma estrutura padrão de apresentação dos objetos de conhecimentos, podendo tornar o aprendizado desmotivador; trazem, muitas vezes, explicações de conteúdos de forma superficial, deixando lacunas na aprendizagem dos estudantes sendo necessário a adaptação ou complementação pelos professores, uma vez que não são suficientes para atender as necessidades e os interesses dos estudantes.

Fonseca (2011), em seu estudo, investiga como o LD de LI pode estimular o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem dos estudantes. A autora, através do estudo, busca identificar quais os tipos de atividades podem fomentar a autonomia dos estudantes de um curso livre de inglês. Para a pesquisadora, os resultados de seu estudo apontam para a existência de uma repetição padrão de atividades que podem contribuir para promover a autonomia dos estudantes. Estes, em consonância com o discurso dos professores, afirmam que a maioria das “atividades os ajudaram a tornarem-se mais autônomos” (FONSECA, 2011, p. 123), motivando-os a realizarem outras atividades de modo independente. O estudo de Fonseca (2011) ainda revela que grande parte das atividades apresentadas no LD analisado oportunizam aos estudantes fazer escolhas e utilizar suas próprias estratégias de aprendizagem, refletindo, assim, em sua vida.

Ademais, Fonseca (2011) atesta que as atividades propostas no LD promovem a conscientização dos estudantes quanto ao desenvolvimento de sua autonomia, estimulam estes a serem responsáveis em relação ao seu desempenho, a serem dedicados, a ter mais disponibilidade para aprender a LI.

O estudo de Fonseca (2011) evidencia a predominância de atividades com características autonomizadoras e ressalta que tais atividades envolvem a transferência de responsabilidades, seguida da mudança de atitude e conscientização frente ao aprendizado da língua. O autor destaca, também, que a prática pedagógica adotada pelos professores e a forma como estes usam o LD poderá contribuir para a promoção da autonomia dos estudantes, visto que, o LD, por meio das atividades propostas nele, poderá conduzir estes estudantes para o desenvolvimento da autonomia e levá-los a assumirem uma postura proativa no que diz respeito a sua aprendizagem. Por conseguinte, a autora evidencia que o “LD

pode e deve ser usado para contribuir para a autonomização do aluno e que poderá auxiliá-lo imensamente a trilhar seus próprios caminhos tornando-se mais autônomo” (FONSECA, 2011, p. 141).

Sarmiento e Lamberts (2016) buscam refletir em seu estudo sobre a importância e o papel dos professores no processo de avaliação, escolha e uso dos LD de LI. Na pesquisa, as autoras discorrem acerca da relevância da implementação do PNLD, da inclusão das línguas estrangeiras – Inglês e Espanhol – no programa e sua expansão nas escolas públicas. Ademais, as autoras refletem sobre o LD no processo de ensino aprendizagem, afirmando que muitas vezes este é criticado no tanto que diz respeito a sua utilização quanto ao seu papel no processo de ensino-aprendizagem de LI.

Ao refletirem sobre o LD, Sarmiento e Lamberts (2016) ressaltam que este é considerado um forte aliado dos professores no processo de ensino-aprendizagem, visto que apresenta objetos de conhecimento e atividades já definidos e avaliados anteriormente por seus autores. No entanto, para as autoras, o LD não deve ser visto como o único material didático a ser usado nas aulas, mas sim como um guia para os professores.

Sarmiento e Lamberts (2016) também asseguram que o LD apresenta algumas limitações como, por exemplo: pode conter uma linguagem não-autêntica; apresentar conteúdo distorcido, evitando, assim, explorar temática polêmicas e contraditórias; algumas vezes não abordam necessidades específicas dos estudantes, sendo necessária a adaptação; pode reduzir a capacidade criativa dos professores, tornando-os apenas especialistas em reproduzir conteúdos. Desse modo, as autoras defendem que os professores o utilizem com olhar crítico, e façam tais adaptações ao contexto dos estudantes de modo que estes possam desenvolver as habilidades desejadas em LI.

Apesar de suas limitações, as autoras asseguram que mesmo sendo necessário ser adaptado devido a suas deficiências, “o LD tem muito a contribuir com o ensino e Inglês de outras línguas” (SARMENTO; LAMBERTS, 2016, p. 295), visto que funciona como um suporte para o professor, assumindo a função de complementar sua prática pedagógica e o papel de auxiliá-lo no processo de ensino-aprendizagem da língua. Elas ainda complementam assegurando que “o uso consciente e crítico do LD pode ser um dos caminhos para que a aprendizagem do idioma realmente aconteça e faça sentido na vida dos alunos” (SARMENTO;

LAMBERTS, 2016, p. 298).

Nessa senda, reconhecemos que ao adotar uma visão crítica sobre o LD, adaptá-lo ao contexto escolar e usar o material pensando nas necessidades dos estudantes, o professor poderá estimular o desenvolvimento da autonomia por meio dele, o LD, e, por conseguinte, a aprendizagem da língua pode ocorrer de forma positiva.

Tílio e Rocha (2016) discutem, em seu estudo, acerca das dimensões da linguagem em LD de Inglês na perspectiva sociocultural, dialógica e discursivamente embasada, apresentando uma proposta teórica que sustenta a análise destes LDs de LI destinados ao contexto formal das séries iniciais da educação básica, ensino fundamental I, sob a perspectiva sociocultural da linguagem. A referida pesquisa foca em ofertar categorias relacionadas ao engajamento sociodiscursivo dos estudantes em seu contexto social, refletindo sobre como os LDs procuram atuar no processo de ensino-aprendizagem como mediação na aquisição dos objetos de conhecimento. Além do mais, busca perceber se essa mediação ocorre direcionada para a perspectiva sociodiscursiva da língua.

Conforme Tílio e Rocha (2016), a coleção de LD analisada se distancia do ensino de LI direcionado para a formação cidadã, crítica e protagonista, posto que a abordagem usada na coleção didática configura-se como estruturalista e a-crítica, não apresenta indícios de um trabalho sinalizado para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, sociocultural, voltando-se, em vez disso, para o ensino de funções linguísticas e mecanismos gramaticais, não levando em consideração a natureza discursiva sociocultural da linguagem.

Tílio e Rocha (2016) constata, aliás, que na coleção há o afastamento de articulação entre os temas, assim como de atividades que exigem o pensamento crítico e ativo dos estudantes. Para os investigadores, é necessário que sejam realizadas alterações nos LD, tendo em vista que estes devem viabilizar o ensino-aprendizagem voltado para uma abordagem contemporânea, uma vez que aprender uma língua estrangeira é apropriar-se de múltiplas culturas e, para isso, é preciso atentar-se para o embate e para as divergências entre elas. A fim de dar conta da apropriação dessas culturas, esse tipo de abordagem é bastante pertinente.

A literatura internacional também explora o LD como objeto de estudo, mais precisamente na pesquisa de Sobkowiak (2016), que busca explorar a conexão existente entre as competências interculturais e o pensamento crítico, além de

examinar o potencial dos LD de Inglês como língua estrangeira a fim de perceber se, e até que ponto, os referidos livros adotados nas escolas públicas polonesas contribuem para promoção do pensamento crítico e para o desenvolvimento da competência intercultural.

Por meio da análise de conteúdo de 20 LD realizada no ano de 2015, a investigação também tem o intuito de verificar se estes LDs abordam objetos de conhecimento que vão além da cultura-alvo ou enfocam na exploração de várias culturas estrangeiras. Examina, além disso, se eles estimulam os estudantes a engajar-se nas práticas de pensamento crítico, em processos interculturais e observa como as culturas distintas podem influenciar na compreensão da própria realidade.

Sobkowiak (2016) aponta em seu estudo que a maioria dos LD analisados apresentam predominância de culturas estrangeiras nas unidades, uma vez que há uma seção separada destinada ao ensino destas culturas que exploram culturas diversas, apesar de que estas culturas são exploradas de forma implícita e abordadas de maneira isoladas. As atividades, por sua vez, focam apenas na verificação de compreensão ou aquisição de léxico e os estudantes não são estimulados a realizarem atividades que envolvem observação, análise ou avaliação da(s) cultura(s) estrangeira(s). Logo, eles são privados de oportunidades de interpretar práticas culturais importantes, dificultando, assim, o aprimoramento de habilidades que envolvem situações que abordam competências interculturais e, conseqüentemente, não são encorajados a desenvolver o *critical thinking*, bem como perceber que a diversidade cultural é multidimensional.

Sobkowiak (2016) assegura, ainda, que há uma quantidade reduzida de atividades que propicia a promoção do *critical thinking* dos estudantes no LD que é desenvolvido por meio da reflexão e do diálogo. Conforme o autor, os livros examinados apresentam uma escassez de atividades autênticas, abertos e que traduzam a realidade dos estudantes, isto é, apresentam uma lacuna de atividades que os auxilie não só a desenvolverem competências de contextos interculturais mas também auxilie no desenvolvimento de habilidades de *critical thinking* nas discussões na sala de aula, em debates e em outras interações que envolvem a produção de conhecimento.

Em suma, o estudo de Sobkowiak (2016) evidencia que os LDs necessitam ser reformulados, pois apresentam oportunidades limitadas para o desenvolvimento

do senso crítico dos estudantes, não propiciam o contato suficiente com a diversidade cultural, assim como com os pilares da compreensão/competência intercultural. Atesta, por fim, que é necessária a realização de um esforço considerável para garantir que essa realidade seja melhorada.

Matos (2017), por sua vez, investiga a relação entre os LDs de Inglês e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, verificando se e como a autonomia é incorporada em doze LDs didáticos da referida língua utilizados em onze países como primeira ou segunda língua, ou seja, investiga se estes LDs didáticos trazem elementos que possam auxiliar no desenvolvimento da autonomia dos estudantes nas aulas de LI.

A respeito disso, a autora destaca que a autonomia dos estudantes pode ser fomentada por meio de diversos estímulos, agentes ou instrumentos e cita o professor como seu agente promotor, bem como os LDs como materiais didáticos a serem utilizados para seu desenvolvimento.

Ao considerar o LD como um tipo de material didático que promove a autonomia, a autora constata que “o livro didático assume um papel fundamental no processo de compreensão da língua a ser estudada e no desenvolvimento da autonomia do aluno” (MATOS, 2017, p. 55). Na visão da autora, é necessário que o LD seja adotado como suporte para as aulas da língua e que esteja relacionado “com o estímulo à reflexão, à autonomia e ao pensamento crítico por permitir uma maior liberdade, tanto para o professor como para o aluno” (MATOS, 2017, p. 57).

A autora ainda assegura em sua investigação que o LD é considerado como um elemento chave para o ensino-aprendizagem de línguas, incluindo LI. Consequentemente, é visto como um material didático usado para estudo que auxilia o desenvolvimento da autonomia do estudante.

Na concepção de Matos (2017) os LDs necessitam trazer em sua composição atividades e temáticas que sejam capazes de fomentar a autonomia, a responsabilidade e a criticidade dos estudantes de forma que o ensino da língua vá além do estudo de uma mera disciplina, mas que contribua, também, para o desenvolvimento do estudante como sujeito na sociedade, isto é, estes livros precisam ser produzidos tendo como base o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Matos (2017) considera que a autonomia dos estudantes pode ser promovida pelos LD por meio de elementos como, por exemplo, componentes dos

livros (materiais escritos e recursos de áudios), organização dos materiais, delimitação dos objetivos, dos materiais complementares, recursos que auxiliem nas instruções de aprendizagem, autoavaliação e automonitoramento, estrutura e apresentação das unidades e da inserção do contexto local. Para ela, “o livro didático se trata de um instrumento indispensável para desenvolver a autonomia de nossos alunos” (MATOS, 2017, p. 367).

Real e Ferreira (2019) examinam em seu estudo a utilização das terminologias referentes às relações étnico-raciais no PNLD 2018 e a respeito da construção da identidade racial negra no documento. Conforme Real e Ferreira (2019, p. 35) “os livros didáticos devem atuar como artifícios que assegurem a valorização da diversidade e o combate ao racismo”. As autoras do estudo observaram que é tratado sobre as relações étnico-raciais no documento, mas não de maneira incisiva na edição do PNLD do ano citado e afirmam que essa temática poderia ser mais enfatizada no material, uma vez que o LD apresenta pouca incidência de vocábulos concernentes à identidade negra e, quando incidem, estas expressões surgem no texto de forma indeterminada. As investigadoras ainda enfatizam que é de extrema necessidade que a nomenclatura seja abordada de forma mais intensa no PNLD de LI e que é preciso que sua implementação no documento ocorra de forma mais eficiente.

Na ótica da autoras, o PNLD deve oferecer “recursos para que esse trabalho de informação, de desconstrução e de superação de racismos, de estereótipos e de práticas discriminatórias ocorra de forma enfática” (REAL; FERREIRA, 2019, p. 37). No entanto, é observado por elas que nos textos apresentados no documento analisado, a intenção de construir uma identidade negra positiva não existe, assim como também não existem ocorrências e termos relacionadas à identidade racial, uma vez que no texto do documento não foram apresentados vocábulos como: negro(a), pardo(a) ou preto(a), referindo-se à raça. Já em relação às terminologias relacionadas a questões étnico-raciais, estas são exploradas no guia das obras didáticas (racismo, antiracista, preconceito, estereótipo, descriminação), apesar de que em quantidade reduzidas e sem apresentar orientações de como devem ser desenvolvidas no que concerne a relações étnico-raciais.

Logo, as autoras depreendem em seu estudo que as terminologias acerca das relações étnico-raciais no PNLD de LI poderiam ter sido mais exploradas, visto que alguns termos necessários para evidenciar outros relativos à temática não

existiam (raça/étnico-racial e racismo). Percebeu-se, na análise, que estes correlacionavam-se a algum(s) outros termos não apontando a aceção dada a eles. Portanto, “o documento responsável por orientar a escolha das coleções de livros didáticos não inclui, de forma efetiva, objetiva e esclarecedora as relações étnico-raciais” (REAL; FERREIRA, 2019, p. 49). Desse modo, mesmo com suas limitações, as autoras puderam concluir que o documento está em consonância com a legislação orientadora educacional e se configura como um exemplar no contexto da política educacional linguística de distribuição de LDs, uma vez que possibilita a fomentação do encorajamento pela luta por uma sociedade mais justa e antirracista, o que elas consideram bastante positivo.

Por seu turno, Alves e Lima (2019) investigam as relações entre as tecnologias digitais e o LD de Língua Espanhola selecionado na edição do PNLD 2018, utilizado pelos estudantes de Ensino Médio das escolas públicas brasileiras. A partir da análise, Alves e Lima (2019) elucidaram as tecnologias digitais ancoradas nas atividades propostas na coleção, bem como salientaram as potencialidades para o desenvolvimento do letramento digital dos estudantes.

Como resultados da investigação, Alves e Lima (2019) revelam uma quantidade limitada de atividades que apresentam relação com as tecnologias digitais, apenas 13,4%, e afirmam que essa limitação pode estar relacionada ao fato de que a ligação entre os LD e os aparatos tecnológicos de forma frequente pode intensificar o risco da apresentação de atividades propostas nos LD que estejam ancoradas em tecnologias digitais, o que pode não fazer parte da realidade dos estudantes das escolas públicas brasileiras.

Para além disso, os autores destacam que essa relação entre as atividades ofertadas nos LD e as tecnologias digitais ocorre através da realização de atividades por meio do computador ou do celular conectado à internet e, em tese, estas atividades promovem letramentos digitais diversificados. A exemplo, proporciona os letramentos em pesquisa, em informação, em filtragem, em hipertexto, em rede, intercultural, impresso, online e letramento pessoal.

Alves e Lima (2019) evidenciaram, também, que os tipos de letramentos identificados nas atividades dos LD estão em consonância com os gêneros discursivos mais frequentes nas atividades e que os letramentos predominantes nestas atividades correspondem aos mais comuns promovidos no contexto escolar. Por fim, Alves e Lima (2019) reconhecem que cabe aos professores, durante o uso

dos LD, selecionar atividades que sejam favoráveis à inserção dos estudantes em contexto de práticas de letramentos digitais.

Outra pesquisa que contempla o mesmo objeto de estudo é a de Molinari (2020), que tem como finalidade analisar o papel das crenças dos estudantes e de atividades trazidas no LD em função do desenvolvimento da autonomia no aprendizado de LI. Em sua investigação, a referida autora investiga se as atividades propostas pelo LD objetivam a promoção da autonomia dos estudantes na aprendizagem de LI. Molinari (2020) constata que as atividades presentes no LD adotado pela professora em suas aulas da língua favorecem o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e considera o LD analisado como um poderoso material didático para que a aprendizagem ocorra de forma autônoma, isto é, propicia o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Molinari (2020, p. 87) advoga em seu estudo que o LD “é muito adequado para ser utilizado como uma das ferramentas para a aprendizagem, já que valoriza e desenvolve a autonomia em suas atividades”. A autora evidencia que, no LD analisado, as atividades propostas possibilitam o aprendizado dos estudantes bem além da sala de aula, por meio de atividades que estimulam os estudantes a buscarem conhecimento a partir de pesquisas e realização de projetos. Tais atividades despertam a curiosidade deles e, ao mesmo tempo, oferecem-lhes oportunidades de aprofundar seus conhecimentos sobre os objetos de conhecimento explorados no livro. Ademais, encoraja-os a realizar escolhas e despertar o senso crítico por meio de atividades que instigam os estudantes a expor seus pontos de vista. Desse modo, é possível constatar, na investigação de Molinari, que o LD sinaliza para o desenvolvimento do pensamento crítico e, conseqüentemente, para a promoção da autonomia dos estudantes na aprendizagem de LI.

Lima e Vieira (2020) também desenvolveram uma investigação sobre o assunto em questão. Na referida pesquisa, foram entrevistadas seis professoras de escolas públicas secundárias, Ensino Médio, de Portugal, e foram analisados três livros didáticos.

Os autores investigaram no estudo o papel do livro didático no desenvolvimento da autonomia dos estudantes no ensino de inglês como língua estrangeira, buscando perceber de que forma este LD contribui para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes de LI na escola pública, que tipo de autonomia é desenvolvida por meio das atividades apresentadas do LD adotado pelas

professoras portuguesas.

Além disso, os autores investigaram, também, como a prática pedagógica das professoras, juntamente com o LD, auxilia na promoção da autonomia dos estudantes nas aulas de língua, bem como buscaram compreender de que modo as coleções de LD possibilitam a promoção da autonomia dos estudantes e como os professores participantes do estudo que usam os LD analisados veem e buscam promover a autonomia de seus estudantes.

Conforme os autores, em sua investigação, os livros didáticos de LI “apresentam, potencialmente, espaços importantes de desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos” (LIMA; VIEIRA, 2020, p. 235), por meio de atividades. Porém, em número reduzido, com foco maior na aprendizagem, uso da língua, e foco menor nos processos didáticos e no eu do aluno.

Mesmo percebendo a relevância do LD para a promoção da autonomia dos estudantes, Lima e Vieira (2020) reconhecem a necessidade de complementação das atividades do material com estratégias centradas nos estudantes, uma vez que o LD não apresenta uma quantidade tão expressiva de atividades que objetivam desenvolver a autonomia dos estudantes. Em suas palavras, “a percentagem de atividades com o PDCA varia entre 9,7% e 19,9%, ou seja, apenas uma pequena parte das atividades propostas apresenta explicitamente um potencial de promoção da autonomia” (LIMA ; VIEIRA, 2020, p. 225-226).

Costa e Rodrigues (2021) problematizam em seu estudo a visão de criticidade na primeira unidade do LD de Inglês, *Circles*, adotado na edição do PNLD 2018, utilizado no primeiro ano do Ensino Médio e apontam sugestões para preencher as lacunas do referido material, por meio de uma formação de professores crítica e antiracista.

Na investigação, Costa e Rodrigues (2021) buscaram verificar a concepção de criticidade na fundamentação teórica da coleção e constataram a ocorrência desta por meio da presença da palavra “crítico” e suas variações nas frases e parágrafos do referencial teórico do material. Na introdução do guia didático da coleção, é perceptível a valorização dada pelas autoras do LD analisado para a pedagogia crítica no material didático e no currículo de Inglês, em consonância com documentos oficiais como a BNCC e o Ensino Médio Inovador.

Em outro momento da análise, é observado que as autoras do livro destacam que o viés crítico está entre os objetivos do material por meio da análise,

avaliação e questionamento crítico abordado no material por meio de diferentes textos, com o propósito de estimular a consciência crítica dos estudantes através de temáticas contemporâneas, textos autênticos de gêneros diversos levando em conta o contexto de circulação, produção e uso dos textos.

No estudo, Costa e Rodrigues (2021) constataam que as autoras do LD valorizam bastante a criticidade no material, ao usar o termo “crítico” várias vezes, ancorado, inclusive, no letramento *queer* e letramento racial, que estão vinculados à educação antirracista.

Costa e Rodrigues (2021) compreendem que, enquanto professores pesquisadores de LA crítica e Indisciplinar, precisamos proporcionar na educação básica pública o senso da criticidade, oportunizando práticas problematizadoras e antirracistas. A fim de que essa prática seja garantida, é indispensável que ela esteja no currículo de formação dos professores de línguas, bem como seja inserida nos materiais didáticos. Entretanto, as autoras constataam em seu estudo que mesmo observando no guia do LD e na unidade analisada evidências de criticidade, o material apresenta indícios de lacunas que precisam ser preenchidas pelo professor no que concerne à promoção da criticidade dos estudantes, tornando o livro, segundo elas, crítico *pero no mucho*.

Nesse contexto, as afirmativas expostas previamente nos levam a crer que o material está vinculado à pedagogia crítica freireana, uma vez que as autoras do LD citam o educador brasileiro no guia didático. Nessa perspectiva, compreendemos que, por estar fundamentado também na pedagogia crítica Freire, o material, de certa forma, pode proporcionar o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, uma vez que a promoção do senso crítico está intimamente ligada à referida competência.

Todeschini (2023) considera o LD como um dos principais elementos do processo de ensino-aprendizagem, bem como acredita que este tipo de material didático funciona com um aporte de auxílio aos professores, além de sustentar que ele permite a troca de experiências entre professores e estudantes. Todeschini (2023) investiga como o inglês enquanto língua franca (ILF) é explorado no LD e constata que houve avanço quanto à abordagem ILF no LD, principalmente em relação ao que orienta a BNCC no Eixo Dimensão Intercultural, porém sublinha que essa abordagem é feita no material como conteúdo isolado da temática principal.

Outrossim, Todeschini (2023) revela no estudo que o LD pode oportunizar

aos estudantes o contato com aspectos do inglês a partir da perspectiva ILF, e por meio dessa abordagem pode possibilitar que os estudantes sejam plurais, bem como questionem as culturas apresentadas no material, apontadas como principais. Entretanto, Todeschini (2023), assim como a maioria dos pesquisadores, atesta que o LD apresenta lacunas e limitações quanto a informações relacionadas à abrangência da LI no mundo e que os professores podem fazer adaptações durante suas abordagens na sala de aula, realizando a complementação das temáticas apresentadas nas unidades do LD.

Destarte, a pesquisadora acrescenta que os professores precisam de formação adequada para utilizar o LD da melhor forma possível e que esses professores poderão ajudar os estudantes a tornarem-se críticos frente às temáticas exploradas no LD. Conforme a autora, as atividades apresentadas no LD podem estar relacionadas à perspectiva ILF, todavia, o manual do professor não traz discussões a esse respeito.

Siqueira (2023) discute sobre o conceito de Inglês como Língua Franca (ILF) nos LD de LI e debate acerca da importância das implicações políticas e pedagógicas da expansão global da LI nas práticas contemporâneas de ensino. Desse modo, o autor debate sobre o conteúdo supostamente neutro dos materiais didáticos que ele nomeia de “mundo plástico do livro didático”, produzidos para salas de aulas encaradas como padronizadas, universalizadas, consideradas distantes do mundo real dos estudantes.

O autor, na investigação, busca avaliar criticamente os conteúdos ofertados pelos LD de LI a partir da perspectiva decolonial e constata que esses materiais didáticos produzidos para as aulas de LI não são intocáveis. Em outras palavras, necessitam ser reavaliados, bem como debatidos de maneira crítica e sistemática, conforme as necessidades e características dos estudantes, de acordo com o contexto de uso.

Para Siqueira (2023), é preciso garantir a realização das mudanças necessárias, por meio da avaliação, produção e utilização dos LD através de seus objetos de conhecimento e atividades que resgatem usos e usuários de variedades linguísticas não-nativas, não-hegemônicas da LI. Frente a essa discussão, conforme o autor, tais mudanças nos LD precisam ocorrer, especialmente, a nível local, enfatizando as variedades linguísticas não privilegiadas, uma vez que tais mudanças possam materializar-se em uma pedagogia de LI como língua franca pluricêntrica,

por meio de abordagens contemporâneas em que a diversidade linguística seja respeitada.

Siqueira (2023) reconhece ser necessária a adoção/assunção de uma pedagogia para o ensino de LI voltada para o ILF e compreende que as salas de aula precisam refletir a realidade/vida dos estudantes. Quanto aos objetos de conhecimento apresentados nos LD, o autor defende que estes necessitam deixar de serem vistos como “um mundo plástico”, tidos como ideais e distantes do mundo real e complexo vivenciado pelos estudantes fora das aulas de LI.

Frente a essa realidade, observamos que o LD de tem sido discutido no âmbito acadêmico pautando uma diversidade temáticas dentre elas; 1) nível de influência do LD para o ensino de LI; 2) critérios avaliativos do LD; 3) processo de seleção e uso do LD pelos professores; 4) presença/visão de criticidade no LD; 5) papel do LD na promoção da autonomia; 6) o LD com material didático fomentador/estimulador da autonomia; 7) relação do LD com o desenvolvimento da autonomia; 8) às relações étnico-raciais e a identidade racial negra no LD; 9); tecnologias digitais e letramento digital no LD; 10); dimensões da linguagem no LD na perspectiva sociocultural, dialógica e discursiva; 11) potencial do LD para a promoção do pensamento crítico e da competência intercultural; 12) exploração do inglês como língua franca (ILF) no LD ;13) conceito de inglês enquanto língua franca no LD e suas implicações políticas e pedagógicas para o ensino de LI ; dentre outras temáticas. Nesse contexto, fica bastante evidente o quanto é produtivo o debate acerca do LD nas mais diversas perspectivas de ensino.

Diante de tanta diversidade de estudos sobre o LD e das potencialidades deste tipo de material didático em relação ao ensino-aprendizagem de LI e ao desenvolvimento da autonomia do estudantes para aprender a língua apresentados nesta seção, compreendemos que relacionar a PA ao ensino de LI promovido pelo LD é uma excelente possibilidade para evidenciar mais uma vez o quanto este tipo de material é importante no ensino-aprendizagem dos estudantes, bem como para a promoção da autonomia destes. Por esta razão, estamos realizando a referida pesquisa, e para isso, apresentamos a Pedagogia da Autonomia na seção posterior.

2.2 A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

A obra *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* do educador, filósofo e patrono da educação brasileira Paulo Freire. A obra do referido autor está dividida em três capítulos que subdivide-se em nove subcapítulos.

O primeiro capítulo é nomeado de *Prática docente: primeira reflexão* e seus subcapítulos são: Ensinar exige rigorosidade metódica; Ensinar exige pesquisa; Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; Ensinar exige criticidade; Ensinar exige estética e ética; Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo; Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; Ensinar exige o reconhecimento e assunção de identidade cultural.

O segundo capítulo cujo título é *Ensinar não é transferir conhecimento* apresenta como subcapítulos os seguintes: Ensinar exige consciência do inacabamento; Ensinar exige o reconhecimento do ser condicionado; Ensinar exige ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando; Ensinar exige bom-senso; Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; Ensinar exige apreensão da realidade; Ensinar exige alegria e esperança; Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível; Ensinar exige curiosidade.

O último capítulo nomeia-se Ensinar é uma especificidade humana e tem os subcapítulos a seguir: Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade; Ensinar exige comprometimento; Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; Ensinar exige liberdade e autoridade; Ensinar exige tomada consciente de decisões; Ensinar exige saber escutar; Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica; Ensinar exige disponibilidade para o diálogo; Ensinar exige querer bem aos educandos.

Na concepção do pedagogo brasileiro, é preciso, sobretudo, que os estudantes assumam o papel de sujeitos na produção de sua inteligência no mundo e não apenas o de receptor dos objetos de conhecimentos transferidos pelos professores. Afinal, como bem ressalta Freire (2021a), o ato de ensinar não se resume à tarefa de transferência de conhecimentos, mas, sim, oferece aos estudantes possibilidades para que esse conhecimento seja produzido por eles, tornando-os, dessa maneira, sujeitos de seu aprendizado.

Desse modo, o desenvolvimento da autonomia dos estudantes é essencial na educação contemporânea, uma vez que possibilita que os estudantes se envolvam, tenham mais comprometimento, estimulem a tomada de decisões e a

responsabilidade fazendo com que estes atuem como protagonistas em sua aprendizagem. Desta forma, reconhecemos que é de expressiva importância a adoção da Pedagogia da Autonomia no processo de ensino-aprendizagem para os estudantes do Ensino Médio das escolas públicas. A seguir, apresentaremos algumas conceituações da referida pedagogia ancoradas no educador, filósofo e patrono da educação brasileira, Paulo Freire.

Na percepção de Freire (2021a, p.12) “o educador progressista, principalmente, não pode prescindir para o exercício da pedagogia da autonomia” Ele ainda sustenta ainda que a Pedagogia da Autonomia é “uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (FREIRE, 2021a, p. 12). Conforme o pedagogo, é “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito no processo”, afinal na perspectiva do autor “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2021a, p. 25). Melhor dizendo, a prática educativa como um todo demanda a existência de sujeitos que, ensinando, aprendem, e que ao aprender também ensinam (FREIRE, 2021a).

Freire acredita que é necessário despertar a consciência crítica dos estudantes em relação a sua aprendizagem, bem como compreende como essencial que estes tornam-se sujeitos ativos no processo. Para o autor

faz parte das condições em que aprender criticamente é possível e a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos (FREIRE, 2021a, p. 28).

O pedagogo brasileiro assegura também que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2021a, p. 58). Para o pensador brasileiro, devemos respeitar a autonomia, a dignidade e a identidade dos estudantes em vez de negá-las. Na percepção de Freire (2021a), adotar essa prática educativa exige dele e de cada professor coerência e reflexão e os leva a desenvolver algumas qualidades, que se não vivenciadas tornam sua prática pedagógica sem autenticidade, tornando-a vazia e sem efeito.

Freire faz ainda a seguinte consideração em relação ao seu papel como professor na Pedagogia da Autonomia e no que se refere ao desenvolvimento da

autonomia dos estudantes: “não posso por outro lado negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador” (FREIRE, 2021a, p. 68).

Conforme Freire (2021a, p. 91-92) a partir do momento que os estudantes tornam-se protagonistas de seu aprendizado, ocorre o desenvolvimento da autonomia, ou seja, “a liberdade vai preenchendo o “espaço antes habitado por sua dependência”. Para o educador, a autonomia “se funda na responsabilidade que vai sendo assumida” uma vez que “o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade e da liberdade que se assume” (FREIRE, 2021a, p. 92).

Na compreensão do autor, a prática educacional é entendida como um exercício contínuo do desenvolvimento da autonomia dos professores e estudantes. Para ele, a autonomia está intimamente relacionada à liberdade dos estudantes em produzir e reproduzir os saberes que lhes foram ensinados.

O pedagogo ainda esclarece que considera essencial na relação entre professores e estudantes “a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (FREIRE, 2021a, p. 92). Assim sendo, ao possibilitar a reinvenção dos estudantes no que diz respeito a aprender e a desenvolver sua autonomia, a educação, por não ser neutra, e sim um ato político, possibilita também uma “intervenção no mundo” (FREIRE, 2021a, p. 96). Por não ser neutra, a educação é libertadora, busca a transformação social, a dignidade humana e o desenvolvimento da autonomia. Vejamos o que autor assegura sobre a prática educativa política e o papel do professor para a implementação dessa prática:

a compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação ao seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico (FREIRE, 1995, p. 46).

Para o autor, é necessário que os professores compreendam os limites da prática educacional e tenham clareza de seus objetivos como professores. Para isto, a adoção de uma pedagogia crítica que estimule nos estudantes a vivência política no ambiente escolar e desperte a criticidade destes vai ao encontro da Pedagogia da

Autonomia, visto que a partir da assunção de uma prática que deixe à margem a neutralidade e que dê espaço à politização dos estudantes, não apenas no discurso, mas na práxis, é fundamental para promover a autonomização dos estudantes.

Por ser política não “é impossível na verdade a neutralidade da educação” (FREIRE, 2021a, p. 108), sendo necessário posicionamento frente a questões sociais com vistas a combater o diálogo manipulador. Nesse contexto, os professores, na escola, por meio do ensino de objetos de conhecimento, devem estimular o senso crítico dos estudantes e, conseqüentemente, desenvolver sua autonomia. Conforme Freire (2021a, p. 108), “para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados”.

O educador ainda afirma o seguinte em relação à inexistência da neutralidade na práxis educacional: “não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre em si mesma e a de perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite a neutralidade” (FREIRE, 1995, p. 37).

Por não ser neutra e sim uma ação essencialmente política, Freire (1995) sustenta a tese de que a verdadeira educação deve denunciar as formas de opressão e estimular a transformação, uma vez que ou auxilia na construção de um mundo mais humanizado e justo ou funciona como instrumento de reprodução ideológica opressora. De acordo com Freire (1995, p. 39),

não sendo neutra, a prática educativa implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém. E é exatamente este imperativo que exige a eticidade do educador e sua necessária militância democrática a lhe exigir a vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática.

Em vista disso, buscamos uma educação que, através do ensino, tenha como intuito despertar nos estudantes a promoção da consciência crítica, a transformação como cidadãos, a ruptura, a tomada de decisões, a responsabilidade, a coerência, a politização por meio da produção de sentido dos saberes ensinados, a qual se efetiva com o desenvolvimento da autonomia como estudantes, professores e como sujeitos. Afinal, é inegável a natureza política do processo de educar/ensinar, visto que estes devem ser configurados como um ato de

transformar, romper e politizar, nunca neutralizar.

De acordo com o educador brasileiro Paulo Freire, a Pedagogia da Autonomia necessita estar centrada em experiências estimuladoras de decisão e responsabilidade, ou seja, em experiências respeitadas da liberdade. Dessa forma, o patrono da educação brasileira ressalta ainda que é a partir de várias experiências, de inúmeras decisões que vão sendo tomadas que a autonomia dos estudantes vai sendo desenvolvida (FREIRE, 2021a).

Diante do exposto, Freire (2021a, p. 116) ressalta que seu papel principal como professor na Pedagogia da Autonomia é “incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza compreensão do objeto em lugar de recebê-lo na íntegra de mim”. Na ótica do patrono da educação brasileira, é necessário que o objeto de conhecimento não seja somente aprendido pelos estudantes. Sobretudo, é preciso que este seja constantemente testemunhado e vivido. Destarte, é essencial que os professores adotem uma pedagogia crítica, que não tenha como intuito apenas a memorização ou replicação de ideias ou pensamentos inertes e que tenha por finalidade desafiar os estudantes a refletirem durante as aulas e, conseqüentemente, a desenvolver o seu senso crítico e sua autonomia.

Nessa perspectiva, mediante a adoção de uma pedagogia crítica direcionada para o desenvolvimento da autonomia, deve estimular os estudantes a fim de assumam o papel de protagonistas da produção de sua inteligibilidade não só no contexto escolar, mas também que esta atuação transpasse o ambiente educacional e se materialize no mundo em que vive, possibilitando que a neutralidade não mais faça parte de sua vida e tomando a autonomia não só para aprendizagem, mas também face a situações de seu contexto social.

Nesse sentido, uma Pedagogia para a autonomia deve encorajar que os estudantes busquem lutar contra os problemas sociais, intervir diante de situações em que ocorram desigualdades e injustiças, que lutem por condições melhores de vida, a fim de que, priorizando o respeito e a dignidade como estudantes e, sobretudo como sujeitos, assumam-se como cidadãos políticos frente à sociedade.

No domínio da Pedagogia da autonomia, os materiais disponíveis como anunciado previamente por Freire, no caso da nossa investigação, o LD, apontado como um dos materiais didáticos usados pela grande maioria dos professores e estudantes de escolas públicas brasileiras, é considerado um forte aliado para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem dos estudantes.

Frente ao exposto, compreendemos que o LD, por meio da Pedagogia da Autonomia, promove a criticidade e, conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia dos estudantes para aprender por meio da exploração de objetos de conhecimentos. Ao abordar temáticas presentes na realidade dos estudantes, o referido material possibilita o estímulo para a responsabilidade, a tomada de decisões, a ruptura com a opressão e, por conseguinte, o distanciando da neutralidade.

O educador brasileiro assegura que na Pedagogia da Autonomia o ensino não se baseia na repetição mecânica de gestos e sim na compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança que é superada pela segurança, do medo que ao ser educado é superado pela coragem (FREIRE, 2021a). Na percepção do o educador progressista,

ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodologicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (FREIRE, 2021a, p. 116).

O educador brasileiro sustenta a tese de que é fundamental para o professor apoiar os estudantes a fim de que eles superem as dificuldades no entendimento ou na inteligência do objeto de estudo para que sua curiosidade de compreensão seja alcançada e estes permaneçam estimulados a buscar progressivamente por conhecimento, auxiliando-os a compreender-se como arquitetos de sua práxis cognoscitiva.

Uma de minhas tarefas centrais como educador progressista seja apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para que sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica (FREIRE, 2021a, p. 116).

Na concepção do autor “ensinar não é transmitir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo, no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido” (FREIRE, 2021a, p. 117). Destarte, para o autor ensinar “envolve a iniciativa do professor que deve estimular aquela tentativa no educando, ajudando-o para que a efetive” (FREIRE, 2021a, p. 122). Afinal, como

afirma Freire (2021a) quanto maior for a solidariedade entre o educador e os educandos, maiores serão as possibilidades de aprendizagem criadas na escola, para que estes últimos assumam autoria no processo de aprendizagem.

Dessa forma, tendo em vista a conjuntura atual, reconhecemos que o ensino demanda adaptação às necessidades sociais, uma vez que a sociedade contemporânea se constitui como plural, híbrida e global e o ensino alicerçado na transmissão e acumulação de conhecimentos não tem mais sentido perante a educação atual.

Por essa razão, a Pedagogia da Autonomia pode ser promovida pelos professores e a autotomia pode ser desenvolvida pelos estudantes não sendo um processo que ocorre no distanciamento, ou seja, afastado das relações com os demais, sem interação, sem contato com os pares e, portanto, sozinha, desacompanhada. Muito pelo contrário, deve ser promovida de forma dialógica, cooperativa e colaborativa com seus semelhantes, estudantes e professores.

Perante ao exposto, fica bastante evidente a relação de reciprocidade existente entre professores e estudantes no processo de ensino-aprendizagem na Pedagogia da Autonomia, uma vez que ambos ensinam/aprendem em colaboração, o que contribui de forma significativa para o desenvolvimento da autonomia deste último.

Freire fortalece, ainda, o seguinte acerca da relação mútua entre professores e estudantes na Pedagogia da Autonomia e relativo à promoção da autonomia dos estudantes na aprendizagem:

é esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos (FREIRE, 2021a, p. 142).

Nesse contexto, ao serem encorajados pelos professores a assumir a autoria no processo de aprendizagem, compreendemos que os estudantes tendem a desenvolver seu senso crítico, a capacidade de administrar/gerenciar seus compromissos por meio da responsabilidade; a tomar decisões frente ao seu aprendizado; assim como tendem a romper com a neutralidade e a buscar combater as injustiças sociais.

Em suma, em sua obra *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à*

prática educativa, Freire (2021a) torna pública sua visão sobre educação crítica que visa à libertação dos sujeitos e, conseqüentemente, ajuda na busca pelos direitos como cidadãos que almejam a defesa de uma sociedade mais justa e democrática. Para o autor, deve ser desenvolvida pelos professores e estudantes na educação, uma compreensão crítica acerca do mundo, o que vai ao encontro com o que reivindica a Pedagogia da Autonomia.

Os autores Paulo e Trombetta, fundamentados na pedagogia crítica freireana voltada para a autonomia na educação, fazem a seguinte ponderação:

educar é apostar na possibilidade da humanização, da autonomia crítica e no progresso moral capaz de instaurar relações humanas alicerçadas na democracia, na justiça social e na cultura dos direitos humanos, que possibilitam a convivência de todas as culturas que contribuem para preservar a dignidade singular de cada ser humano (PAULO; TROMBETTA, 2021, p. 23).

Eles também sustentam a tese de que uma educação voltada ao desenvolvimento da autonomia é aquela que objetiva conscientizar e desenvolver “o pensamento crítico e, a partir dessa dimensão, caminhar na direção da libertação, da humanização, da autonomia, da condição de sujeito da história, engajado na práxis transformadora” (PAULO; TROMBETTA, 2021, p. 25).

Na ótica de Paulo e Trombetta (2021), a educação libertadora traz em seus objetivos o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia do pensamento. Vejamos as palavras dos autores acerca da afirmação: “um imperativo ético da educação libertadora trabalhar para desenvolver o pensamento crítico, a autonomia intelectual, para que cada pessoa assuma seu lugar na história como sujeito comprometido com a transformação social” (PAULO; TROMBETTA, 2021, p. 22).

Nesse sentido, compreendemos que, tendo desenvolvido o pensamento crítico e a autonomia, pressupõe-se que os estudantes assumam-se como sujeitos ativos em sua aprendizagem, frente às situações da sociedade, para que possam lutar por uma educação de melhor qualidade, mais democrática, por uma sociedade menos desumana e mais justa e por condições melhores para o mundo.

Apresentamos, anteriormente, as principais concepções de Freire sobre a pedagogia crítica direcionada para autonomia na educação/aprendizagem. A seguir apresentamos um quadro síntese a fim de ajudar nosso interlocutor a compreender melhor a referida pedagogia.

Quadro 1- Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa

Capítulos		
1. Prática docente: primeira reflexão	2. Ensinar não é transferir conhecimento	3. Ensinar é uma especificidade humana
Princípios da Pedagogia da Autonomia		
Ensinar exige rigorosidade metódica	Ensinar exige consciência do inacabamento,	Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade
Ensinar exige pesquisa	Ensinar exige o reconhecimento do ser condicionado	Ensinar exige comprometimento
Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos	Ensinar exige ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando	Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo
Ensinar exige criticidade	Ensinar exige bom-senso	Ensinar exige liberdade e autoridade
Ensinar exige estética e ética	Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores	Ensinar exige tomada consciente de decisões
Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo	Ensinar exige apreensão da realidade	Ensinar exige saber escutar
Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação	Ensinar exige alegria e esperança	Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica
Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática	Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível	Ensinar exige disponibilidade para o diálogo
Ensinar exige o reconhecimento e assunção de identidade cultural	Ensinar exige curiosidade	Ensinar exige querer bem aos educandos.

Fonte: Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa, Freire (2021a) .

Desse modo, compreendemos que a Pedagogia da Autonomia é democrática, requer dos estudantes planejamento, disciplina, decisão, organização,

motivação, persistência, (auto)avaliação e responsabilidade. Destacamos também que na pedagogia supracitada é necessário disponibilidade, colaboração e estímulo por parte do professor.

Diante do exposto nesta seção entendemos que a Pedagogia da Autonomia demanda pesquisa, curiosidade, consciência de que o aprendizado não é algo pronto, acabado e necessita estar em constante processo de transformação e melhorias. Requer, além disso, humildade, generosidade, tolerância, esperança, liberdade, aceitação do novo, exemplo, estética, ética, bom senso, competência, autoridade, segurança, escuta, abertura para o diálogo, respeito aos saberes e a própria autonomia do estudantes, ou seja, querer bem a eles.

De modo geral, a pedagogia supramencionada é humanizadora, ideológica, isto é, exige reflexão, questionamento, consciência crítica, apreensão da realidade, tomada de decisões conscientes, descondicionamento, comprometimento, rigorosidade, rejeição à discriminação, assunção da identidade, combate em defesa dos direitos educadores e educandos no ambiente escolar e no contexto em que vivem, convicção de mudanças, ou seja, demanda intervenção do mundo.

Na sequência apresentamos discutimos as concepções de autonomia na aprendizagem de línguas adicionais, LI mobilizando conceitos a partir da ótica dos principais teóricos que discutem acerca da referida temática e apresentando seus impactos no aprendizado de línguas.

2.2.1 A autonomia na aprendizagem de línguas/Língua Inglesa

Conforme Holec, precursor de estudos sobre a temática na área do ensino de línguas, a autonomia é a “habilidade de encarregar-se de sua própria aprendizagem” (HOLEC,1981, p. 3). Para ele, “o aprendiz autônomo é ele mesmo capaz de tomar todas essas decisões sobre a aprendizagem com a qual está ou deseja estar envolvido” (HOLEC,1981, p. 3). O autor ainda ressalta que os estudantes devem superar a posição de dependência e assumir um papel de independência, por meio do descondicionamento em relação às orientações do professor em seu aprendizado. Em outras palavras, têm que tornar-se responsáveis por sua aprendizagem, isto é, devem aprender a aprender. Em sua visão, o professor.

[...] descobrirá que seu papel se torna mais variado do que reduzido,

fortalecido em vez de enfraquecido (não em termos de autoridade, mas em termos de competência) e muito maior serão feitas exigências à sua criatividade do que ao seu conhecimento altamente desenvolvido das técnicas de ensino (HOLEC, 1981, p. 25).

Apesar de afirmar que os estudantes necessitam construir o aprendizado independente do professor e responsabilizar-se por ele, o autor não deixa à margem a importância da figura do professor ao assegurar que dificilmente os estudantes conseguirão desenvolver sua autonomia sem o encorajamento deste, reafirmando a relevância do professor para o desenvolvimento desta no processo de ensino-aprendizagem.

Holec (1996) considera a aprendizagem autônoma (autodirigida) como uma abordagem de aprendizagem complementar, distinta das abordagens tradicionais e assegura que pode ser usada por qualquer sujeito no momento em que desejar. Essa consideração só reforça, ainda mais, o quanto o desenvolvimento da autonomia pode ser útil para uma aprendizagem eficaz, caso os estudantes tenham esta desenvolvida, isto é, sejam estimulados no seu processo de desenvolvimento pelo professor.

Bruner (1985), assim como Freire (2021a) e Holec (1981), vem fortalecer a importância do professor como grande colaborador para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem a partir da seguinte afirmação:

O par mais competente, através de andaimes linguísticos colabora com o par menos competente ao atuar na zona de desenvolvimento proximal para que esse consiga desenvolver tarefas que não conseguiria sem essa ajuda (nível de desenvolvimento potencial) até que, finalmente, consiga desenvolvê-la com autonomia (nível de desenvolvimento real) (BRUNER, 1985, p. 25).

Neste caso, o par mais competente (o professor), por meio de suas habilidades linguísticas e através da utilização de uma Pedagogia direcionada para autonomia, contribui para o desenvolvimento desta pelo par menos competente (os estudantes) e para um aprendizado mais significativo.

Conforme Dickinson (1987), o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de línguas está intimamente ligado à autoinstrução. O autor acredita que por meio da autoinstrução seja possível alcançar diversas metas educacionais. A autonomia, segundo ele, é uma delas. Para este autor, a autonomia é a “completa responsabilidade pela própria aprendizagem” (DICKINSON, 1987, p. 11).

No entanto, desenvolver a autonomia dos estudantes, na concepção Dickinson (1987), não é uma tarefa fácil e sim complexa. Exige uma rigorosa preparação e muito cuidado. Nesta ótica, o autor considera que o desenvolvimento da autonomia dos estudantes passa a ser um desafio para o professor de LI, posto que é necessária a conscientização quanto ao papel de estimular os estudantes a novas experiências de aprendizagem, incitando estes a crerem em seu potencial de aprendizado da língua e a se assumirem como protagonistas na aprendizagem.

Na visão de Dickinson (1987), para que haja o estímulo das potencialidades dos estudantes e o desenvolvimento da autonomia, estes necessitam conscientizar-se do processo de aprendizagem e estar motivados para aprender a aprender. Desse modo, o aprendizado deve ocorrer por meio de estratégias e de um material didático que possibilite oferecer aos estudantes a exploração de conteúdos atualizados, diversificados e de interesse deles, bem como a aplicação de atividades que encoraje-os ao envolvimento ativo e de forma independente dos estudantes em seu aprendizado.

Segundo Dickinson (1987), o estudante que tem sua autonomia desenvolvida consegue participar de forma ativa do processo de aprendizagem; apresenta um forte desejo em comunicar-se na língua alvo; busca criar oportunidades para colocar em prática o conhecimento adquirido na sala de aula e fora dela; fica atento para a forma e procura usar os registros padrões da língua; identifica as dificuldades relacionadas à aprendizagem e sabe como lidar com elas; buscar utilizar as estratégias de aprendizagem de forma flexível conforme as exigências das atividades; lida com as suas necessidades afetivas; busca aprender por meio erros cometidos, não fica receoso de ser corrigido, arrisca-se durante a aprendizagem; planeja-se, direciona-se, monitora-se e avalia-se no processo de aprendizagem; e atua de forma colaborativa com os pares.

Para Dickinson (1994, p. 4) a “autonomia na aprendizagem é, essencialmente, uma questão de atitude diante da aprendizagem”. Portanto, o autor defende que a autonomia desenvolvida pelos estudantes passam a compreender o processo de aprendizagem de línguas, permitindo que estes se tornem capazes de tomar decisões de forma correta acerca desse processo.

Para este último autor, a autonomia refere-se “tanto como uma atitude em relação à aprendizagem como uma capacidade para aprender de forma independente” (DICKINSON, 1994, p. 167). Para ele, a autonomia é considerada

uma prática educacional, porém, esta não se restringe somente a um método educativo, mas a considera também como um objetivo da educação.

O referido autor ressalta que para o desenvolvimento da autonomia é necessário o estímulo por parte dos professores para que os estudantes obtenham a independência na aprendizagem, mostrando que são capazes de altos níveis de independência, colocando os estudantes diante de situações exitosas de autonomia, oportunizando o desenvolvimento de sua própria independência a partir de estratégias que possibilitem a aprendizagem.

Em sua concepção, o estudante autônomo assume a responsabilidade de suas decisões no que diz respeito à aprendizagem a contar do planejamento, realizando, inclusive, o processo de avaliação.

Boud (1988) pondera que a autonomia é vista como uma meta educacional. Ademais, o autor a considera como “uma abordagem para a prática pedagógica” (BOUD, 1988, p. 1). Para este autor, há diversos termos utilizados para caracterizar abordagens para o desenvolvimento da autonomia, dentre eles, o estudo de forma independente, aprendizagem autodirigida, aprendizagem iniciada pelo aluno e orientação por projetos.

Para além disso, Boud (1988) ressalta que o desenvolvimento da autonomia dos estudantes tem como propósito promover a independência, a interdependência, o autodirecionamento e a responsabilidade no processo de aprendizagem.

Little (1991, p. 4) atesta que “autonomia é a capacidade de planejar, monitorar e avaliar as atividades de aprendizagem, e, necessariamente, abrange tanto o conteúdo quanto o processo de aprendizagem”. Para o autor, autonomia não é “um comportamento único e facilmente descrito”, podendo manifestar-se “de várias formas” (LITTLE, 1991, p. 3-4), visto que existem diversos graus de autonomia: autonomia como comunicador, como aprendiz e como pessoa.

Na autonomia como comunicador, o estudante faz uso da língua de forma criativa, valendo-se de estratégias comunicacionais adequadas. Já a autonomia como aprendiz, é aquela em que o estudante é levado a envolver-se no processo de aprendizagem de forma independente ao usar estratégias favoráveis para sua aprendizagem. Por fim, a autonomia como pessoa possibilita ao estudante criar condições pessoais de aprendizagem.

Conforme Little (1991), a autonomia acontece tanto na maneira como o aprendiz aprende quanto na maneira como ele transfere aquilo que aprendeu para

outros contextos (LITTLE, 1991, p. 4). Destarte, o autor reforça que o professor exerce um papel de suma importância por meio do encorajamento aos estudantes acerca do desenvolvimento da autonomia.

A partir dessa ótica, o estudante que tem a autonomia desenvolvida participa de forma ativa do processo de aprendizagem, assumindo-se como responsável. Ele é capaz de expor seus objetivos e de buscar amenizar suas dúvidas, apontando soluções, pois ao conseguir assumir-se como sujeito ativo ele sente-se motivado. Além disso, procura utilizar os saberes adquiridos em outras áreas do conhecimento ou até mesmo na vida, ou seja, a autonomia vai surgindo pela maneira como ele aprende e pela forma como consegue fazer a transferência dos conhecimentos aprendidos para outros contextos de aprendizagem.

Little (1999) ainda afirma que a autonomia não é um comportamento único de aprendizagem, ela envolve diversos aspectos. Reforça que é pluridimensional, ou seja, a autonomia terá formas distintas para pessoas diferentes e também para o mesmo indivíduo, terá contextos divergentes ou diferentes tempos.

Crabbe (1993) considera que a motivação para o desenvolvimento da autonomia justifica-se pela necessidade do sujeito ser livre para realizar suas escolhas e, por conseguinte, assumir responsabilidade por sua aprendizagem.

Seguindo o raciocínio de Crabbe (1993), a partir do momento em que os estudantes tomam responsabilidade, é possível que estes sintam mais motivação, visto que tomaram a decisão por conta própria, elegendo o momento, o tempo, a forma e o que gostariam de aprender. Por esse motivo, ao sentirem-se motivados, os estudantes aprendem com mais facilidade e o aprendizado torna-se mais significativo e bem-sucedido.

Cotterall (1995, p. 195) assegura que “a autonomia é o ponto em que o(a)s aprendizes demonstram habilidade para usar um conjunto de táticas para assumir o controle da aprendizagem”. Conforme a autora, essas táticas podem ser compreendidas como “estabelecer metas, escolher matérias, tarefas e materiais, oportunidades de práticas de planejamento e monitoramento, e avaliar o progresso” (Cotterall, 1995, p. 195).

Na visão de Littlewood (1996, p. 427),

a autonomia na aprendizagem vem se tornando popular há alguns anos, por ter notadamente seu foco nos aprendizes, ou seja, na ajuda em transformá-los mais independentes sobre sua própria aprendizagem, sobre a forma

com que pensam como aprendem e como se comportam.

O autor também ressalta que um estudante autônomo é aquela que

tem a capacidade de fazer escolhas e conduzir suas próprias ações. Esta capacidade depende de dois componentes: habilidade e desejo. Assim, uma pessoa pode ter a habilidade de fazer escolhas independentes, mas não sentir nenhuma vontade de implementá-las (porque tal comportamento não é, por exemplo, percebido como apropriado ao seu papel em uma determinada situação). Por outro lado, uma pessoa pode ter o desejo de exercitar escolhas independentes, mas não ter a habilidade para fazê-lo (LITTLEWOOD, 1996, p. 428).

Diante desta perspectiva, pressupõe-se que, para ser considerado autônomo, o sujeito precisa aliar a sua habilidade com o desejo de tomar suas decisões e fazer suas escolhas de maneira independente. Deste modo, o indivíduo que conseguir fazer a junção de ambos terá sua autonomia mais desenvolvida, seja em sua vida, seja em sua aprendizagem.

No âmbito da promoção da autonomia, Littlewood (1996) complementa o pensamento sobre a promoção da autonomia no ensino-aprendizagem, porém, destaca a relevância das metodologias utilizadas pelos professores ao assegurar que:

qualquer método que contemple um dos domínios da autonomia – autonomia como comunicadores, autonomia como aprendizes e autonomia como pessoas – ajudará o aprendiz a desenvolver a autonomia nas outras áreas não contempladas, pois estão todas interligadas, por isso o efeito em um domínio transbordará para os outros (LITTLEWOOD, 1996, p. 432-433).

A partir dessa afirmação, compreende-se que as metodologias utilizadas pelos professores são de grande valia para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes nas aulas de língua adicionais, Inglês, na educação básica. Nesse contexto, o LD adotado pelos professores pode contribuir de forma bastante positiva para que os estudantes desenvolvam sua autonomia de forma mais efetiva e, assim, obtenham um maior interesse pela aquisição da língua, como também pode favorecer a um aprendizado mais expressivo do idioma. Littlewood (1996) acrescenta, ainda, que para desenvolvimento desta são necessários dois componentes essenciais: capacidade e disponibilidade.

Para Benson (1996, p. 34), a autonomia no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes é

[...] invariavelmente, a problematização de papéis sociais e relações de

poder. O processo de autonomia na aprendizagem é, necessariamente, a transformação do(a) aprendiz em um ser social. Em outras palavras, a autonomia transforma não apenas os indivíduos, ela transforma, também, as situações e estruturas sociais das quais eles são participantes.

O exposto no discurso de Benson (1996) dialoga com a perspectiva crítica de ensino, citada antes, proposta por Freire (2021a, 2021b) e por outros estudiosos como Pennycook (2004), Moita Lopes (2012, 2018), Urzêda-Freitas (2012, 2016) e Block (2013).

Para Benson e Voller (1997), a autonomia na aprendizagem é compreendida como o agrupamento de habilidades aprendidas e aplicadas na aprendizagem autodirigida e configura-se como eventos em que os estudantes estudam por conta própria. Trata-se de uma habilidade natural excluída pela educação institucionalizada.

Os autores ainda advogam que a autonomia é o empreendimento em que os estudantes responsabilizam-se por sua própria aprendizagem e asseguram também ser o direito que estes têm em determinar o direcionamento de seu aprendizado. Estes autores atestam que a autonomia e a independência estão entre os objetivos de aprendizagem centralizada nos estudantes.

Benson e Voller (1997) destacam que a autonomia na aprendizagem assume-se como uma versão política, retomando o exposto por Freire (2021a), e mencionam diversas situações em que podemos perceber o uso da autonomia sob uma ótica politizada, como, por exemplo?

Interação autêntica com a língua-alvo e seus/suas falantes;
Trabalho cooperativo em grupo e tomada de decisões coletivas;
Participação em tarefas com resultados não definidos;
Aprendizado sobre a língua-alvo e sobre o contexto social dela;
Exploração de objetivos de aprendizagem sob os pontos de vista crítico e social;
Críticidade quanto a tarefas e materiais de aprendizagem;
Produção de tarefas e materiais pelo(a)s aprendizes;
Controle sobre o gerenciamento da aprendizagem;
Controle sobre o conteúdo da aprendizagem;
Controle dos recursos;
Discussão e crítica das normas da língua-alvo (BENSON; VOLLER, 1997, p. 33).

Em seguida, Benson e Voller (1997) destacam que a autonomia na aprendizagem de línguas pode ser caracterizada como “técnica”, “psicológica” e “política”. A forma política apresentada por último é a que mais se correlaciona com

o tipo de autonomia abordado nesta investigação, tendo em vista que estamos tratando da autonomia da aprendizagem e, quando se trata de aprendizagem, é necessário engajamento no contexto social, implicando, assim, em um ato político e na transformação social.

A versão política da autonomia, como mencionada antes, está em conformidade com a pedagogia crítica em que os estudantes têm como foco despertar-se para assumirem seu papel social, intervindo no processo sócio-histórico ao tornarem-se conscientes das transformações do contexto em que vivem.

Nesse sentido, a língua passa a funcionar não mais como um instrumento de comunicação, como antes vista, mas como uma ferramenta de prática social, posto que é através dela que os estudantes tornam-se sujeitos de sua aprendizagem e de seu contexto social e histórico.

Nas palavras de Benson (2001), a autonomia consiste em regular seu próprio aprendizado. Vejamos as considerações feitas pelo autor em relação ao termo, ao assegurar que a autonomia é

a capacidade de assumir o controle da própria aprendizagem, em grande parte porque a construção do "controle" parece ser mais aberta à investigação do que as construções de "carga" ou "responsabilidade". Supõe-se que não é necessário nem desejável definir a autonomia com mais precisão do que isso, porque o controle sobre a aprendizagem pode assumir uma variedade de formas em relação aos diferentes níveis do processo de aprendizagem. Em outras palavras, é aceito que a autonomia é uma capacidade multidimensional que terá diferentes formas para diferentes indivíduos, e mesmo para o mesmo indivíduo em contextos diferentes ou em momentos diferentes (BENSON, 2001, p. 47).

O exposto acima retoma o pensamento de Little (1991). Benson (2006), por sua vez, considera essencial o desenvolvimento da autonomia, posto que, na sua concepção, autonomia é compreender ou assumir o controle do objetivo de sua aprendizagem.

Benson (2011) sustenta, por último, que o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de línguas implica na orientação dos estudantes para tomada de decisões relativas a sua aprendizagem, não devendo o professor fazer escolhas por eles, visto que se busca a preparação dos estudantes a fim de que prossigam com os saberes além do ambiente educacional, isto é, em seu dia a dia. O exposto acima pelo autor só reforça ainda mais os pensamentos de Holec (1981), Cotterall (1995), Little (1991, 1999) e Freire (2021a).

Pennycook (1997), assim como Freire (2012b) e Benson e Voller (1997), traz a concepção de autonomia a partir do viés político ao assegurar que para o estudante ser autônomo é necessário tornar-se autor do próprio mundo. Para além disso, tornar-se um aprendiz e usuário autônomo da língua “não é somente uma questão de aprender como aprender, mas também de aprender como lutar por alternativas culturais” (PENNYCOOK, 1997, p. 45).

Na óptica de Pennycook (1997), que aborda a temática sob a perspectiva política, a mesma de nossa investigação, como exposto anteriormente por Freire, educar/ensinar não poderá ser uma ação neutra e sim política, o autor assegura que autonomia nada mais é que “a luta por se tornar autor do seu próprio mundo, estar apto a criar seus próprios sentidos, perseguir alternativas culturais entre as políticas culturais do dia-a-dia” (PENNYCOOK, 1997, p. 38).

Em vista disso, consideramos que o ensino de LI por meio do material didático utilizado, o LD, não deve buscar apenas o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes, mas também oportunizar que eles reflitam sobre seu papel como estudantes. Ademais, é preciso que estes realmente possam se tornar autores não só de sua aprendizagem, mas também de seu próprio mundo, ao tomar consciência de sua realidade e, finalmente, através de suas ações, lutar para que possa melhorá-la e, conseqüentemente, construir um mundo mais humanizado.

Desta forma, reconhecemos que a Pedagogia da Autonomia, aliada ao ensino de LI promovido por meio das atividades contempladas no LD, é de grande importância para que os estudantes reflitam sobre seu papel no processo de ensino-aprendizagem e busquem desenvolver seu senso de criticidade em relação a aprender e desenvolvam a autonomia para aprender. Por conseguinte, a partir dessa reflexão, do desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia, estes estudantes terão mais chances de protagonizar a sociedade, bem como lutar por um mundo melhor.

Johnson e Johnson (1999) também compartilham do mesmo pensamento de Freire (2021a), Holec (1981), Crabbe (1993) e Cotterall (1995), exposto anteriormente, ao assegurar que “a autonomia é baseada no princípio de que o(a)s aprendizes devem assumir o máximo de responsabilidade e controle sobre seus próprios estilos de aprendizagem e estágios fora das restrições da sala de aula tradicional” (Johnson; Johnson, 1999, p. 31).

As autoras Scharle e Szabó (2000) ponderam o seguinte em relação à

autonomia e responsabilidade:

teoricamente, podemos definir autonomia como a liberdade e a habilidade de se gerenciar as próprias questões, que também dão o direito de se tomar decisões. Responsabilidade também pode ser entendida como ser encarregado de algo, mas com a implicação de lidar com as consequências de suas próprias ações. Autonomia e responsabilidade ambas requerem envolvimento ativo e parecem estar muito inter-relacionadas (SCHARLE; SZABÓ, 2000, p. 4).

Diante do exposto pelas autoras, fica evidente que a relação apresentada entre autonomia e responsabilidade, trazendo para o âmbito da aprendizagem, exige engajamento ativo dos estudantes e estão correlacionadas entre si, retomando o exposto por Freire anteriormente.

Na concepção de Thanasoulas (2000), o processo de desenvolvimento da autonomia corresponde à tomada de consciência e à identificação de estratégias, necessidades e objetivos como estudantes, tendo a possibilidade de reconsiderar, modificar abordagens e mecanismos adotados para que o aprendizado ocorra da forma desejada.

Conforme Nunan (2000, p. 3) “a aprendizagem de uma segunda língua ocorrerá com mais eficácia se os aprendizes poderem desenvolver e exercer a sua autonomia”. O autor reforça a afirmativa ao listar quatro estratégias que estimulam o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, mas especificamente na sala de aula, como, por exemplo: a integração do conteúdo, da linguagem no processo de aprendizagem dos estudantes; deixar explícito os objetivos desejados; oportunizar a prática de reflexão, autoavaliação e escolha; criar diários com os estudantes, incentivar a reflexão nas aulas e elaboração de contratos de aprendizagem.

As estratégias mencionadas por Nunan (2000) destinam-se à promoção do desenvolvimento da responsabilidade, reflexão e conscientização, características de grande relevância para impulsionar a promoção da autonomia dos estudantes e torná-los mais independentes no processo de aprendizagem.

Miccoli (2005, p. 32), assim como Freire (2021a), Holec (1981), Crabbe(1993), Cotterall (1995), Scharle e Szabó (2000), ressalta que a “autonomia é uma atitude que demonstra que o aluno assumiu responsabilidade própria por seu processo de aprendizagem”. Conforme o autor, para que tenhamos estudantes autônomos em relação a sua aprendizagem, cada profissional da educação deve ter como preocupação constante o seu desenvolvimento nas escolas, reafirmando a

posição da BNCC expressada anteriormente.

Para Paiva (2006, p. 88-89),

autonomia é um sistema sócio cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula.

Em diálogo, Paiva (2009) afirma que não é viável que o aluno adquira conhecimentos somente no ambiente de sala de aula e, diante do exposto, a autonomia vem auxiliar os estudantes a desenvolverem-se não só na escola, mas também fora dela, tornando-se seres conscientes e atuantes na construção de sua aprendizagem. Na visão da autora, “o professor pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento da autonomia” (PAIVA, 2009, p. 102).

No que diz respeito à autonomia no processo de aprendizagem e à relevância do material didático para seu desenvolvimento, as autoras Castro e Seba (2010, p. 30) consideram o “material didático como elemento potencializador dessa autonomia”. Elas ainda asseguram que a autonomia

pode ser alcançada na medida em que nós, professores, acreditamos na eficácia desse processo, e, conseqüentemente, incentivamos nossos alunos a serem mais independentes, quer seja através das nossas práticas pedagógicas, quer seja através do material didático que utilizamos (CASTRO; SEBA, 2010, p. 30).

Sobre isso, Ribeiro e Ribeiro (2008) sustentam a tese de que o processo de desenvolvimento da autonomia ocorre de diferentes formas de acordo com cada indivíduo. Os autores destacam a importância dos estudantes assumirem com responsabilidade o controle de sua aprendizagem, para não se tornarem meros expectadores, além de reforçarem a relevância da mudança de papéis, tanto do docente quanto do aprendiz. Destarte, ressaltam que mesmo sabendo ser um desafio desenvolver a autonomia, esta é necessária para a aprendizagem.

Os teóricos Ribeiro e Ribeiro (2008, p. 60) defendem a mesma ideia exposta antes por Littlewood (1996) em relação à promoção da autonomia, situada no ensino-aprendizagem de língua adicional, Inglês, como a independência e, em alguns momentos, a “interdependência” dos estudantes da figura do professor, para que estes se conscientizem enquanto agentes de seu aprendizado, de forma ativa e

participativa.

Moraes e Gardel (2009) também corroboram com o pensamento de Freire (2021a) ao assegurar que

o papel do professor passa a ser o de facilitador no processo da aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia de seus alunos. Ou seja, a aprendizagem ocorre em um processo interacional em que alunos e professor trabalham juntos na construção de um novo conhecimento. O aprendiz, nessa visão de ensino, é co-construtor e gerente de sua aprendizagem, e não simplesmente um receptor de conhecimento. Essa habilidade de co-construir e gerenciar sua própria aprendizagem é o que conhecemos como autonomia, e ela pode ser aplicada em quaisquer áreas de ensino (MORAES; GARDEL, 2009, p. 2).

Carr (2013) compreende que a autonomia é atingida no momento em que o estudante adquire a habilidade e toma iniciativa por conta própria no ambiente da sala de aula e permanece aprendendo a língua fora dela, reforçando o exposto por Paiva (2009).

Bezerra e Santos (2018) argumentam que a autonomia no processo de ensino-aprendizagem está relacionada com a troca de aprendizagens entre professores e estudantes, que pode ser promovida através de atividades que envolvam jogos, questões instigantes que levem os aprendizes a discussões e reflexões na sala de aula e na vida.

Além disso, as autoras enfatizam a questão do desenvolvimento integral do aprendiz, ou seja, o crescimento intelectual, físico, emocional e sociocultural, afirmando que esse desenvolvimento por completo faz parte do processo de promoção da autonomia na aprendizagem.

As autoras Bezerra e Santos (2018) também compartilham do mesmo pensamento de Bruner (1985) e Freire (2021a), a partir de uma visão vigotskiana, afirmando que a aprendizagem se dá no processo do indivíduo com o outro, através do contexto social, histórico e cultural, por meio do direcionamento de um adulto (professor), o par mais competente.

Em consonância com o exposto, Costa (2018) assegura que “é no trabalho em grupo, na interação professor-aluno e aluno-aluno que o conhecimento é construído” (COSTA, 2018, p. 31). Para a autora,

alunos autônomos são mais motivados e o sucesso na aprendizagem tende a ampliar a motivação, portanto é preciso despertar no aluno o prazer pelo conhecimento, que ele possa participar das escolhas temáticas, deixar claro

seus objetivos e participar ativamente do processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação (COSTA, 2018, p. 30-31).

A autora, assim como Moraes e Gardel (2009) e Freire (2021a), também sustenta a tese de que o professor é de fundamental importância para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, ao afirmar que ele “tem um papel importante na construção do saber, os novos tempos exigem que ele seja um mediador, alguém que incentiva a construção solidária do conhecimento” (COSTA, 2018, p. 31).

Della Rosa (2018), assim com Moraes e Gardel (2009), Costa (2018), Bezerra e Santos (2018) e Freire (2021a), compreende que

o desenvolvimento da autonomia está relacionado à ressignificação de papéis de professores e aprendizes, visto que aprendizes precisam assumir maiores responsabilidades pelo processo de ensino-aprendizagem e, para tanto, professores precisam adotar o papel de facilitadores e colaboradores nesse processo, ambos se desvinculando de papéis tradicionais (DELLA ROSA, 2018, p. 7).

Della Rosa (2018) também assume que no processo de desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de LI o aprendiz autônomo

é aquele que compreende a aprendizagem de uma língua como um processo contínuo e colaborativo, cujo principal elemento é o aprendiz e que, portanto, para aprender uma língua é necessário assumir responsabilidades, estando elas relacionadas à: I) identificar o propósito da aprendizagem; II) reconhecer estratégias que auxiliam na aprendizagem e executá-las; III) selecionar recursos e materiais; IV) realizar autoavaliação; V) (re)avaliar escolhas e objetivos (DELLA ROSA, 2018, p. 57).

Della Rosa (2018, p. 7) afirma que “orientar para a autonomia é auxiliar o aprendiz a ter mais controle sobre sua aprendizagem, sabendo fazer escolhas independentes e informadas a partir do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos”.

A autora compreende que a prática reflexiva está intimamente relacionada à autonomia ao assegurar que “desenvolver a reflexão é uma maneira de orientá-los para a autonomia, uma vez que a reflexão pode resultar em maior engajamento e, conseqüentemente, maior responsabilidade sobre o aprendizado” (DELLA ROSA, 2018, p. 7).

Nesse sentido, Vieira (2004) ressalta alguns dos papéis pedagógicos

esperados dos estudantes e dos professores para o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem. Quanto aos estudantes, estes devem refletir e se conscientizar sobre o processo de aprendizagem, que a autora nomeia como conscientização processual. Segundo ela, tal atitude está relacionada ao

auto-controle, atitudes, representações, crenças, preferências e estilos, finalidades e prioridades, estratégias (cognitivas, metacognitivas, sócio-afectivas), tarefas (enfoque, finalidade, pressupostos, requisitos), processo didático (objectivos, actividades, materiais, avaliação, papéis...) (VIEIRA, 2004, p. 14).

Nesse ínterim, a autora acrescenta que é necessário que os estudantes se apropriem das estratégias que objetivem à autonomia na aprendizagem, orientando estes a experimentarem estratégias de aprendizagem dentro e no contexto externo à sala de aula, além de sugerir a exploração de recursos pedagógicos e não pedagógicos que visem à melhoria da aprendizagem.

No que concerne à autonomia na aprendizagem, fundamentada na Pedagogia da autonomia freireana, Vieira (2004) reforça a importância da regulamentação de aprendizagem, ao apontar a necessidade de

Regular/avaliar atitudes, representações, crenças. Regular/ avaliar conhecimento e capacidade estratégicos. Avaliar resultados e progressos da aprendizagem. Identificar problemas e necessidades de aprendizagem. Definir objectivos de aprendizagem. Fazer planos de aprendizagem. Avaliar o processo didático e o seu contexto (VIEIRA, 2004, p. 14).

Um dos papéis de maior relevância para autonomia dos estudantes, em conformidade com Vieira (2004), é a negociação, ou seja, a co-construção de experiências de aprendizagens, tendo como exemplo o trabalho em colaboração com os pares, com o professor e, sobretudo, a atuação como protagonista ao tomar iniciativas, realizar escolhas e tomar decisões.

No que diz respeito ao papel do professores na adoção de uma Pedagogia voltada para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, Vieira (2004) destaca que exige destes:

Compreender a teoria e a prática de uma pedagogia para a autonomia;
Conceber o ensino como uma actividade indagatória e exploratória;
Encorajar os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativos, envolvendo-os na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais);

Partilhar teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos;
 Promover a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co- construção de sentidos;
 Recolher informação dos/sobre os alunos de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução (por ex., através do diálogo, observação, questionários, entrevistas, listas de verificação, etc.);
 Analisar a informação recolhida com o objectivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem;
 Encontrar formas de integrar a competência de aprendizagem dos alunos na sua avaliação global (por ex., através da auto-avaliação) (VIEIRA, 2004, p. 14).

Diante da necessidade de assunção de papéis, tanto dos estudantes quanto dos professores, Vieira [2006?, p. 3061] assegura que

uma pedagogia para a autonomia é sempre provisória, colocando professores e alunos num quadro de ação cuja evolução implica processos de democratização de papéis na construção do saber, onde a comunicação e a negociação assumem uma função estruturante.

Conforme enunciado por Vieira [2006?, p. 3052], a “autonomia do aluno é globalmente definida como a competência para se desenvolver como participante auto-determinado e socialmente responsável em ambientes educativos”. A mesma autora sustenta que

do ponto de vista da aprendizagem, [...] o desenvolvimento da autonomia combate os efeitos de uma pedagogia transmissiva, elevando a motivação e capacidade de gestão do processo de aprendizagem e desenvolvendo estratégias relevantes para a formação ao longo da vida [VIEIRA, 2006?, p. 3052].

Vieira [2006?] atesta que a “autonomia constitui um interesse colectivo”. Assim dizendo, é de interesse tanto dos professores quanto dos estudantes, nos ambientes educacionais e, estes últimos, necessitam assumir uma visão educacional do ambiente escolar como um espaço de emancipação, protagonismo e transformação social simultaneamente. Além disso, precisam perceber que o ensino-aprendizagem deve estar centrado na promoção da autonomia, objetivando formar estudantes autodeterminados e socialmente responsáveis nos ambientes de aprendizagem, o que poderá implicar em suas vidas.

Na percepção Vieira [2006?, p. 3061], “defender uma Pedagogia para a Autonomia é muito mais do que defender um método de ensino”, uma vez que ensinar e aprender trazem uma forte carga ideológica consigo, supõe um posicionamento crítico frente à conjuntura social, à subversão de valores. Supõe

também o combate a práticas opressoras, o contraste ao conformismo, ao dogmatismo, à estagnação; assim como requer uma visão do ambiente de aprendizagem como um espaço de possibilidades de gerenciamento de problemas, contradições, ambiguidades que nos marcaram em um momento histórico específico.

Ancorado no prisma de Freire (2021a), Raya, Lamb e Vieira (2007) entendem por autonomia a

competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social (RAYA; LAMB; VIEIRA, 2007, p. 2).

A partir da concepção de autonomia exposta pelos autores, compreendemos que está relacionada tanto à autonomia dos estudantes quanto a dos professores, uma vez que os autores veem ambos como interdependentes em contextos escolares. Raya, Lamb e Vieira (2007) ainda assinalam que a autonomia

implica assumir um papel pró-activo e interactivo”, “tem uma dimensão individual (por ex., autoconhecimento, agência responsável, auto regulação, auto direcção), tem uma dimensão social (por ex., voz, respeito pelos outros, negociação, cooperação, interdependência) “comporta implicações morais e políticas e implica cultivar uma mente inquiridora e independente (RAYA; LAMB; VIEIRA, 2007, p. 3).

Conforme Raya, Lamb e Vieira (2007) a autonomia dos estudantes e a autonomia dos professores inter-relacionam-se profundamente no ambiente escolar e necessitaria ser definida a partir de uma perspectiva emancipadora e transformadora na educação, tornando-se, assim, um interesse coletivo em que professores e estudantes passam a integrar os dois lados da mesma moeda.

Para estes últimos autores, a “autonomia do professor estará ao serviço da autonomia do aluno apenas na medida em que uma filosofia da educação baseada em valores democráticos for adotada” (RAYA; LAMB; VIEIRA, 2007, p. 45), reforçando mais uma vez o mencionado antes por Freire.

O desenvolvimento do aluno e do professor no sentido da autonomia parte do pressuposto de que a educação é um fenómeno moral e político, cujo propósito é transformar (em lugar de reproduzir) o “status quo”. Neste sentido, a autonomia é um interesse colectivo orientado por ideais

democráticos e emancipatórios (RAYA; LAMB; VIEIRA, 2007, p. 3).

Os autores argumentam que a autonomia do docente e do estudante pode ser considerada como uma competência relacionada em que a autodeterminação é restringida pela responsabilidade social, ocasionando o desenvolvimento da interdependência entre o Eu e o Outro sujeito. Esta se dá por meio do diálogo direto ou mediado com a comunidade educacional, através da negociação, do comprometimento, da sensibilidade com os problemas, da abertura para as diferenças, da consciência crítica e do desejo de responsabilidade social, servindo, assim, para a promoção da emancipação (inter)pessoal e transformação social.

Na ótica de Lima e Vieira (2020, p. 218), fundamentados na pedagogia crítica freireana,

o desenvolvimento da autonomia é essencial à promoção de conhecimento e estratégias metacognitivas que facilitem a regulação das aprendizagens pelos estudantes, assim como ao reforço da sua participação em processos de negociação de sentidos e decisões.

Os autores Lima e Vieira (2020), portanto, corroboram com o pensamento de Littlewood (1996) ao considerar a capacidade e a disponibilidade como fundamentais para a promoção da autonomia do estudantes, argumentando que o primeiro componente “depende do processamento do conhecimento sobre as possibilidades das escolhas que podem ser feitas e das estratégias a usar” já o segundo “depende da motivação e da confiança ao se responsabilizar pelas escolhas” (LIMA; VIEIRA, 2020, p. 219).

Na perspectiva de Jimenez e Vieira (2021, p. 5), “a autonomia pode ser entendida como a competência de um indivíduo para gerir a aprendizagem, mas também como um interesse coletivo a serviço de uma vida mais democrática”, fortalecendo o exposto previamente por Freire (2021a), Scharle e Szabó (2000), Raya, Lamb e Vieira (2007) e Gardel (2009).

Em consonância com a visão de Châlon (1970) e Holec (1981, 1996) sobre a autonomia na aprendizagem de línguas adicionais, Jimenez e Vieira (2021, p. 2) descrevem a autonomia “como a capacidade de assumir o próprio aprendizado[...]”. Para eles, autonomia é

encarregar-se da própria aprendizagem é ter e deter a responsabilidade por todas as decisões relativas a todos os aspectos da aprendizagem, ou seja:– determinar os objetivos; definir os conteúdos e as progressões; – acompanhar o procedimento de aquisição propriamente dito (ritmo, tempo,

lugar, etc.); selecionar métodos e técnicas a serem utilizados; avaliação do que foi adquirido (JIMENEZ; VIEIRA, 2021, p. 2).

Nesse sentido, compreendemos que na aprendizagem de línguas/LI a autonomia é atingida pelos estudantes à medida que conseguem expressar-se na língua em que eles estão buscando o aprendizado. Quando ocorre a interação com os demais por meio da comunicação e compreensão da referida língua estudada, seja ela por meio da fala, escrita, leitura ou escuta, a promoção desta competência está alcançada.

Dessa maneira, diante das considerações expostas nesta seção, entendemos que o desenvolvimento da competência da autonomia na aprendizagem de línguas/LI está relacionada à responsabilidade, à tomada de decisões, à criticidade, à colaboração, à independência, autodireção, a ao descondicionamento, à liberdade, ao protagonismo, ao encorajamento, à politização, ao respeito, à democracia, à transformação, à reciprocidade, ao planejamento, à motivação, à autoinstrução, à atitude, ao desafio, à aprendizagem por conta própria, ao comprometimento, à autogestão, autorregulação, à (auto)avaliação, monitoramento, ao envolvimento, à conscientização, à negociação, à reflexão e à superação.

2.3 A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

Na concepção de Brait (2004) a Análise Dialógica do Discurso (ADD) tem a pretensão de refletir sobre os fenômenos sociais, assim como suas consequências no mundo, e fazer interpretações. A autora explica que na ADD é imprescindível levar em consideração que o discurso ocorre por meio da interação social e seus significados transpassam o diálogo por meio dos sujeitos com a intenção de construir suas interpretações.

De acordo com Brait (2006), não há uma definição fechada para a ADD ao assegurar

sem querer (e sem poder) estabelecer uma definição fechada do que seria essa análise/teoria dialógica do discurso, uma vez que o fechamento significaria uma contradição em relação aos termos que a postulam, é possível explicar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas (BRAIT, 2006,

p. 10).

Diante disso, é possível afirmar que a ADD não pode ser considerada uma metodologia de análise rígida e fechada, mas sim o construto de saberes significativos e responsáveis no campo de estudos da linguagem. A mesma autora faz a seguinte ponderação em relação à teoria/análise dialógica do discurso:

é por intermédio dela que se pode reconhecer um procedimento analítico essencial para uma teoria/análise dialógica do discurso: chegar a uma categoria, um conceito, uma noção, a partir da análise de um corpus discursivo, dos sujeitos e das relações que ele instaura (BRAIT, 2018, p. 24).

Conforme Brait (2018), a ADD, também nomeada por alguns estudiosos como Teoria Dialógica do Discurso (TDD), surgiu motivada pelo conjunto de obras de Bakhtin e o Círculo. As perspectivas da ADD/TDD têm visíveis influências nos estudos linguísticos, literários e, de maneira geral, nas Ciências Humanas.

A linguista brasileira sustenta que a ADD se “constitui de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante do corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador” (BRAIT, 2018, p. 29). A autora defende que, na perspectiva bakhtiniana, a ADD não se configura como uma proposição linear organizada e fechada, reforçando o exposto previamente.

A ADD apresenta como característica a não aplicação de conceitos para entender um discurso, mas sim deixar que o discurso evidencie sua própria forma de produzir sentido, por meio do ponto de vista dialógico, num embate. Deste modo, a ADD analisa as especificidades de um discurso e a forma como esse discurso indicia o contexto extralinguístico.

A estudiosa, sobre o discurso na perspectiva bakhtiniana, aponta em sua obra “Outros conceitos-chaves” que a relevância da concepção dialógica verifica-se

pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico (BRAIT, 2018, p. 29).

Na concepção de Brait (2018), existe uma relação indissociável entre língua, linguagem, história e os sujeitos que instituem os estudos da linguagem como forma de produção de conhecimento de maneira compromissada, responsável, não

somente como procedimento subordinado a teorias e metodologias de um período específico. Além disso, defende uma concepção de linguagem voltada para a “construção e produção de sentidos apoiadas nas relações discursivas dos sujeitos historicamente situados” (BRAIT, 2018, p. 28).

Para a estudiosa sobre a ADD, na perspectiva bakhtiniana, os conceitos de língua, linguagem, enunciado, interação discursiva e gêneros do discurso estão intimamente interligados, uma vez que são complementares e interdependentes. Nesta perspectiva, discutimos na sequência esses conceitos que são considerados fundamentais para nossa investigação na concepção de Bakhtin (2016) e Volóchinov (2018).

Na visão do círculo de Bakhtin, a linguagem é empreendida como interação discursiva e seu processo de execução acontece de modo contínuo, sem interrupção e conectado com seu conteúdo ideológico. Na ótica de Volóchinov (2018), a linguagem ainda é entendida em sua totalidade como o discurso que se materializa através dos textos, isto é, os enunciados que são as unidades reais do fluxos da linguagem, em outras palavras, os enunciados são considerados unidades reais do fluxo discursivo.

Na concepção do linguista russo, os enunciados, em sua totalidade, materializam-se apenas no fluxo de comunicação discursiva, uma vez que ele existe, entre os falantes da língua e se realiza como um ato discursivo individual. Conforme o filósofo marxista da linguagem, os enunciados são considerados como um fenômeno real da linguagem que tem uma estrutura sócio-ideológica. Para Volóchinov (2018) os enunciados são vistos como a base para a formação da língua, são puramente sociais, em outras palavras, são considerados um fenômeno puramente sociológico.

Segundo Volóchinov (2018), a estrutura social mais próxima e o meio social mais amplo é que determina a estrutura dos enunciados, uma vez que estes são considerados um fenômeno puramente sociológico.

A estrutura do enunciado, bem como da própria vivência expressa, é uma estrutura social. O acabamento estilístico do enunciado- o acabamento social e o próprio fluxo discursivo dos enunciados que de fato representa a realidade da língua- é o fluxo social. Cada gota dele é social, assim como toda a dinâmica de sua formação (VOLÓCHINOV, 2018, p. 217).

Segundo a visão de Valentin Volóchinov, ligado ao círculo de Bakhtin, os

enunciados são produtos da interação social, seja esta interação mais próxima – que é determinada pela situação da fala – seja esta interação mais distante, que é definida por todo o conjunto das condições da coletividade do falante.

Para o autor, os enunciados se formam por meio de dois indivíduos organizados. Assim sendo, quando há ausência de um interlocutor real, os enunciados são ocupados pelas imagens dos representantes dos grupos sociais aos quais os falantes pertencem. Portanto, o autor reconhece que para estudar essa unidade real de fluxo linguístico de comunicação não podemos isolá-la do fluxo histórico dos enunciados, uma vez que os enunciados são de natureza social (Volóchinov, 2018). Desse modo, o autor defende a tese de que

a realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou vários enunciados (VOLÓCHINOV, 2018, p. 218-219).

Mediante ao exposto, o autor assegura que a interação discursiva é a realidade fundamental da língua. Para ele, “a língua vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 220). O mesmo autor ainda reforça que

a ordem para o estudo da língua deve ser a seguinte: 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as relações concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das partes da língua em sua concepção linguística habitual (VOLÓCHINOV, 2018, p. 220).

Em vista disso, o filósofo russo sustenta a concepção de que seu processo de formação é realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes. Desta forma, sua evolução, de acordo com o pensamento volochinoviano, ocorre a partir da comunicação social, através da comunicação e interação verbal, em que se constituem as formas dos discursos verbais. Tudo isso reflete em mudanças nas formas da língua, pois ela configura-se como um fluxo de formação ininterrupto.

Conforme Volóchinov (2018), o movimento da língua se dá juntamente com o fluxo, uma vez que ambos são considerados. Na visão do autor, o processo de

aquisição da língua não se dá por transmissão, posto que esta não é transmitida e sim contínua e que seu processo de formação é ininterrupto. Ele assevera que as formas linguísticas são apenas aspectos isolados de forma abstrata do discurso verbal, em outras palavras, o enunciado.

Na concepção do filósofo russo, Mikhail Bakhtin (1997), há uma conexão entre o enunciado e os elos que o antecedem e o sucedem na comunicação verbal. Para o autor o

enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam [...] está ligado não só aos elos que o precedem, mas está ligado também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal (BAKHTIN, 1997, p. 321).

Bakhtin (1997), reforça exposto anteriormente ao afirmar que os enunciados têm como características fundamentais dar uma resposta aos enunciados prévios sobre determinada temática, ter um destinatário, alguém a quem ele está direcionado e tende a esperar deste uma reação-resposta, em outras palavras todos os enunciados respondem a outros enunciados e orientam para uma respostas a eles.

Conforme Volóchinov (2018) todos os enunciados são apenas elos na cadeia contínua da fala, em outras palavras, eles dão continuidade a obras de seus antecessores, polemizando com eles, e esperam uma compreensão ativa e responsiva antecipando uma compreensão em troca. Desta forma, o autor entende que todos os enunciados, sejam eles escritos, já finalizados, respondem a algo e orientam-se para uma resposta, são apenas elos na cadeia ininterrupta dos discursos verbais.

O autor pondera que todos os enunciados, de um modo ou de outro, concordam ou negam algo, seja em maior ou menor grau, uma vez que na ótica do filósofo russo não existem enunciados sem avaliação, posto que os enunciados, antes de tudo, são uma orientação avaliativa, uma vez que cada elemento que constitui os enunciados vivos não apenas significam, mas também avaliam.

De acordo com a teoria bakhtiniana, os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 12), uma vez que podem sofrer alterações de acordo com a necessidade de aplicação temporal e espacial. Os gêneros discursivos são reconhecidos pela junção da construção composicional,

estilo e conteúdo temático. Ademais, estes são utilizados em contextos específicos de produção e circulação e relacionam-se com o campo da comunicação.

O conteúdo temático diz respeito ao que o enunciador tem a pretensão de expressar, não limitando-se apenas à descrição do assunto ou da temática, estabelecendo relações dialógicas com os demais textos. No que concerne à construção composicional, esta se refere ao esquema geral do texto, isto é, à organização estrutural que é determinada pelo gênero e pelos outros fatores das condições da produção do discurso. Em relação ao estilo, este se refere ao conjunto de aspectos textuais e linguísticos que torna o enunciado individual, possibilitando ter escolhas estilísticas particulares relacionadas ao estilo funcional do próprio gênero discursivo.

Por serem elos de comunicação na cadeia contínua da fala, isto é, responder a outros enunciados, ou seja, possibilitam uma compreensão responsiva. Essa possibilidade de dar respostas a outros os enunciados conforme Bakhtin (2016) é determinada por três elementos (fatores) intimamente ligados à totalidade orgânica dos enunciados. Dentre os elementos determinantes da compreensão responsiva dos enunciados podemos mencionar os seguintes: 1) a exauribilidade semântico-objetual; 2) o projeto do discurso ou vontade do discurso do falante; 3) as formas típicas da composição e do acabamento do gênero.

O primeiro elemento determinante da compreensão responsiva é a exauribilidade semântico-objetual do tema do enunciado, este elemento de acordo o filósofo russo, “difere profundamente nos diversos campos da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016, p. 36). O segundo elemento/fator dos enunciados é o que determina a composição e o estilo, este é considerado um elemento bastante expressivo, em outras palavras, configura-se como a “relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” (BAKHTIN, 2016, p. 47). Nesse sentido o estilo e composição dos enunciados são determinados pelo primeiro elemento, o semântico-objetual, bem como por seu elemento expressivo, melhor dizendo, são determinados “pela relação valorativa do falante com o elemento semântico-objetual do enunciado” (BAKHTIN, 2016, p. 56).

Nessa senda o pensamento bakhtiniano considera que todos os enunciados precisam ser vistos a partir de uma compreensão responsiva, isto é, deve dar respostas a enunciados prévios de um determinado campo. E essa resposta,

concebida em seu sentido mais amplo, pode rejeitar, confirmar, completar, basear-se neles, subentender que são conhecidos e de certo modo levar em conta estes enunciados (BAKHTIN, 2016, p. 56).

No entanto, Bakhtin (2016) assegura que os enunciados além de estar ligados aos elos (enunciados) precedentes, ainda conectam-se com os enunciados subsequentes na comunicação discursiva, uma vez que estes apresentam como traço fundamental (constitutivo) a possibilidades de direcionar-se a alguém (interlocutor) de seu endereçamento. Nesse sentido, Bakhtin (2016, p. 69) pondera ainda que "todos esses fenômenos estão ligados ao todo do enunciado, e deixam de existir para ele onde esse todo desaparece do campo de visão do analisador".

De acordo com a teoria bakhtiniana, os gêneros do discurso são "tipos relativamente estáveis de enunciados". Por caracterizarem-se como tipos de enunciados, apresentamos a seguir a concepção de gêneros do discurso, em conformidade com o pensador russo Bakhtin (2016) que afirma que estes são por natureza extremamente heterogêneos, ricos, diversificados e complexos. Nas palavras do pensador russo:

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gênero do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Fundamentado nos estudos Bakhtinianos sobre os gêneros do discurso, os quais compreendem a língua como instrumento de interação discursiva, o LD de LI usado nas aulas da língua pelos professores como material didático para a aprendizagem dos estudantes, e corpus da nossa investigação, é concebido como gênero do discurso, melhor dizendo, um enunciado. Em razão de sua diversidade e riqueza de informações e pelo fato de ser um gênero discursivo mais desenvolvido, organizado, estruturado, caracteriza-se como sendo um gênero do discurso secundário (complexo), por incorporar uma variedade de gêneros primários (simples) em sua composição.

Os gêneros discursivos secundários (complexos - romances, dramas, pesquisas científicas de toda a espécie os grandes gêneros publicitários, etc) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) - ficcional, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua

formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana (BAKHTIN, 2016, p. 15).

Mediante ao exposto, os gêneros discursivos secundários, mediados pela escrita, apresentam-se em situações comunicativas mais estruturadas e complexas. Constituem-se a partir de reformulações de gêneros mais simples, classificados como primários. Por conseguinte, diante do exposto, fica bastante evidente que o LD se concretiza como um fiel exemplar de gêneros do discurso secundários.

Desta forma, o LD reúne diversos outros gêneros do discurso (textos emoldurados), pois, segundo Bakhtin (2016, p. 15), “no processo de sua formação eles incorporam, reelaboram diversos gêneros primários (simples)” que ao serem explorados pelos professores durante as aulas da língua serão úteis não só para a vivência escolar, mas também a vida social e cultural. Isso porque o LD, como gênero do discurso secundário, funciona como forma de comunicação entre os sujeitos envolvidos com o ensino-aprendizagem de línguas na escola pública.

Logo a ADD tem como intuito analisar as especificidades dos enunciados/gêneros do discurso, sejam eles escritos ou orais em situações concretas, isto é, nas mais diversificadas esferas ou campos de atividade humana a partir das relações dialógicas existentes entre os discursos (enunciados/gêneros do discurso) bem como por meio da interação entre os discursos com locutores e interlocutores.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, descrevemos a caracterização da pesquisa, no tocante à abordagem metodológica do estudo, o corpus a ser analisado, o LD de LI, *Anytime! Always ready for education*, bem como apresentamos o LD concebido como enunciado concreto a partir da ADD, adotada como aporte teórico-metodológico.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Como procedimento metodológico para realização deste estudo investigativo, utilizamos a abordagem qualitativa, que, na concepção de Minayo (2003, p. 21), é um tipo de investigação que

trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Conforme Denzin e Lincoln (2006, p. 17) a pesquisa qualitativa é

[...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalística, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas e eles conferem.

De acordo com Richardson (1999, p. 102) a pesquisa qualitativa tem como finalidade “o aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno”. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 11), a pesquisa qualitativa “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” tendo “a entrevista em profundidade” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16) como estratégia de maior representatividade, sendo esta apontada como estratégia principal deste tipo de investigação. Para Rodrigues, Oliveira e Santos (2021) e pesquisa qualitativa envolve análise, observação, descrição, e realização de práticas interpretativas do fenômeno investigado com o

intuito de compreender seu significado.

Desta forma, nossa investigação caracteriza-se como qualitativa por problematizar o fenômeno Potencial de Desenvolvimento da Pedagogia da Autonomia presente no LD de LI por meio da análise fundamentada teórico-metodologicamente na Análise Dialógica do Discurso. Caracteriza-se qualitativa em razão do pesquisador ser o instrumento principal de coletas de dados, por possibilitar a “imersão” desse investigador no contexto do problema, e o envolvimento deste com o fenômeno pesquisado. Em nosso caso, esta imersão e envolvimento ocorrem por meio contato direto do investigador com o fenômeno pesquisado, isto é, através da exploração, análise do LD e da interpretação dos dados obtidos nos resultados.

Na investigação qualitativa o pesquisador busca realizar a interpretação, a compreensão e a explanação de tal fenômeno, a obtenção de dados descritivos a partir dos resultados da análise. Além do mais, é qualitativa pois tende utilizar o enfoque indutivo na análise dos dados, por ter como ponto de partida a observação (exploração/análise) do problema/fenômeno e buscar desenvolver uma teoria/conclusão a respeito do objeto de estudo investigado a partir dos resultados obtidos.

Durante a análise qualitativa, exploramos o LD de modo a flagrar o PDPA presente nele e para evidenciar a presença desse potencial, apresentamos uma descrição detalhada das atividades ofertadas no livro, exemplificando-as através de elementos linguísticos, (comandos apresentados nas questões, verbos, orações etc.) e imagens para uma melhor verificação da existência da relação entre a Pedagogia da Autonomia e o LD, identificada por meio das atividades que estimulam o desenvolvimento da autonomia do estudante. Por último, interpretamos os dados constatados na análise, a fim de compreender de que forma se materializa a relação dialógica entre a Pedagogia da Autonomia e o ensino de LI promovido pelo LD. Ao mesmo tempo, elaboramos uma explanação para o interlocutor baseada nos resultados.

Por se tratar da análise de LD de LI, esta pesquisa enquadra-se na modalidade de pesquisa qualitativa do tipo documental (LÜDKE; ANDRÉ, 2018), que se constitui em um procedimento de análise e interpretação de documentos diversos que ainda não receberam tratamento analítico/científico, o que denominamos de fontes primárias (dados originais). Ou seja, a pesquisa documental é uma preciosa

técnica de abordagem de dados qualitativos e quantitativos sobre determinado fenômeno, utilizada para complementação de informações obtidas por outras técnicas de coleta de dados ou a fim de desvelar novos aspectos do tema/fenômeno ou problema investigado.

Esse tipo de pesquisa “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p.45). A pesquisa/análise documental tem como objetivo a identificação de informações factuais em documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse, para que sirvam como subsídio para responder uma questão de pesquisa (CAULLEY, 1981).

Phillips (1974, p. 187) considera como documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Conforme Lüdke e André (2018, p. 45), são configurados documentos “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”.

Os documentos representam fontes diversificadas, ricas e estáveis de informações, que podem ser consultados diversas vezes, bem como podem servir como base para distintas pesquisas, dando mais estabilidade aos resultados constatados na investigação. Ademais, são poderosas fontes das quais podemos extrair evidências que embasem as afirmações e declarações do pesquisador.

Frente ao exposto, fica bastante evidente a razão pela qual nossa investigação é caracterizada também como documental, visto que o *corpus* da pesquisa trata-se da análise de um livro (LD) e este por estar embutido do discurso oficial (PNLD, BNCC, entre outros) é considerado um documento (oficial), conforme Lüdke e André (2018).

Além de ser considerada qualitativa e do tipo documental, esta investigação também é caracterizada como quantitativa. Para Rodrigues, Oliveira e Santos (2021, p.165) a pesquisa quantitativa

baseia-se na avaliação de uma teoria, miscigenada por variáveis e dados quantificados e registrados em números apresentados de forma estatística para determinar se as generalizações previstas na teoria se sustentam ou não. A pesquisa quantitativa, desse modo, pode ser empregada para quantificar perfis populacionais, indicadores socioeconômicos, preferências, comportamentos dos indivíduos, entre outros.

Na investigação em que a abordagem é quantitativa, os resultados são apresentados por meio da quantificação, fazendo referência à intensidade que o fenômeno pesquisado emerge através da incidência de aparições. Nessa abordagem de pesquisa, o investigador busca analisar, dimensionar e mensurar rigorosamente o objeto de estudo investigado, avaliar a aplicabilidade dos recursos e técnicas utilizadas bem como apresentar os resultados fazendo uso de registros quantitativos.

Conforme Rodrigues, Oliveira e Santos (2021, p.166) a pesquisa quantitativa objetiva

medir opiniões e informações fazendo uso dos recursos da estatística e seus elementos de demonstração de porcentagem, a média e o desvio - padrão. Tais dados serão apresentados em forma de tabelas, gráficos ou textos.

O pesquisador que opta pela pesquisa quantitativa deve assumir uma postura de distanciamento do contexto, ou seja, deve haver um afastamento entre o investigador e o objeto de estudo pesquisado. Este, durante o processo de investigação, faz uso de procedimentos estruturados, de instrumentos precisos e rígidos de coleta de dados, enfatiza a objetividade e analisa os dados por meio de procedimentos estatísticos. O pesquisador quantitativo necessita de um amplo conhecimento de cálculos e do contexto que os dados foram extraídos, uma vez que nos resultados busca “obter valores descritivos dos dados coletados que são alcançados por meio de análises e cálculos” (RODRIGUES; OLIVEIRA; SANTOS, 2021, p.167).

Nesse sentido, esta pesquisa configura-se como quantitativa em virtude de ter como um dos objetivos identificar o quantitativo de atividades com PDPA presentes no LD em forma de percentual e apresentar nos resultados dados quantificáveis, isto é, registros em forma de valores descritivos, fazendo referência à incidência, à intensidade e à predominância com que as atividades com PDPA apresentam-se no LD analisado.

A pesquisa em questão configura-se, também, como dialógica, embasada na ADD do filósofo e pensador russo Mikhail Bakhtin, e seu círculo, e da ensaísta e linguista brasileira Beth Brait, estudiosa do discurso na perspectiva bakhtiniana. Cabe destacar que, na pesquisa dialógica ancorada nos autores mencionados

anteriormente, o diálogo, a interação e a articulação entre os autores de distintas teorias do conhecimento, como a teoria dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2016; VOLOSHINOV, 2018), a teoria pedagógica de Freire (2021a, 2021b), entre outros pesquisadores, são considerados de suma importância.

Conforme Rohling (2014), a investigação que opta pela análise dialógica do *corpus* não aplica a seus textos/enunciados categorias de formas mecanizadas, impossibilitando a aplicação dos mesmos procedimentos analíticos de uma pesquisa já finalizada para outros estudos, uma vez que os enunciados produzidos em cada investigação são discursos particulares construídos por seus enunciadores em um cronotopo (tempo/espço) específico. Os enunciados são entendidos como unidades de significação, produzidos em contextos singulares, em outras palavras, são únicos, têm sentidos diferentes nas diversas situações enunciativas. Logo, compreendemos que a situação social mais imediata e o meio social em que são produzidos é o que determina completamente o sentido dos enunciados.

Nesse tipo de pesquisa, a conexão dialógica construída entre o pesquisador e o objeto de estudo pesquisado ocorre por meio do diálogo entre estes, ao longo da investigação, durante o processo de interpretação e análise dos dados extraídos do *corpus*. Rohling (2014) destaca, ainda, que essa relação entre investigador e o objeto investigado, na pesquisa cuja metodologia é dialógica de linguagem, não é neutra nem pré-determinada, posto que o pesquisador, durante a realização da investigação, está permeado de seu campo valorativo, ou seja, no processo de escolha do objeto de estudo, na produção e na interpretação dos dados analisados, ele está carregado de valores em sua prática.

O pesquisador, nesse tipo de pesquisa, por não empreender de maneira neutra, adota procedimentos de conduta observadora e atua de modo bastante atencioso, dialogando com dados, as atividades extraídas do LD.. Conforme Rohling (2014), o investigador, na pesquisa caracterizada como dialógica, está sempre permeado de suas convicções, vivências e leituras ao constituir e analisar seu objeto de estudo.

Fundamentados na perspectiva de Bakhtin (2016) e Volochinov (2018), que compreendem que os enunciados são instituídos de outros enunciados e que a interação é a base das relações dialógicas, reconhecemos a ADD como um procedimento plausível para a realização da análise do LD por nos permitir interpretar de forma dialógica, por meio do gênero discursivo/enunciado linguístico, o

LD de LI e identificar, através das atividades ofertadas na obra didática, a presença da Pedagogia da Autonomia no material adotado pelos professores das escolas públicas da rede estadual do município de Jaguaruana, Ceará.

A princípio, em nossa investigação, exploramos o LD buscando perceber se em suas unidades, seções e subseções se há presença de atividades com PDPA. Na sequência, realizamos a análise do LD, *Anytime! Always ready for education*, por meio da ADD, com a finalidade de identificar em forma de percentual as atividades que apresentam potencial para desenvolver a autonomia dos estudantes na aprendizagem de LI. Posteriormente, buscamos perceber a existência da relação entre a Pedagogia da Autonomia e o ensino de LI, promovido pelo LD, e descrevemos como tal relação se materializa nele.

Desse modo, na análise, faremos a identificação dos saberes exigidos na Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2021a), bem como das dimensões da autonomia na aprendizagem de LI fundamentada nos autores que estudam acerca da temática, apresentados nas atividades do LD por meio de tabelas. Vale destacar que a escolha destes saberes se justifica pela razão de estarem presentes na obra Pedagogia da Autonomia, a qual, também, é a teoria pedagógica que adotamos em nossa investigação. Já em relação à escolha de algumas das dimensões da autonomia na aprendizagem de LI como parâmetros de análise, justifica-se em razão destas serem apontadas pelos autores que estudam autonomia na aprendizagem de línguas como essenciais para desenvolver a autonomia para aprender.

Apresentamos na sequência os saberes da Pedagogia da Autonomia, bem como as dimensões da autonomia na aprendizagem de LI que servirão como parâmetros para a análise do exemplar do LD na tabela a seguir.

Tabela 1 - Saberes da Pedagogia da Autonomia e dimensões da autonomia na aprendizagem de LI

Saberes da Pedagogia da Autonomia
refletir criticamente
consciência do inacabamento
respeito à autonomia do educando
tomada consciente de decisões
saber escutar (disponibilidade para diálogo)
Dimensões da autonomia na aprendizagem de LI

assumir o papel de protagonista (aprender de forma independente/autodireção)

monitoramento/(auto)avaliação/autorregulação da aprendizagem

Fonte: elaborada pelo autor em 2023.

Destacamos que, durante o processo de análise do LD, estes saberes da Pedagogia da Autonomia e as dimensões da autonomia na aprendizagem de LI, apresentados anteriormente na tabela, vão expressar a quantidade de atividades em forma de percentual que contém cada saber ou dimensão adotado como parâmetro de análise. Além do mais, também vão expressar em que unidades principais, seções destas unidades ou em que unidades especiais tais saberes ou dimensões são constatadas por meio de tabela.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

As instituições educacionais em que os professores de LI adotaram o livro *Anytime! Always ready for education* como material didático promotor do ensino-aprendizagem são: Escola Estadual de Educação Profissional Francisca Rocha Silva (EEEP-EP), escola em tempo integral que, além do Ensino Médio, oferta cursos técnicos de forma concomitante; Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Francisco Jaguaribe (EEMTI - FJ), que, além das disciplinas da base comum curricular, oferta a seus estudantes quinze horas curriculares extras flexíveis no contraturno, sendo dez dessas horas com componentes curriculares eletivas, isto é, escolhidas pelos estudantes; e, terceira e última, Escola de Ensino Médio Manuel Sátiro (EEM- MANSAT).

Esta última é uma escola de ensino regular, porém, também oferta componentes curriculares eletivos, sendo parte das aulas no turno da manhã e outra parte no contraturno (remoto) para as turmas de 1ª séries desde 2022; para as 2ª séries em 2023; e oferecerá para as 3ª séries em 2024, além dos componentes curriculares da base comum curricular. Há uma expectativa de que a partir de 2024 a referida escola também funcione em tempo integral, somente de forma presencial, iniciando em 2024 com as 1ª séries e, até 2026, com as 1ª, 2ª e 3ª séries.

3.3 O CORPUS DA PESQUISA

O corpus selecionado para a realização da investigação será o LD de LI *Anytime! Always ready for education*. Ressaltamos que o referido LD adotado pelos professores será considerado em nosso estudo como enunciado concreto, pois foi produzido pensando em seus interlocutores, professores e estudantes, visto que interage, responde a eles, a um edital, e, portanto, pode ser considerado uma unidade real de comunicação entre locutor (autor) e interlocutor (professor e estudante).

Em razão do corpus da nossa investigação ser o LD e pelo fato deste ser tratado teórico-metodologicamente como enunciado concreto, conforme afirmado previamente, discutimos na próxima seção sobre sua relevância para aprendizagem e apresentamos os principais motivos que o tornam enunciado.

3.3.1 O livro didático como enunciado concreto

Conforme o filósofo russo, Volóchinov, um livro é um discurso verbal impresso que funciona como elemento de comunicação discursiva, isto é, um livro é

um discurso verbal impresso, também é um elemento da comunicação discursiva. Esse discurso é debatido em diálogo direto e vivo, e além disso, é orientado para uma percepção ativa: uma análise minuciosa, e uma réplica interior, bem como uma reação organizada, também impressa, sob formas diversas elaboradas em dada esfera da comunicação discursiva (resenhas, trabalhos críticos, textos, que exercem influência determinante sobre trabalhos posteriores, etc)... é orientado por discursos anteriores tanto do próprio autor, quanto de outros, realizados na mesma esfera, e esse discurso verbal parte de determinada situação de um problema científico ou outro discurso literário (VOLÓCHINOV, 2018, p. 219).

Desse modo, o discurso verbal impresso participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala, uma vez que, “responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 219).

Apoiado nessa perspectiva, o LD de LI, no contexto desta investigação, materializa-se como enunciado concreto, visto que tem autor(es) e é produzido pensando em seus interlocutores – o professor, o aluno – funcionando como um instrumento de instrução, informação e como elemento fundamental de comunicação discursiva entre seus usuários.

O LD é considerado um enunciado concreto, uma vez que, ao longo de sua coleção, volume(s) e unidades materializa um discurso a partir de suas escolhas, ao mobilizar o conjunto de gêneros discursivos simples (primários) em suas unidades. Estes gêneros são materiais autênticos, produzidos provavelmente em territórios diferentes, cronologicamente distintos e é essa conexão entre os gêneros que formam sua composição. Antes, estes eram tratados como enunciados separados, mas, ao serem adaptados ao contexto educacional, passam a ser encarados como um único enunciado concreto entendido como o LD.

O LD é composto de possibilidades de interação entre sujeitos, professores e estudantes. Enquanto enunciado, ele nasce das interações desses sujeitos, responde a eles, a um edital de seleção do PNLD, aos documentos oficiais regulamentadores de aprendizagens essenciais dos sistemas de ensino da educação básica pública. Desse modo, dialoga com as normas ao obedecê-las para que seja aprovado pelo PNLD e, portanto, é um enunciado do futuro que conduz a interação entre professores e estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem.

O LD serve, ainda, como instrumento de avaliação de aprendizagem por meio da percepção de que os estudantes conseguem apropriar-se do conhecimento explorado em suas unidades e possibilita observar se houve, de certo modo, a potencialização da autonomia na aprendizagem dos estudantes e uma aprendizagem satisfatória.

Face a essas afirmações, reconhecemos que fica bastante evidente a caracterização do LD como enunciado concreto, e partindo do princípio de que todo enunciado é um exemplar de gênero do discurso, diante do exposto, o LD também é, uma vez que apresenta em sua composição os elementos constitutivos dos gêneros discursivos: conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional.

Rojo e Barbosa (2015, p. 16) sustentam que os gêneros do discurso são “entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e para interagir com as outras pessoas”. Em face a estas proposições, é notório o quanto o LD, em nosso caso, o de LI, caracteriza-se como um enunciado, visto que estabelece vínculo com outros enunciados (notícia, por exemplo, quando apresentada, é um texto emoldurado, não é mais uma notícia no livro didático, pois os sujeitos de uma notícia são outros - jornalista e leitores de notícia, por exemplo).

O LD e tudo o que tem nele tem sujeitos específicos: quem produz o livro didático o faz pensando no professor e no estudante (além dos avaliadores daquele livro); quem utiliza o LD na sala de aula é o professor e o estudante. Enfim, é por isso que o LD é um enunciado, com contexto de produção e circulação específico. Não podemos afirmar que a notícia seja um gênero do discurso quando ela está presente no livro didático. Ela é no máximo um texto emoldurado. A notícia é um gênero do discurso quando ela está sendo produzida e circulando em contextos em que ela cumpre outro propósito comunicativo que não seja o de ensinar e aprender.

Fundamentado na ADD, entendemos que todos os enunciados são exemplares de gêneros do discurso e o LD, da mesma forma, também é. Isso por se constituir em meio a muitas tensões, regras, seguir a um edital do PNLD, possuir muita estabilidade, seções, composição e interação entre os sujeitos, autores, professores e estudantes. Na sequência apresentaremos o LD analisado em nossa pesquisa para melhor conhecimento de nosso interlocutor.

3.3.2 O livro didático *Anytime! Always ready for education*

Figura 1 - Capa do livro didático *Anytime! Always ready for education*



Fonte: Editora Saraiva

O livro *Anytime! Always ready for education*, de autoria de Amadeu Marques e Ana Carolina Cardoso, selecionado pelos professores de LI das escolas públicas estaduais do município de Jaguaruana, Ceará, durante a edição do PNLD 2021, está sendo utilizado pelos professores e estudantes durante o triênio 2022-2024.

A obra didática é composta de um volume único, em que apresenta uma unidade inicial (*Starter Unit*), dezoito unidades principais, três unidades de

preparação para exames (*Preparing for Exams*), nove unidades de revisão (*Review*), três unidades especiais (*In Action*) propondo ações comunitárias, trabalho em equipe, além de apresentar, na parte final, uma lista de verbos irregulares, glossário, e script dos áudios. Estas unidades serão exploradas durante as três séries do Ensino Médio, sendo seis unidades, três revisões e uma preparação de exames e vestibulares destinadas para cada série.

Cada uma das dezoito unidades principais do referido livro didático apresenta um total de sete seções (*Let's Start, Reading, Listening, Language Study, Speaking, Writing, e Self-Assessment*) e dez subseções (*Before You Read, As You Read, After you read, Before You Listen, As You Listen, After you Listen, Let's Practice, Getting Reading to Write, Writing and Rewriting e Thinking It Over*).

Em suas unidades são abordadas temáticas contemporâneas transversais. Dialogando não apenas com disciplinas da área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Portuguesa), esta obra interagem também com disciplinas de outras áreas do conhecimento como Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias tornando-a, assim, uma obra interdisciplinar, o que proporciona aos estudantes uma formação integral argumentada pela BNCC.

O material didático a ser analisado nesta investigação segue as diretrizes da BNCC e apresenta a LI como uma língua global devido a seus múltiplos usos, usuários e funções na contemporaneidade. Ele abrange os níveis A1 e A2 do Quadro Europeu de Referência para Línguas (CEFR), usuários básicos da língua.

Dentre as orientações preconizadas pela BNCC, podemos mencionar que esta obra desenvolve não somente a dimensão cognitiva mas também contribui para o desenvolvimento socioemocional e a formação integral. Suas atividades buscam estimular a criatividade, a colaboração, a comunicação, a argumentação, a valorização da prática científica, o pensamento computacional e, principalmente, o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual dos estudantes, fazendo com que estes sejam protagonistas em seu processo de aprendizagem da língua. A seguir, apresentamos o LD por meio da descrição de suas unidades (seções e subseções) para melhor entendimento do nosso interlocutor.

A unidade introdutória da obra didática, *Starter Unit*, apresenta discussões com questões na língua materna a respeito do papel do Inglês no mundo e da relevância da aprendizagem da língua, com uma abordagem simples para os

estudantes sentirem-se mais confortáveis, a fim de obter uma participação mais expressiva nas interações.

As unidades principais são dezoito e contemplam gêneros discursivos diversificados, escritos e orais (audiovisuais), de circulação nos meios social e digital. Os textos ou trechos de textos destas unidades são originários de esferas distintas e suportes representativos de grupos de falantes da LI nativos e não nativos.

As atividades destas unidades chamam a atenção dos estudantes para a interação a partir dos títulos e subtítulos dos textos, da identificação de informações não verbais, de referências e gêneros do discurso. Nas referidas unidades, os estudantes são orientados a resolverem questões objetivas e subjetivas; a escolherem entre duas ou três palavras/expressões para finalizarem as sentenças; a completarem sentenças conforme as regras e formas de uso dos aspectos gramaticais abordados; a relacionarem perguntas com respostas; a associarem vocábulos a imagens; a identificarem sentenças verdadeiras ou falsas (justificando); a identificarem palavras de acordo com seu campo semântico; a identificarem o gênero do discurso; bem como a refletirem acerca das temáticas abordadas nos textos que compõem as subseções da unidades.

Ademais, as atividades destas unidades, envolvem a utilização de estratégias de leitura a fim de localizar informações específicas implícitas/explicitas; fazer inferências; estabelecer relações entre as ideias do texto envolvendo estratégias de leitura; identificar o significado de palavras cognatas (*transparent words*), falsos cognatos (*false friends*), de vocábulos com o acréscimo de prefixos; relacionar substantivos, verbos, siglas aos significados/pensamentos; bem como identificar as ideias principais dos textos; produzir textos diversos, escritos e orais; realizarem pesquisas; responder quiz, etc.

As atividades disponibilizadas nessas unidades contribuem para a ampliação do conhecimento de mundo dos estudantes, além de oportunizar que estes reflitam e posicionem-se criticamente acerca dos assuntos abordados. Ademais, incentiva que os alunos realizem discussões com seus pares, além de proporcionar que estes estabeleçam relações entre os assuntos debatidos nos textos e o cenário escolar, comunitário e pessoal.

Além das unidades principais, o LD analisado ainda oferece aos estudantes de LI algumas unidades especiais que são *Review*, *Preparing for Exams* e *In Action*.

A primeira das três unidades especiais, *Review*, é apresentada a cada duas unidades e visa rever os objetos de conhecimento e os gêneros discursivos explorados nas duas unidades anteriores. Seguindo o mesmo padrão e estrutura das outras unidades e seções, a *Review*, parte da resolução de atividades que contemplam questões objetivas e subjetivas envolvendo atividades de compreensão escrita e oral de gêneros do discurso, de recapitulação de aspectos gramaticais e lexicais da língua.

Os estudantes nestas unidades são desafiados por meio de questões voltadas para a associação de imagens, preenchimento de lacunas, complementação de frases/texto, identificação de sentenças verdadeiras ou falsas e discussão a respeito de temáticas diversas. Nestas unidades, além de revisar aspectos explorados nas duas unidades prévias, também é possível aos estudantes avaliarem e autoavaliarem sua aprendizagem.

Cabe destacar que todas as unidades de *Review* disponibilizam aos estudantes a seção *Discussion Questions*, apresentando perguntas que serão discutidas em pequenos grupos a fim de estimular o desenvolvimento do pensamento crítico deles, retomando discussões a respeito dos assuntos tratados nas unidades anteriores.

A cada seis unidades, o LD analisado apresenta mais uma unidade especial, a *In Action*, que convida os estudantes a refletirem acerca de questões relevantes para a sociedade, a fim de que eles possam agir de forma responsável perante elas. As atividades destas unidades articulam conhecimentos de diversas áreas, incentivando o uso da LI em práticas sociais. Na unidade em questão, os estudantes são estimulados a trabalharem de forma colaborativa, a atuarem como protagonistas, a serem criativos, empáticos e cooperativos, a buscarem por informações e a criarem produtos/serviços que ao final, visem ao bem-estar da sociedade.

No decorrer da unidade do LD, propõe-se aos estudantes, sob a orientação do professor de LI, a discussão sobre temáticas sociais relevantes (*bullying*, diversidade, multiculturalismo, empreendedorismo), por meio de atividades envolvendo gêneros discursivos escritos e orais. Junto a isso, há a combinação de questões abertas e fechadas; verdadeiro ou falso; ordenação cronológica de sentenças; realização de pesquisas a respeito dos assuntos discutidos; elaboração e publicação de enquête on-line; discussão dos resultados; produção de vídeo para

campanha sobre bullying; organização de um dia para celebrar o multiculturalismo na escola; criação de um plano de negócios para ser compartilhado com os colegas de classe e a comunidade escolar, podendo até mesmo ser expandido para comunidade externa.

A unidade *Preparing for Exams*, assim como a unidade anterior, é apresentada no LD após cada bloco de seis unidades e objetiva a preparação dos estudantes desde o início do Ensino Médio para a aprovação em exames de acesso a universidades, disponibilizando para estes algumas questões do ENEM e de vestibulares de diversas instituições de ensino superior. Traz, ainda, questões simuladas de exames de proficiência em LI nos níveis A1 e A2, que corresponde a usuários básicos da língua.

Ademais, no final da obra didática, também disponibilizada para os estudantes, como fonte para pesquisa, uma lista com os verbos irregulares em inglês, com suas formas no infinitivo, presente, passado e particípio passado, além de sua tradução em português. Traz também, como fonte de consulta para os estudantes, o *glossary*, reunindo significados de alguns vocábulos presentes em gêneros discursivos explorados no livro, de acordo com o contexto em que estão inseridos, e o *audioscript* com a transcrição de todos os textos orais que são trabalhados no livro.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir, apresentamos o Potencial de Desenvolvimento da Pedagogia da Autonomia (PDPA) presente no LD, por meio da identificação do percentual de atividades verificados com os saberes da Pedagogia da Autonomia e das dimensões da autonomia na aprendizagem de LI, além de evidenciar a existência da relação entre a pedagogia supracitada e o ensino de LI promovido por meio do LD analisado.

A tabela a seguir apresenta os dados de forma geral sobre o PDPA flagrado no LD através do percentual de atividades percebidas tanto com os saberes da Pedagogia da Autonomia baseada em Freire (2021a), quanto com as dimensões da autonomia na aprendizagem de LI, fundamentada nos autores que investigam acerca da temática no aprendizado de línguas.

Tabela 2 - Atividades com PDPA no LD

	Número de atividades
Atividades com saberes da Pedagogia da Autonomia	76 (53,52%)
Atividades com as dimensões da autonomia na aprendizagem de LI	48 (33,80%)
Total de atividades com PDPA	124 (87,32%)
Total de atividades do LD	142(100%)

Fonte: elaborada pelo autor em 2023.

Diante da análise realizada e dos resultados apresentados na tabela 2, constatamos que o LD selecionado pelos professores de LI das escolas públicas estaduais de Jaguaruna, Ceará, por meio da política de educação linguística oficial, através do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), corpus da nossa investigação, apresenta um grande Potencial de Desenvolvimento da Pedagogia da Autonomia, uma vez que, tanto em suas unidades principais, quanto em suas unidades especiais, contêm atividades com PDPA (atividades com os Saberes da Pedagogia da Autonomia e as dimensões da autonomia da aprendizagem de LI. Em números, o referido livro, apresenta 124 (cento e vinte e quatro) de um quantitativo total de 142 (cento e quarenta e duas) atividades, o que totaliza um percentual de 87,32%. Estes dados podem ser evidenciados na tabela anterior.

Apresentamos a seguir a distribuição de atividades com PDPA por Saberes

exigidos na Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2021a), bem como as atividades propostas no LD que contém as dimensões da autonomia na aprendizagem de LI, a fim de melhor evidenciar a análise para o interlocutor.

Tabela 3 - Atividades com PDPA no LD distribuídas por saberes e dimensões

Saberes da Pedagogia da Autonomia	Número de atividades
refletir criticamente	19 (13,33%)
consciência do inacabamento	18 (12,68%)
respeito à autonomia do educando	3 (2,11%)
tomada consciente de decisões	18 (12,68%)
saber escutar (disponibilidade para diálogo)	18 (12,68%)
Subtotal	76 (53,52%)
Dimensões da autonomia na aprendizagem de LI	Número de atividades
assumir o papel de protagonistas (aprender de forma independente/autodireção)	18 (12,68%)
monitoramento/(auto)avaliação/autorregulação da aprendizagem	30 (21,12%)
Subtotal	48 (33,80%)
Total	124 (87,32%)

Fonte: elaborada pelo autor em 2023.

Como observamos na tabela 3, foi possível flagrar no LD a predominância de alguns do Saberes da Pedagogia da Autonomia (cinco), através do quantitativo de 76 atividades, correspondendo ao percentual de 53,52%. Destacamos que essa porcentagem está subdividida nos seguintes saberes: refletir criticamente; consciência do inacabamento; respeito à autonomia do educando; tomada consciente de decisões; saber escutar (disponibilidade para diálogo).

Além dos saberes apresentados, a análise também elucidou a presença de duas dimensões da autonomia na aprendizagem de LI, apontadas pelos autores que fundamentaram juntamente com Freire a análise do nosso *corpus*. As dimensões identificadas foram: assumir o papel de protagonistas (aprender de forma independente/autodireção); monitoramento/(auto)avaliação/autorregulação da aprendizagem (HOLEC, 1981; BOUD 1988; LITTLE, 1991; DICKINSON, 1994; NUNAN, 2000; VIERA, 2004; BENSON, 2006; PAIVA, 2006; COSTA, 2018; DELLA ROSA 2018; JIMENEZ; VIEIRA, 2021; entre outros). As referidas dimensões

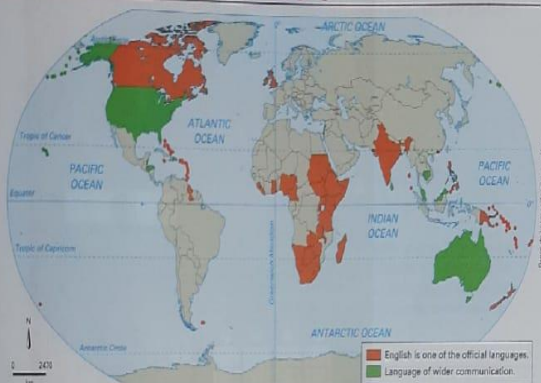
representam um número de 48 atividades, representando um percentual de 33,80%.

Figura 2 - Atividades da unidade especial *Starter Unit*

English Around the World

2. Observe o mapa a seguir. Você consegue identificar alguns dos países que estão pintados de verde ou laranja? O que eles têm em comum?

Countries Where English Is an Official Language



3. O inglês é a língua oficial de muitos países, apesar de nem sempre ser a única. Há ainda os demais países que têm diferentes línguas oficiais: português, francês, espanhol, etc. Qual é a relação desses países com o inglês? Será que muitas pessoas ao redor do mundo estudam e falam inglês como uma língua adicional? Por qual motivo? Discuta seu ponto de vista com os colegas.

Learning English

7. No infográfico há a seguinte afirmação: "English belongs to everyone or to no one". Converse com alguns colegas e respondam: O que essa afirmação quer dizer?

8. Quais das afirmações a seguir são verdadeiras para você? Converse com um colega e veja o que vocês têm em comum.

- Eu adoro inglês.
- Acho inglês muito difícil.
- Tenho vergonha de falar inglês.
- Gosto de ouvir músicas em inglês.
- Uso inglês quando jogo videogames.
- Uso um aplicativo no celular para estudar inglês.
- Receio que meus colegas rião de mim quando falo inglês.

9. É comum sentir medo ou ansiedade ao falar uma língua que está aprendendo. Leia abaixo as dicas de alguém que passou pelo processo de aprender outra língua. No caderno, relacione cada parágrafo do texto com os comentários correspondentes em português na página seguinte.

10. Em pequenos grupos, discutam as questões abaixo.

- Vocês acham que as dicas da atividade 9 são úteis?
- Que outras dicas para superar a ansiedade ou o medo de falar inglês vocês acrescentariam àquelas?
- Quais são as suas atitudes em relação aos colegas durante atividades de produção oral na aula de inglês?
- É possível aprender, estudar ou aprimorar o inglês de outros modos, além das atividades feitas em sala de aula? Como?

Figura 3 - Atividades da seção das unidades principais *Listening*

Before You Listen

1. You are going to listen to an interview with the woman in the picture below. Look at her profile and, with a classmate, answer the questions.



Name: Natalia Partyka
Country: Poland
Born: July, 27 1989
Sport: Table tennis
Some medals: Gold in Rio Paralympics 2016; Bronze in London Paralympics 2012; Silver in Beijing Paralympics 2008.

After You Listen

4. Talk to a classmate and discuss the questions below.

- Can you play any sports?
- Are sports important? Why (not)?
- What do you remember about Natalia Partyka?
- Is Natalia Partyka an inspiration to athletes?

Fonte: Livro didático *Anytime! Always ready for education* (2020).

É possível perceber o PDPA desde o início do livro, visto que a unidade introdutória, *Starter Unit*, traz 1(uma) atividade de nível básico e de fácil compreensão, em que os estudantes são levados a levantarem hipóteses e a refletirem criticamente sobre o objeto de conhecimento estudado (*Learning English*). Esse processo é orientado por meio do elemento linguístico “Discuta seu ponto de vista com os colegas” (MARQUES; CARDOSO, 2020, p.15). Nesta unidade especial os estudantes são estimulados a discussão/reflexão sobre o assunto tratado, a importância de aprender inglês, a partir de debates que encoraja-os a exposição de pontos de vista e consequentemente a refletirem de forma crítica. Ver figura 2.

O PDPA assim como na unidade *Starter Unit*, encontra-se presente na seção *Listen* das unidades principais no momento em que o conhecimento dos estudantes é explorado nas atividades propostas nas subseções das unidades, que desafia-os a reflexão de forma crítica e consequentemente ao desenvolvimento do pensamento crítico. Através de 18 (dezoito) atividades que conduzem os estudantes a escutar/visualizar os áudio/vídeos acerca de temáticas explanados nesta

seção/subseção é promovido o debate (discussão) e reflexão sobre diversos assuntos, a exemplo, importância dos esportes olímpicos e paralímpicos (integração/inclusão), como podemos observar no comando “*Talk to you classmate and discuss the questions below*”⁷, (MARQUES; CARDOSO, 2020, p. 24), apresentado anteriormente na figura 3.

Conforme evidenciado na tabela 2, o saber da Pedagogia da Autonomia, refletir criticamente pode ser flagrado em 19 (dezenove) atividades (1 - na seção *Starter Unit* e 18 - na seção *Listening*) em outras palavras, isto significa em percentual 13,33% das atividades.

Figura 4 - Atividades da seção das unidades principais *Writing*

Writing

EM13LGG101 EM13LGG402
EM13LGG301 EM13LGG702

Getting Ready to Write

1. Finding an online partner to practice English with you is a good idea. In English learning apps, it is common to write introduction texts and invite people to practice with you. Talk to a classmate. What information is OK to include in an introduction text? Write the correct options in your notebook.
 - First name or nickname
 - Full name
 - Age
 - Phone number
 - Home address
 - Nationality
 - Abilities

SUGGESTION

No site Internet Segura, você encontra dicas de como usar a internet com segurança e de forma ética. Disponível em: <https://internetsegura.br/adolescentes/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

Writing and Rewriting

2. Write an introduction text to an English learning app. Follow these steps:
 - Make a draft of your text.
 - Ask a classmate to read your draft. Ask for feedback.
 - Rewrite your text using the feedback you had as a basis and make any improvements or necessary corrections.
 - Proofread your work.

Thinking It Over

3. When your text is ready, display it in the classroom. Then follow these instructions:
 - Move around the classroom and read some of your classmates' messages.
 - Choose a classmate and answer his/her message.
 - Agree on a day and a place where you can study and practice English together.

Fonte: Livro didático *Anytime! Always ready for education* (2020).

⁷ “Converse com seu colega e discuta as questões abaixo” (MARQUES; CARDOSO, 2020, p. 24, tradução nossa).

A presença do saber da Pedagogia da Autonomia, consciência do inacabamento foi constatada em 18 (dezoito) nas atividades propostas no LD, mais especificamente na seção das unidades principais *Writing* e em suas subseções, com 12,68% de incidência. Desta forma, assim como na maioria das seções da obra didática, constatamos que esta contém PDPA a partir do momento em que desperta nos estudantes a consciência do inacabamento em relação ao aprendizado.

Este saber foi identificado por meio do processo de escrita, em que os estudantes são impulsionados a produção de diferentes gêneros do discurso individualmente e em colaboração com os pares.

As atividades desta seção envolvem as etapas do processo de escrita, como produção (esboço), revisão, feedback e reescrita (correção). Desse modo, podemos evidenciar a presença deste saber da Pedagogia nas atividades desta seção a partir dos seguintes comandos: *“Make a draft of your text”, “Ask a classmate to read your draft. Ask for feedback”, “Rewrite your text using the feedback you had as a basis and make any improvements or necessary corrections”, e “Proofread your work”*⁸ (MARQUES; CARDOSO, 2020, p. 31). Ver figura 4.

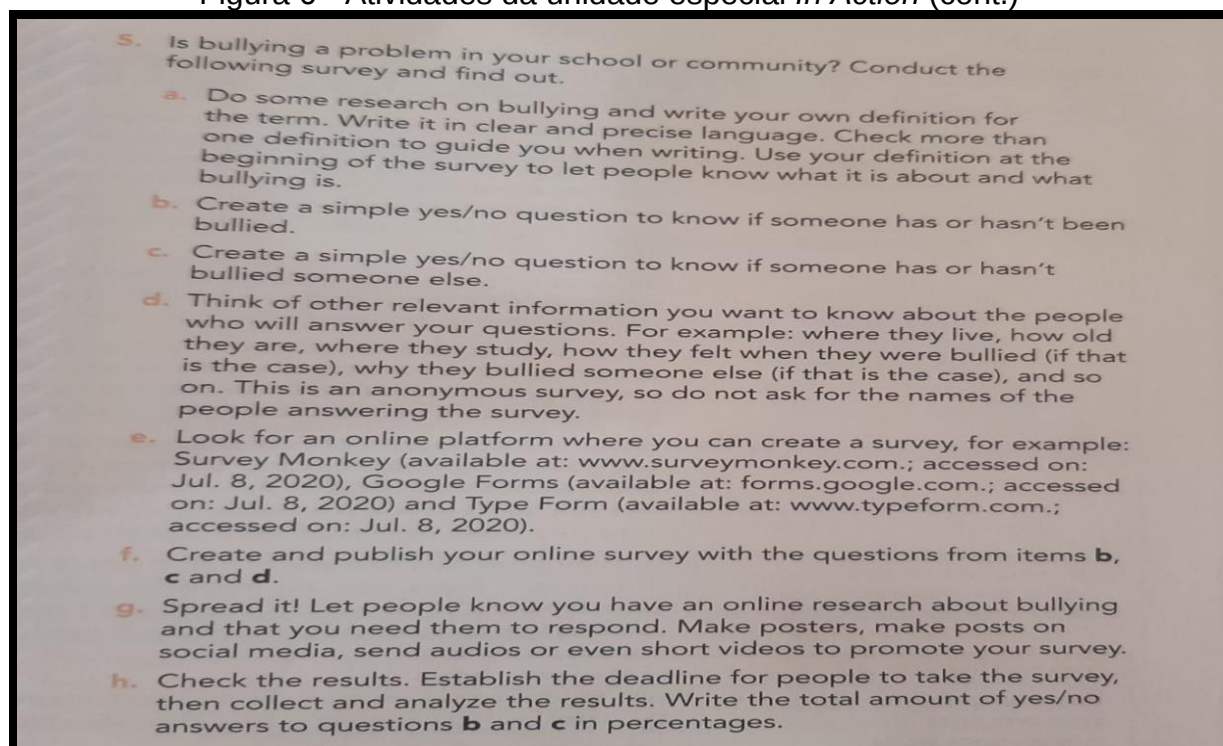
Vale destacar que todo esse processo tem como propósito a compreensão, pelos estudantes, de que ato de escrita deve ser submetido constantemente à avaliação e reelaboração até chegar à produção final a fim de que eles tenham consciência de que o aprendizado/conhecimento é algo inacabado e que sempre podemos melhorar, aprender mais e mais.

Figura 5 - Atividades da unidade especial *In Action*

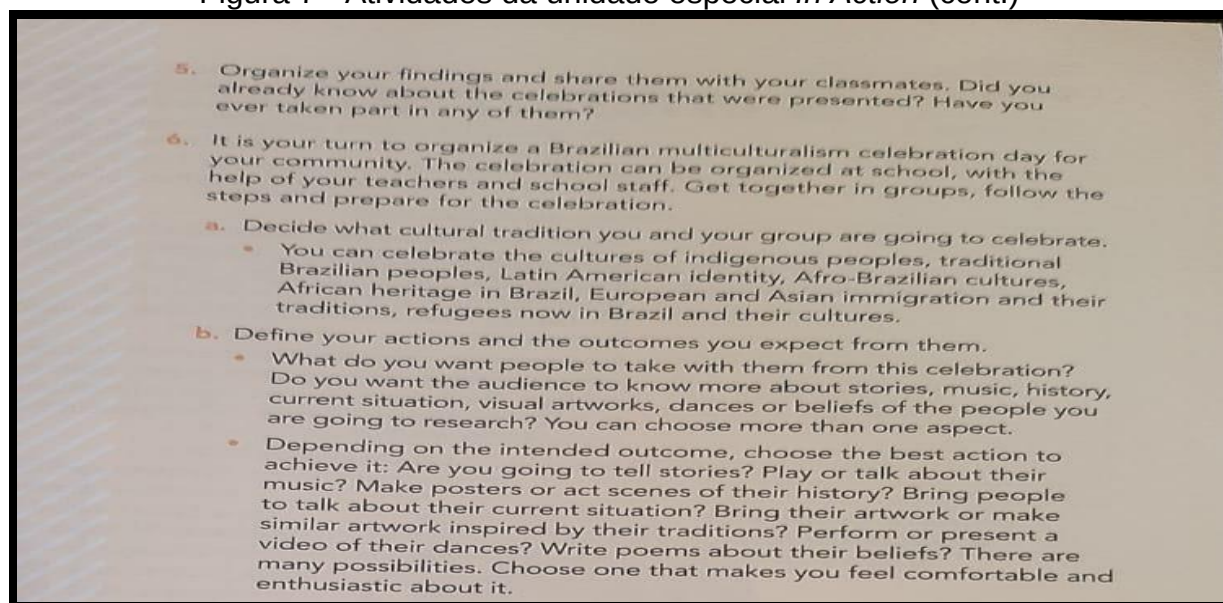


Fonte: Livro didático *Anytime! Always ready for education* (2020).

⁸“Faça um rascunho do seu texto”, “Peça a um colega para ler o seu rascunho. Peça feedback”, “Reescreva seu texto usando o feedback que você teve como base e faça as melhorias ou correções necessárias”, e “Revise seu trabalho” (MARQUES; CARDOSO, 2020, p. 31, tradução nossa).

Figura 6 - Atividades da unidade especial *In Action* (cont.)

Fonte: Livro didático *Anytime! Always ready for education* (2020).

Figura 7 - Atividades da unidade especial *In Action* (cont.)

Fonte: Livro didático *Anytime! Always ready for education* (2020).

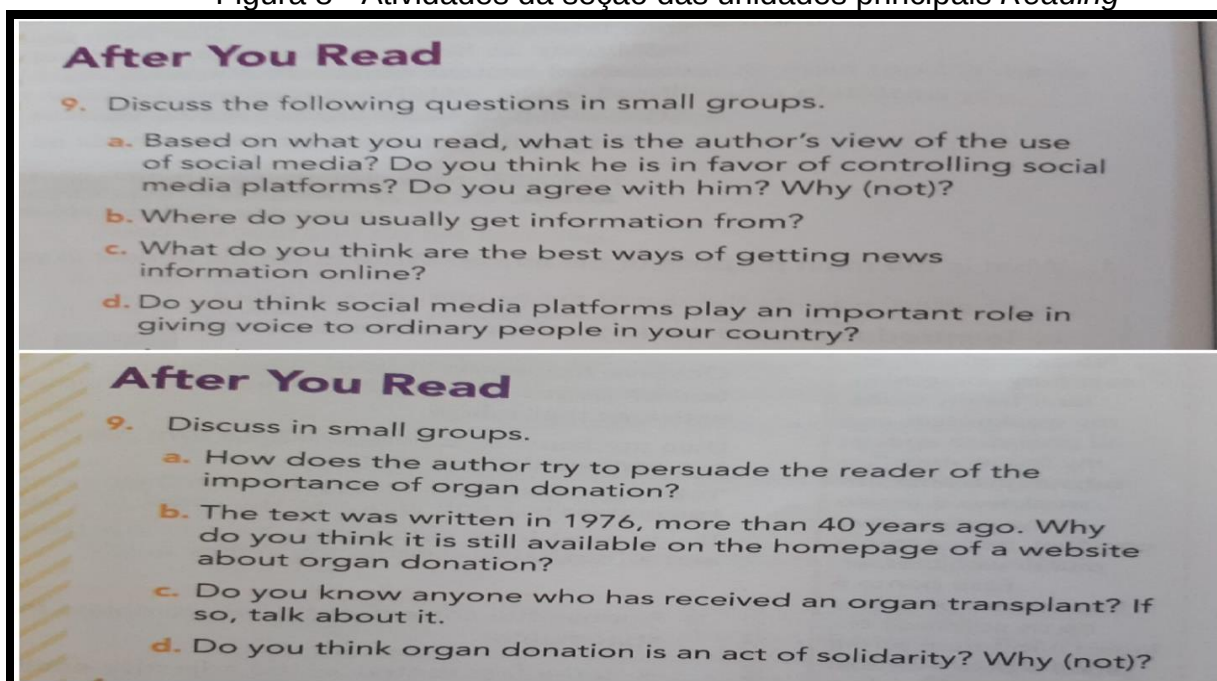
As atividades da unidade especial *In Action*, assim como em grande parte das unidades que compõem o LD em análise, também apresentam PDPA por meio do saber da Pedagogia da Autonomia, respeito à autonomia do educando. Isso porque os estudantes, mesmo orientados pelos professores, são encorajados a agirem como sujeitos ativos na resolução das questões propostas na unidade; a

participarem ativamente das discussões nas aulas durante realização das atividades, ativando o senso crítico; a ter liberdade para expressar seus pontos de vistas, para produzir, apresentar e publicar (vídeos, campanhas, enquetes, etc).

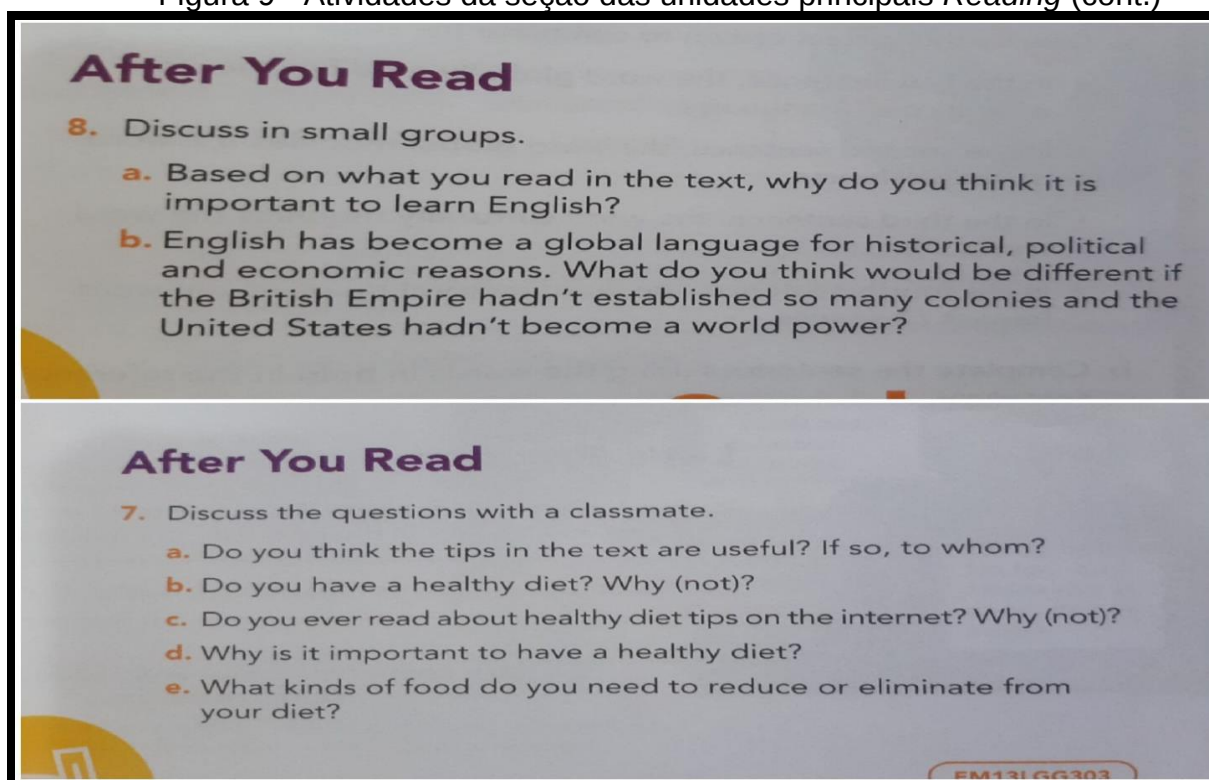
Além disso, os estudantes são instigados, por meio da produção de atividades, a definirem metas, a especificarem o público desejado, os objetivos, as ações e o local de publicação/apresentação. São também levados a realizarem escolhas, organizarem ideias, pensamentos e a produzirem em cooperação com os colegas, tomando responsabilidade no processo de construção do conhecimento. Tais atitudes permitem que eles assumam-se como atores principais, ao lado do professor, e se tornem sujeitos comprometidos com as transformações sociais. Em razão disso, consideramos que as 3 (três) atividades propostas nestas unidades apresentam o saber da Pedagogia da Autonomia respeito à autonomia do educando. Este número de atividades totalizam um percentual de 2,11%.

Podemos evidenciar o explicitado previamente através dos comandos a seguir: *“Do some research on bullying and write your own definition for the term [...]”, “Create a simple yes/no question to know if someone has or hasn’t been bullied [...]”, “Think of other relevant information you want to know about the people who will answer your questions [...]”, “Create and publish your online survey with the questions from items b, c and d” (MARQUES; CARDOSO, 2020, p.101). “It is your turn to organize a Brazilian multiculturalism celebration day for your community [...]”, “Decide what cultural tradition you and your group are going to celebrate [...]”, “Define your actions and the outcomes you expect from them [...]” (MARQUES; CARDOSO, 2020, p.197). “Organize an entrepreneurship fair to present your business ideas to the community [...]”, Prepare a quick presentation so you can explain that idea to the people at the fair and focus on the impact it will have on the community [...]”⁹ (MARQUES; CARDOSO, 2020, p. 294), entre outros, que nos fazem compreender que há respeito em relação à autonomia dos estudantes .*

⁹“Faça alguma pesquisa sobre bullying e escreva sua própria definição para o termo [...]”, “Crie uma pergunta simples de sim/não para saber se alguém foi ou não vítima de bullying [...]”, “Pense em outras informações relevantes que você deseja saber sobre as pessoas que responderá suas perguntas [...]”, “Crie e publique sua pesquisa on-line com as perguntas dos itens b, c e d” (MARQUES; CARDOSO, 2020, p. 101, tradução nossa). “É a sua vez de organizar um dia de celebração do multiculturalismo brasileiro para sua comunidade [...]”, “Decida qual tradição cultural você e seu grupo vai celebrar [...]”, “Defina suas ações e os resultados que você espera delas [...]”, (MARQUES; CARDOSO, 2020, p. 197, tradução nossa). “Organize uma feira de empreendedorismo para apresentar suas ideias de negócio à comunidade [...]”, Prepare uma apresentação rápida para que você possa explicar essa ideia para as pessoas na feira e focar no impacto que isso terá na comunidade [...]” (MARQUES; CARDOSO, 2020, p. 294, tradução nossa).

Figura 8 - Atividades da seção das unidades principais *Reading*

Fonte: Livro didático *Anytime! Always ready for education* (2020)

Figura 9 - Atividades da seção das unidades principais *Reading* (cont.)

Fonte: Livro didático *Anytime! Always ready for education* (2020)

Quanto às atividades da seção *Reading* e de suas subseções, podemos afirmar que também apresentam PDPA, à medida que trazem o saber da Pedagogia da Autonomia tomada consciente de decisões em 18 (dezoito) atividades, 12,68%. As atividades desta seção conduzem os estudantes, de forma independente do

professor, a tomarem decisões de forma consciente (associação, identificação de significados de palavras, gênero discursivo, *true* ou *false* etc.).

As atividades da referida seção propõem aos estudantes a justificarem suas decisões/escolhas, por meio da reflexão sobre temas contemporâneos que fazem parte de suas vidas, explorados nas unidades e a partir da reflexão (*physical health, food healthy, environmental issues, organ donation, learn English, change habits, etc*), que encorajá-os a decidir conscientemente e assumir uma postura de mudança frente ao aprendizado e sua vida. Isso permite inferir que os estudantes terão a liberdade de se posicionar frente aos professores, deixando de ser apenas receptores para atuarem como agentes na produção de seu aprendizado. As figuras 8 e 9 ilustram o que foi explanado anteriormente.

Figuras 10 , 11 e 12 - Atividades da seção das unidades principais *Speaking*

Speaking EM13LGG403

- In this Unit, we have talked about online platforms. Now it's time to interview some classmates and ask them some questions about what they have done online. Talk to at least five classmates and write down their answers in your notebook. After they answer each question, ask for additional information.
 - What apps have you used today?
- Get together with a classmate for a discussion. Do you agree or disagree with the statements below? Justify your opinions.
 - Studying English is not necessary.
 - I don't need to speak English like a native speaker.
 - English can help me find a better job in the future.
 - English is a difficult language.
 - English helps you have access to more information.

"Studying English is not necessary." What do you think?

I totally disagree with that. English is a global language.

Exactly. English helps people have access to a lot of information. Everyone should learn it.

Speaking EM13LGG403

- Get together in pairs and interview your classmate to find out the activities he/she does. When he/she answers yes, ask follow-up questions to know more about it using **how often, what time, when, where, what**.

Do you go out with friends? Yes, I do.

How often do you go out?

TIP Give your classmate a list of questions to ask you.

- Now talk to your classmates and ask for some tips to change habits and improve your health. Take notes of their tips in your notebook.

I don't get enough sleep at night. What can I do?

Go to bed at the same time every night and don't use your cell phone in bed.

- Now it is your turn to draw a timeline of an artist you admire. He/she can be someone internationally famous or someone from your neighborhood or community, someone you know and whose artwork you admire. Do some research to find relevant information for your timeline.
- Get together in small groups. Make a presentation about the artist you have chosen. Listen to your classmates' presentations and ask questions if you are interested in knowing more about the artist.

147

Fonte: Livro didático *Anytime! Always ready for education* (2020)

Assim como na seção anterior, é possível flagrar o PDPA na seção do LD *Speaking* por meio de atividades que propõem para os estudantes saber escutar

(disponibilidade para o diálogo) com a incidência de também 18 (dezoito) atividades, 12,68%. As referidas atividades envolvem a produção oral, introdução à fluência na língua, aquisição de léxico e uso de estruturas linguísticas que levam os estudantes a participarem de jogos, produzirem diálogos, entrevistas, pesquisas, ordenarem perguntas etc.

Estas atividades, mesmo que necessitem de suporte do professor, no sentido de encorajar os estudantes, desafiam-nos a escuta e a interação por meio do diálogo, bem como a aprendizagem de forma colaborativa¹⁰ através da inversão entre de papéis entre os pares, transformando, assim, estes estudantes em sujeitos reais na construção do aprendizado, ao lado do docente, ao desenvolver a sua autonomia. Consideramos que o saber da Pedagogia da Autonomia saber escutar(disponibilidade para o diálogo) é contemplado nas atividades da seção no momento em que os estudantes são estimulados à liberdade, à responsabilidade, ao autodirecionamento, a tomar decisões, a fazer escolhas. Para além disso, estimulam a capacidade de planejar, monitorar, estabelecer metas, aprender de forma colaborativa através da inversão entre de papéis entre os pares, transformando, assim, estes estudantes em sujeitos reais na construção do aprendizado, ao lado do docente, ao desenvolver a sua autonomia.

O presença do saber escutar (disponibilidade para o diálogo), pode ser observado pelos seguintes comandos verificados nas questões: *“Now talk to your classmates and ask for some tips to change habits and improve your health [...]”* (MARQUES; CARDOSO, 2020, p.41). *“Get together in pairs and interview your classmate to find out the activities he/she does [...]”*, (MARQUES; CARDOSO, 2020, p.68). *“[...] Listen to your classmates’ presentations and ask questions if you are interested in knowing more about the artist”* (MARQUES; CARDOSO, 2020, p.147). *“Now it’s time to interview some classmates and ask them some questions about what they have done online”. Talk to at least five classmates and write down their answers in your notebook [...]”*¹¹ (MARQUES; CARDOSO, 2020, p.212).

¹⁰É uma metodologia educacional em que duas ou mais pessoas (grupo de pessoas) tentam aprender ou aprendem algo em conjunto (DILLENBOURG, 1999). É um processo ativo de construção de conhecimento que ocorre de forma coletiva, por meio da interação, colaboração entre os pares de estudantes que atuam de forma interdependente na busca pelo aprendizado proposto pelo professor. A responsabilidade pela aprendizagem nesse tipo de metodologia é centralizada nos estudantes em co-responsabilidade com seus pares. O professor, neste caso, é o mediador na construção desse conhecimento e atua em parceria com os estudantes envolvidos no processo de aprendizagem (TORRES, 2007; TORRES; IRALA, 2014).

¹¹Agora converse com seus colegas e peça algumas dicas para mudar hábitos e melhorar sua saúde

Essa explicação pode ser verificada de forma mais clara por meio da visualização das figuras 10,11 e 12, que ilustram as atividades da seção *Speaking* das unidades principais.

Figuras 13 e 14 - Atividades da seção das unidades principais *Let's Start*

Let's Start

EM13LGG403

1. In your notebook, match the sentences in the first column to their appropriate responses in the second column.

a. What's your name?	I. I'm fine, thanks. And you?
b. Nice to meet you.	II. I'm Paula.
c. How are you?	III. I'm from Brazil.
d. Where are you from?	IV. Nice to meet you, too.
e. How old are you?	V. I'm 20 years old.

2. Who are these celebrities? In your notebook, match the sentences to the celebrities.



1



2



3

a. His name is Cristiano Ronaldo.
b. Her name is Beyoncé.
c. They are Brazilian.
d. Their names are Evandro and Bruno.
e. He is Portuguese.
f. She can sing very well.
g. She is American.
h. They can play beach volleyball.
i. He is a famous soccer player.

Let's Start

EM13LGG204

1. The pictures below show some common everyday habits. In your notebook, match each picture to the phrase it fits.

brush your teeth drink water eat a healthy diet
 exercise regularly use cell phone in bed
 wash your hands watch too much TV wear sunscreen

a. 

b. 

c. 

d. 

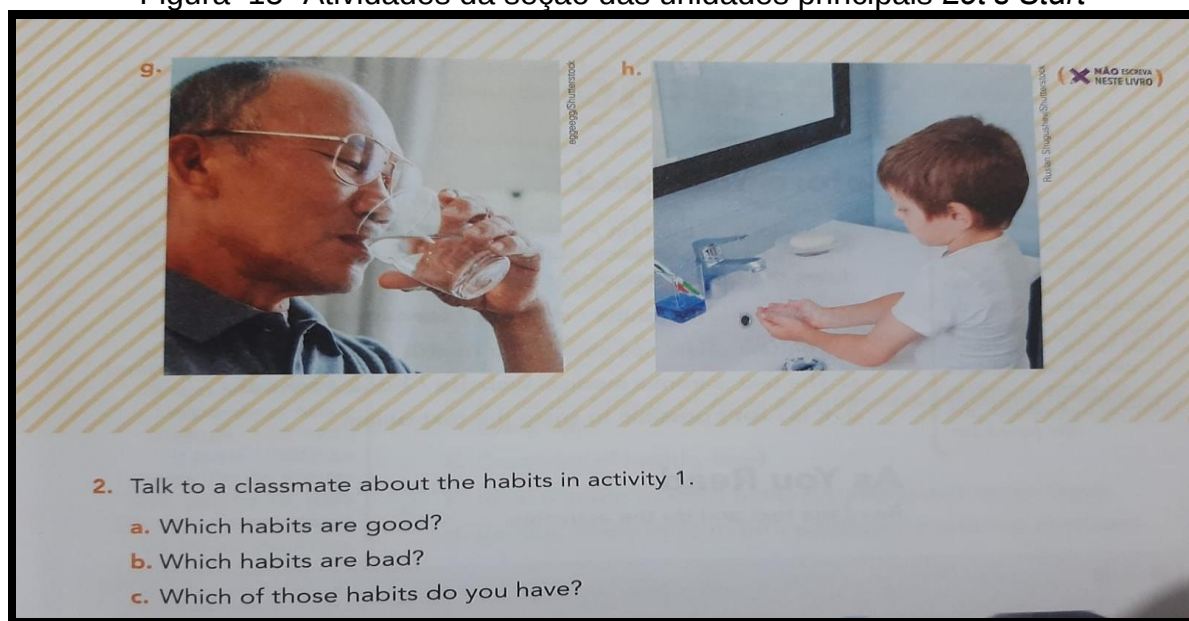
e. 

f. 

Fonte: Livro didático *Anytime! Always ready for education* (2020)

[...]” (MARQUES; CARDOSO, 2020, p. 41, tradução nossa). “Reúnam-se em duplas e entreviste seu colega para saber as atividades que ele(a) faz [...]” (MARQUES; CARDOSO, 2020, p. 68, tradução nossa). “[...] Ouça as apresentações de seus colegas e tire dúvidas se você está interessado em saber mais sobre o artista” (MARQUES; CARDOSO, 2020, p. 147, tradução nossa)., “Agora é hora de entrevistar alguns colegas e fazer algumas perguntas sobre o que eles fizeram online. Converse com pelo menos cinco colegas e anote suas respostas em seu caderno [...]” (MARQUES; CARDOSO, 2020, p. 212, tradução nossa).

Figura 15- Atividades da seção das unidades principais *Let's Start*



Fonte: Livro didático *Anytime! Always ready for education* (2020)

Nas atividades da seção *Let's start* o PDPA também pode ser identificado o PDPA através da dimensão da autonomia na aprendizagem de LI, Assumir o papel de protagonistas(aprender de forma independente/autodireção), que assim como os dois saberes anteriores apresentam 18 (dezoito) atividades, 12,68% .

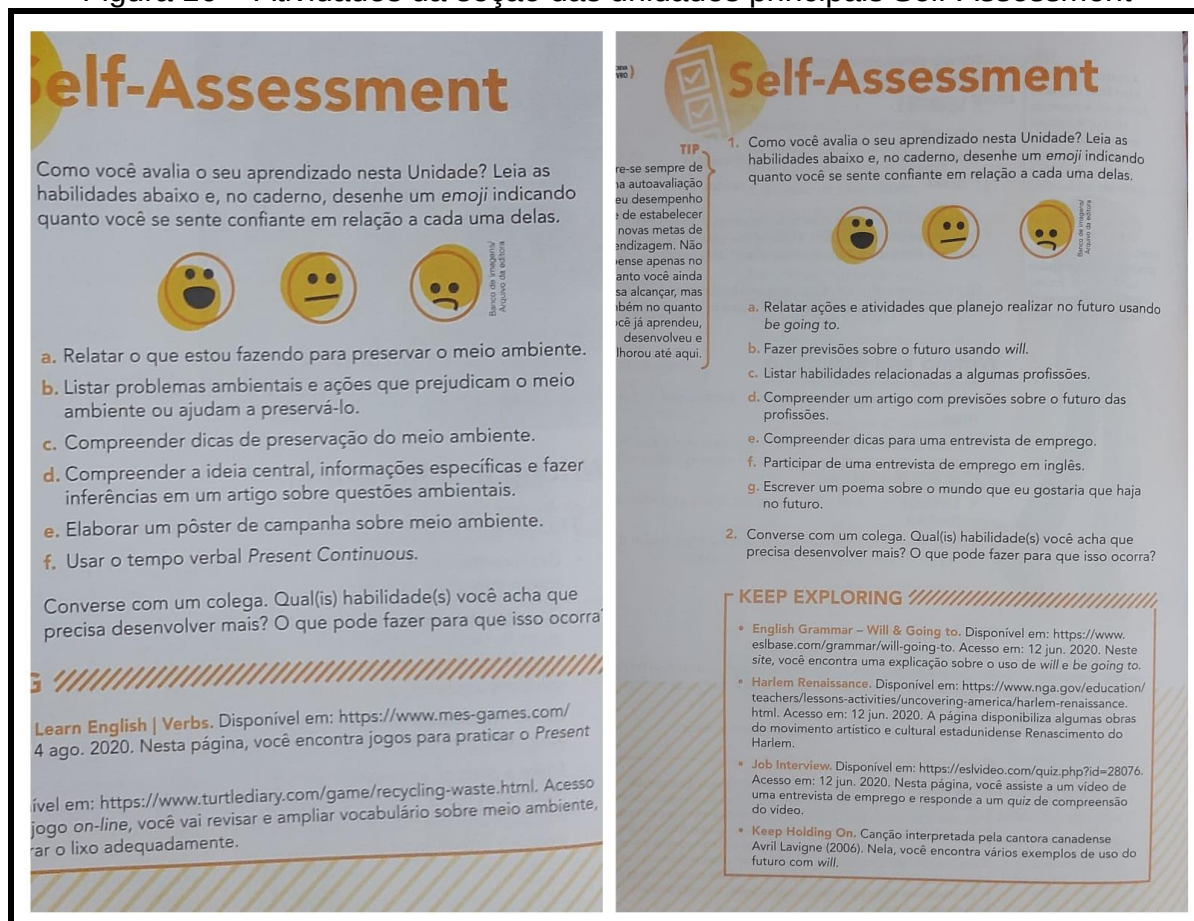
As atividades desta seção são bem simples, de nível básico, o que estimula os estudantes a assumirem-se como sujeitos na construção de seu conhecimento e responderem de forma independente do professor, isto é, estes direcionam seu aprendizado. Tais atividades propõem que os estudantes resolvam questões que envolvem interpretação, associação e correspondência de imagens/palavras, expressões, frases, além da promoção do senso de criticidade ao discutirem questões contemporâneas que são presença constante em seu dia a dia (good and bad habits, environmental problems, etc).

Outro aspecto importante, que as atividades da seção *Let's start* proporcionam aos estudantes é o estímulo à participação ativa e, uma vez que por ser de nível básico eles conseguem realizar de forma independente, assumindo-se como protagonistas de sua aprendizagem. Ver figuras 13,14 e 15 para evidenciar o explicitado.

Com relação a dimensão do desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de LI monitoramento/(auto)avaliação/autorregulação da aprendizagem podemos flagrá-la nas atividades da última seção das unidades

principais *Self-Assessment* e nas atividades de duas unidades especiais, *Review* e *Preparing for Exams*. A seção *Self-Assessment* contém 18 (dezoito), já na unidade *Review* são apresentadas 9 (nove) e na unidade *Preparing for exams* há a incidência de 3 (três) atividades, totalizando 30, o que representa 21,12%, o maior percentual identificado na análise do LD.

Figura 16 - Atividades da seção das unidades principais *Self-Assessment*



Fonte: Livro didático *Anytime! Always ready for education* (2020)

Desse modo, podemos evidenciar o PDPA e apresentação da dimensão da autonomia do próprio nome da seção *Self-Assessment* (auto-avaliação), que traz questões que avaliam o aprendizado dos estudantes por meio de algumas habilidades propostas ao longo das unidades. Além do nome da seção, alguns comandos identificados nas atividades podem evidenciar melhor o explicitado: “Como você avalia o seu aprendizado nesta Unidade? Qual(is) habilidade(s) você acha que precisa desenvolver mais? O que pode fazer para que isso ocorra?” (MARQUES; CARDOSO, 2020, p. 32). Ver figura 16 para melhor comprovação.

Figuras 17 e 18 - Atividades da unidade especial Review

Museum® Magazine Events Books Articles Future Advertise Suppliers

The #FutureMuseum Project: Add Your Voice to the Future of Museums

Democratising museums

by Adriana Hetch de Mello, Gisella Gomez, Walter Olmos, Julieta Puszkiet, Romina Ramos, Raúl Facundo Rojas Romero, Raúl Facundo, Debora Pittito, Museum Studies students, Instituto de Formación Docente y Técnico 8 (ISFDyT 8) La Plata, Buenos Aires, Argentina.

We would like to think that in the future, the social value of museums will increase, not because they will have more prestige but rather because they will meaningfully and truly include, integrate and unite communities, who will find themselves reflected, identified and considered as a vital part of the experience itself. [...]

There will also be 'caravan museums' which will reach those groups who are far away from museums either physically or academically speaking. These will entail interdisciplinary groups of professionals who will engage the young and the old with stories, displays and a small 'veritable' replica of the museum inside the van. [...]

Exhibitions will be designed taking into account the disabled, the blind, the deaf, making sure everyone gets the most of their time there.

THE #FUTUREMUSEUM PROJECT: Add Your Voice to the Future of Museums. **Museum ID.** Available at: <https://museum-id.com/the-futuremuseum-project-what-will-museums-be-like-in-the-future-essay-collection/>. Accessed on: May 16, 2020.

- The authors of that contribution are students of an institution in South America.
- The authors write about their plans to develop a new type of museum.
- The authors make some predictions about museums in the future.
- The authors write about the need of museums to have more prestige.

2. Read the text in activity 1 again and, in your notebook, complete the statements about the authors' predictions using **will** or **won't**.

- Museums include, integrate and unite communities.
- Museums reflect different communities and their identities.
- People that live far away need to travel to experience a visit to a museum.
- Museum replicas be available to a lot of people.
- People with disabilities feel excluded from museums and exhibitions.

5. The sentences below are about the poster in activity 4. In your notebook, complete them with the verbs from the box, using the Present Continuous tense.

consume eat flow throw

- People trash in the streets.
- Trash through drains and polluting the sea.
- Fish are eating trash and, as a consequence, people unhealthy seafood.
- In other words, we our own trash.

//DISCUSSION QUESTIONS

- What is your daily study routine? Why is it important to have one?
- Is there anything you can do to improve your daily study routine?
- Recycling is a good habit. What do you recycle?
- What can you do to help prevent pollution?
- Is there a significant environmental problem in your neighborhood/city/state? What are you doing about it? Are you doing your part?

Fonte: Livro didático *Anytime! Always ready for education* (2020)

Na unidade Review (revisão) que é apresentada a cada duas unidades do LD busca revisar e avaliar se os estudantes realmente conseguiram assimilar os objetos de conhecimento explorados nestas unidades e se conseguem debater acerca das temáticas tratadas nelas.

Esta revisão (monitoramento/(auto)avaliação/autorregulação da aprendizagem) é proposta por meio de algumas questões que envolvem aspectos gramaticais (minoria), questões de interpretação de textos e questões que trazem discussões sobre assuntos abordados nas duas unidades anteriores. Podemos evidenciar a presença do PDPA, da dimensão monitoramento/(auto)avaliação/autorregulação da aprendizagem através dos elementos linguísticos(comandos) extraídos das atividades, “[...] *In your notebook, complete them with the verbs from the box, using the Present Continuous tense [...]*”, *Recycling is a good habit. What do you recycle?*”¹², (MARQUES; CARDOSO, 2020,

¹² “[...] Em seu caderno, complete-os com os verbos do quadro, usando o Presente Continuous [...]” “Reciclar é um bom hábito. O que você recicla?”(MARQUES; CARDOSO, 2020, p. 72, tradução nossa).

p.72). Para melhor identificação ver figuras 17 e 18.

Figuras 19 e 20 - Atividades da unidade especial *Preparing for Exams*

Preparing for Exams 1

Competências gerais da BNCC: 1 e 2
Competências específicas de Línguas e suas Tecnologias para o Ensino Médio: 1 e 4

Leia o texto e responda às questões 1, 2 e 3 no caderno. (UEA-AM – SIS 2018)

..... a bar of soap transmit infection?

Are there any health risks to using a communal bar of soap? No. Bar soap does not appear to transmit diseases. The most rigorous study of this question was published in 1966.

Scientists conducted a series of experiments in which they intentionally contaminated their hands with about five billion bacteria. The bacteria were disease-causing strains, such as *Staphylococcus* and *E. coli*. The scientists then washed their hands with a bar of soap and had a second person wash with the same bar of soap. They found that bacteria were not transferred to the second user.

The Center for Disease Control and Prevention recommends hand washing with soap as the primary defense against infection and gives the same approval to bar soap as it does to liquid soap. Therefore, the only mistake one could make would be not to wash one's hands because of unfounded fear of contamination.

(Richard Klasco. www.nytimes.com, 22.06.2018. Adaptado)

TIP
Para completar frases interrogativas em inglês, identifique o sujeito e o tempo verbal da frase. Lembre-se de que o verbo auxiliar deverá concordar com o sujeito.

TIP
Lembre-se de que você não precisa entender todas as palavras de um texto para compreender a sua ideia central. Apoie-se nas palavras cognatas e naquelas que você conhece.

- Assinale a alternativa que preenche a lacuna do título do texto.

a. Is	c. Was	e. Do
b. Does	d. Is going	
- De acordo com o texto, lavar as mãos com um sabonete em barra que já tenha sido utilizado

a. pode transmitir algumas doenças perigosas de uma pessoa para outra.
b. só apresenta perigo se a pessoa que o usou anteriormente estiver doente.
c. não é perigoso para a saúde, mesmo que o sabonete esteja contaminado.
d. não é tão seguro quanto usar sabonete líquido.
e. é melhor do que usar sabonete líquido ou não usar sabonete.
- De acordo com o segundo parágrafo, *Staphylococcus* e *E. coli* são exemplos de

a. cinco milhões de bactérias.
b. doenças de pele.
c. bactérias comuns em sabonetes líquidos.
d. microrganismos que ocorrem em mãos sujas e alimentos mal lavados.
e. bactérias que causam doenças.

Leia o texto e responda à questão 4 no caderno. (Enem – 2016)

Global Flu Pandemic
9/11 Terrorism
Earthquake Haiti
Katrina Hurricane
Chemobyl Nuclear

Connecticut?

Would you know what to do if disaster struck here?
Learn to live prepared.

To learn more about living prepared, go to
ct.gov/dph/prepare

Powered by the National Centers for Disease Control and Prevention

Disponível em: www.ct.gov. Acesso em: 30 jul. 2012 (adaptado).

4. Orientações à população são encontradas também em sites oficiais. Ao clicar no endereço eletrônico mencionado no cartaz disponível na internet, o leitor tem acesso aos(as)

- ações do governo local referentes a calamidades.
- relatos de sobreviventes em tragédias marcantes.
- tipos de desastres naturais possíveis de acontecer.
- informações sobre acidentes ocorridos em Connecticut.
- medidas de emergência a serem tomadas em catástrofes.

(Questão simulada de exame de proficiência)

5. Complete each of the tips with the correct option, as appropriate.

Tips for a happy life

I. Think positively life.
a. about b. but c. we

II. Walk day.
a. sometimes b. once c. every

III. Don't eat food.
a. junk b. healthy c. traditional

IV. everybody.
a. Respects b. Respect c. Don't respect

V. worry about anything.
a. Don't b. You c. Doesn't

VI. Love you do.
a. is b. what c. which

Fonte: Livro didático *Anytime! Always ready for education* (2020)

Na unidade especial *Preparing for exams* (Preparando para exames) também flagramos o PDPA e dimensão do desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de LI monitoramento/(auto)avaliação/autorregulação da aprendizagem. Este potencial é identificado em atividades que buscam por meio de questões simuladas de exames externos à escola, como ENEM, vestibulares e exames de proficiência, verificar (avaliar/monitorar) se os estudantes estão preparados para tais exames, bem como perceber as principais dificuldades dos estudantes no aprendizado da língua. Ver figuras 19 e 20.

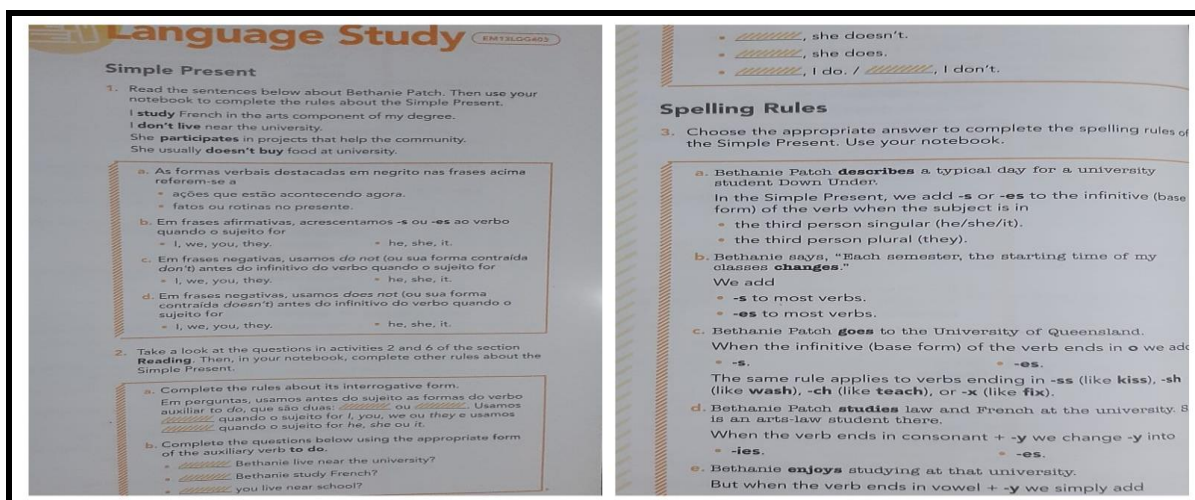
Desta forma concluímos que quando (auto)avaliamos nosso aprendizado, revisamos os objetos de conhecimento já explorados, e nos preparamos para exames externos por meio de questões simuladas monitoramos/(auto)avaliamos/autorregulamos nossa aprendizagem de LI.

Apesar da observação do grande número de atividades que buscam potencializar a autonomia dos estudantes no LD, a partir da análise realizada, podemos constatar que o material didático analisado apresenta ressalvas, ao abordar aspectos gramaticais sem uma exploração prévia na seção, supondo que os estudantes têm domínio total dos objetos de conhecimento explorados.

Essa lacuna gera a necessidade de uma explicação prévia do professor para que os estudantes consigam realizar as atividades de forma satisfatória, não promovendo o protagonismo, o descondicionamento do professor e, portanto, não impulsionando a Pedagogia da Autonomia e consequentemente o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Porém, vale ressaltar que essas limitações no LD são recorrentes em somente uma das seções das unidades principais, *Language Study*, totalizando um percentual de apenas 12,68%. Ver figura 21.

Desse modo, em razão do LD *Anytime! Always ready for education* apresentar apenas um pequeno percentual de atividades que não promovem a autonomia, ocorrendo em somente uma única seção, *Language Study*, compreendemos que este quantitativo de atividades não interfere nos resultados da investigação e, nesse sentido, podemos afirmar que sim, este LD apresenta potencial para desenvolver a autonomia dos estudantes na aprendizagem de LI.

Figura 21 - Atividades da seção das unidades principais *Language Study*



Fonte: Livro didático *Anytime! Always ready for education* (2020)

Desse modo, podemos observar, através da análise dos dados realizada anteriormente, que o LD, teórica e metodologicamente tratado como enunciado concreto, elo na comunicação discursiva na perspectiva da nossa pesquisa e da ADD (BAKHTIN, 2016; BRAIT, 2016; VOLÓCHINOV, 2018), embutido de um discurso oficial, responde ao discurso teórico por meio de atividades que contemplam os saberes da Pedagogia da Autonomia as dimensões da autonomia na aprendizagem da língua.

Por essa razão, o LD apresenta relações dialógicas com o discurso teórico, posto que se inter-relacionam ao estar em consonância com a voz dos autores que fundamentam a teoria pedagógica adotada, que se dá por meio dos saberes da pedagogia supracitada, e das dimensões da autonomia propostas pelos autores/teóricos, utilizadas como parâmetros de análise.

Como resultado disso, verificamos que tanto o discurso oficial (LD), quanto o discurso teórico (autores que fundamentam a investigação) expressam ênfase valorativa positiva em relação à Pedagogia da Autonomia, visto que a obra analisada está em conformidade com a BNCC, que objetiva “incentivar o estudante a atuar como agente corresponsável pelo seu processo de aprendizagem, desenvolvendo, assim, sua autonomia” além de “auxiliar no desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da autonomia intelectual dos estudantes” (MARQUES; CARDOSO, 2020, p. 323), estimulando, assim, por meio das atividades, a prática de interação, a troca de ideias, a argumentação e a utilização da LI de forma crítica. Ademais, colabora para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo na aprendizagem da língua contidos nos saberes/dimensões da referida pedagogia adotada por Freire e pelos autores que estudam a autonomia na aprendizagem da língua.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de desenvolver práticas pedagógicas no ensino de LI direcionadas para potencializar o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de LI, buscamos, nesta investigação, analisar o LD de LI *Anytime! Always ready for education*, adotado pelos professores de Ensino Médio das escolas públicas estaduais do município de Jaguaruana, Ceará, durante a edição do PNLD 2021, em função de perceber o Potencial de Desenvolvimento da Pedagogia da Autonomia presente nele, assim como identificar o percentual de atividades com PDPA no livro analisado e descrever a relação entre a Pedagogia da Autonomia e o ensino de LI promovido pelo LD.

A fim de atender aos objetivos da pesquisa, realizamos a análise o LD já mencionado que elucidou a predominância de atividades potencializadoras da autonomia na aprendizagem de LI em todas as unidades do livro, com a identificação de um número de 124 (cento e vinte e quatro) atividades de um total de 142 (cento e quarenta e dois), os quais contemplam os saberes da Pedagogia da Autonomia bem como as dimensões da autonomia na aprendizagem de LI, totalizando um percentual de 87,32%.

Apesar do expressivo percentual de atividades com PDPA identificado no LD, a análise evidenciou que somente 18 (dezoito) atividades de 142 (cento e quarenta e dois) não estimulam o desenvolvimento da autonomia dos estudantes na aprendizagem da língua, ou seja, 12,68% das atividades do livro analisado não incluem em suas questões os saberes da Pedagogia da Autonomia assim como as dimensões da autonomia na aprendizagem de LI. Desse modo, compreendemos por meio da análise que somente uma das seções das unidades do LD, *Language Study*, apresenta atividades que não promovem o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, isto é, apenas uma pequena quantidade de atividades.

A realização desta investigação nos proporcionou constatar a interrelação existente entre o discursos oficial (LD), o discurso teórico (autores que embasam a investigação) e o discurso acadêmico (professores-pesquisadores) em relação à Pedagogia da Autonomia na aprendizagem de LI promovida pelo LD, apresentando predominância de ênfase valorativa positiva, com ressalvas em apenas uma das seções da unidade principal *Language Study*.

Ainda no que diz respeito aos discursos expostos em nossa investigação,

podemos evidenciar a presença de relações dialógicas entre eles, uma vez que estão em consonância uns com os outros referente à valoração. Desse modo, reconhecemos que tanto o discurso oficial (destacando-se pela grande frequência de atividades com PDPA), quanto os autores que fundamentam a investigação – o discurso teórico (que destaca a importância da Pedagogia da Autonomia na aprendizagem), e os professores pesquisadores, discurso acadêmico (que considera o LD como fundamental e compreende a relevância de apontar a presença da Pedagogia da Autonomia no LD e no ensino de línguas), exprimem ênfase valorativa positiva, além de bivocalizarem-se no que se refere à Pedagogia da Autonomia na aprendizagem da língua.

Ao finalizar esta investigação, compreendemos que é possível desenvolver a Pedagogia da Autonomia na aprendizagem de LI através do LD analisado, mesmo com as limitações apresentadas no material. Entendemos também que é necessário por parte do professor uma exploração prévia (suporte/orientação) na seção *Language Study*, que aborda a aprendizagem de gramática, de disponibilidade para adaptação, complementação das atividades propostas na obra didática, conforme as necessidades e as habilidades que os estudantes precisam desenvolver na LI.

Destacamos, além do mais, a necessidade de uma reflexão mais rigorosa por parte do professor sobre a prática pedagógica/metodológica, de um olhar crítico no momento da adoção do LD, objetivando preencher as lacunas deixadas pelo material utilizado e alcançar os objetivos da aprendizagem.

Desse modo, depreendemos, por meio da análise realizada, que o Potencial de Desenvolvimento da Pedagogia da Autonomia na aprendizagem de LI materializa-se por meio de atividades do LD que buscam: promover o descondicionamento do professor/independência; desenvolver o protagonismo; estimular experiências voltadas à liberdade, à tomada de decisões/realizar escolhas, à responsabilidade; estimular o pensamento crítico, o monitoramento, a (auto)avaliação, a autorregulação (autogestão), a tomada consciente de decisões, consciência do inacabamento, saber escutar (disponibilidade para diálogo) e consequentemente o desenvolvimento da autonomia para aprender, de forma que os estudantes ocupem o papel central em seu aprendizado.

O estudo nos permitiu depreender que o desenvolvimento da Pedagogia da Autonomia nas aulas de LI, por meio do LD, pode favorecer o aprendizado da língua, posto que, na referida pedagogia, os estudantes devem atuar com criticidade, como

protagonistas e perceberem-se como sujeitos responsáveis pela produção do conhecimento adquirido.

Concluimos essa investigação cientes de que o conhecimento exposto até aqui representa um ciclo de muito aprendizado, porém, vale destacar que esse ciclo não está encerrado, havendo a possibilidade de uma continuidade em uma nova etapa, posto que compreendemos que o conhecimento é algo inesgotável, devendo estar sempre em processo de construção.

Desta forma, compreendemos que quanto mais investigarmos sobre nosso objeto de estudo, mais inteligibilidade podemos produzir sobre ele. Outrossim, entendemos que pesquisas como a nossa atendem possivelmente a necessidades posteriores de outros pesquisadores, e que pode ser utilizada para aprimoramento das práticas pedagógicas/metodológicas também voltadas para a Pedagogia da Autonomia na aprendizagem de línguas por meio do LD.

Ademais, reconhecemos que nossa investigação é uma forma de deixar registrada a relevância de estudos sobre a referida pedagogia vinculada a aprendizagem da LI, ao servir como aporte teórico para profissionais da área da educação, da LA, para autores de LD e para professores que participam da avaliação pedagógica de LD selecionados conforme os critérios estabelecidos pelo PNLD. Nessa senda, acreditamos que o presente estudo, pode também contribuir para próximas pesquisas, bem como para a melhoria de práticas pedagógicas relacionadas ao aprendizado da língua e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes no aprendizado e na vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? **Contexturas**, v.1, n. 1, p. 77-85, 1992.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O . **Dimensões Comunicativas do Ensino de Línguas**. 8. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ALMEIDA, M. S. S. R.; AISSA, J. C. **Uma tentativa de desmistificar a não-aprendizagem de Inglês em escolas públicas**. Cascavel, Paraná, 2010. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1944-8.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

ALVES, L. H. F. **É possível aprender inglês na escola pública**: Uma experiência sobre o ensino de língua estrangeira e a cultura digital. 2014. 58f. Monografia (Especialização) - Guarabira, PB, 2014. Disponível em:<https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/6759/1/PDF%20-%20Lucy%20Helena%20Fernandes%20Alves.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

ALVES, L.M; LIMA, S. C. Relações entre tecnologias digitais e livro didático no ensino de Espanhol: promovendo o letramento digital. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, PB, v. 19, n. 1, p.170-179, 2019. DOI: 10.35572/ile.v19i1.1318. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/RELACOES_ENTRE_TECNOLOGIAS_DIGITAIS_E_LIVRO_DIDATI.pdf. Acesso em: 10 mai. 2023.

ANDRADE, E. F DE. **O ensino de língua inglesa em escolas públicas: um diálogo possível**. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) - Universidade Federal da Paraíba- Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, João Pessoa, Paraíba, p.65, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8459/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

ANJOS, F. A. **Ideologia e omissão nos livros didáticos de língua inglesa**. Bahia: Ed. UFRB, 2017.

ARENAS, D. M. O ensino do Inglês no Brasil e o problema das escolas públicas. **Blog Flexge**, 2021. Disponível em: <https://blog.flexge.com/ensino-ingles-brasil-escolas/#:~:text=Pesquisas%20apontam%20o%20despreparo%20dos,no%20ensino%20da%20l%C3%ADngua%20inglesa>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BAHIA, M. O.; CRUZ, D. D. F. A variação linguística em livros didáticos de inglês utilizados em cursos de licenciatura. **Revista Entrelinhas**. v 11. n.1, p. 34-48, jan/jun 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/view/entr.2017.11.1.02/6067>. Acesso em: 20 out. 2021.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução Marina Appenzeller. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BELL, J; GOWER, R. Writing course materials for the world: a great compromise. In: TOMLINSON, B. (org.), **Materials development in language teaching**. 2. ed. Cambridge. Cambridge University Press, 2011.

BENSON, P. Concepts of autonomy in language learning. In: PEMBERTON, R. et al. (Ed.). **Taking control: autonomy in language learning**. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. p. 27-34.

BENSON, P. The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (orgs.). **Autonomy and Independence in Language Learning**. New York: Addison-Wesley Longman Limited, 1997.

BENSON, P. **Teaching and researching autonomy in language learning**. Harlow: Logman, 2001.

BENSON, P; VOLLER, P. **Autonomy and independence in language learning**. London: Longman, 1997.

BEZERRA, I. C.; SANTOS, R. M. Língua Inglesa para crianças e um projeto de iniciação à docência: formação inicial exploratória. **Revista Aproximando**. Rio de Janeiro. V. 04. n. 5. p. 1-8, 2018. Disponível em: <http://latic.uerj.br/revista/ojs/index.php/aproximando/article/view/155>. Acesso em: 26 out. 2020.

BEZERRA, R. S.; ROCHA, D. B.; BAUCE, P. D.; REZENDE, A. S. C. Os desafios do ensino da língua estrangeira – inglês nos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas. **Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais**. Bahia. V. 06. n. 12. p. 1-10, jul/dez 2022. Disponível em: <https://periodicos.educacaotransversal.com.br/index.php/rechso/article/view/46/56>. Acesso em: 26 nov. 2023.

BLOCK, D. **Social class in Applied Linguistics**. Londres: Routledge, 2013.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOUD, D. **Developing student autonomy in learning**. 2. ed. London: Kogan Page, 1988.

BRAIT, B. Linguagem e identidade: um constante trabalho de estilo. **Trabalho, Educação e Saúde**, 2(1), 2004. p. 185-201. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v2n1/03.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2021.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 9-31.

BRANDÃO FILHO, J. M.; SILVA, P. O.; RAIC, D. F. F. O inglês na educação básica brasileira: quais os maiores desafios? Foco em duas escolas no município de Itapetinga BA. In: **VII Seminário Nacional e III Seminário Internacional Políticas públicas, Gestão e Práxis Educacional**. v.7, n.7, p. 5333-5346, maio, 2019.

Disponível em:

<http://anais.uesb.br/index.php/semgepaxis/article/viewFile/9133/8801>. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Decreto-lei nº.93, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. **Diário Oficial da União**, 27 dez. 1937..Disponível em:

https://www.fn-de.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/DECRETO-LEI%20N%2093%20DE%2021%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201937.pdf.

Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental– Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sitete.pdf. Acesso em: 29 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2018. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. 4. ed. Brasília: DF. Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia digital do PNLD 2021: obras didáticas por área do conhecimento específicas. Linguagens e suas Tecnologias: Ensino Médio**. Brasília. In: FNDE, 2021. Disponível em:

https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2021_didatico_pnld-2021-obj2-linguagens-e-suas-tecnologias.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil**. Instituto de Pesquisa Data Popular. 1 ed. São Paulo, 2014. Disponível em:

https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira:**

elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2015. Disponível em:

https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 18 ago. 2023.

BRITISH COUNCIL. **Políticas públicas para o ensino de Inglês**. Um panorama das experiências da rede pública brasileira: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2019. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/final-publicacao_politicaspublishingles-compressed.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRUNER, J. S. Vygotsky: A historical and conceptual perspective. In: WERTSCH, J.V. (Org). **Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

CARNEIRO, K. Z. S.; LIMA, S. C. Emotions in a Brazilian teacher's experience report on remote English teaching during the COVID-19 pandemic. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online], v. 22, n. 1, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202218395>. Acesso em: 4 ago. 2022.

CASTRO, G. T. I.; SEBA, R. G. O desenvolvimento da autonomia através do material didático de um curso de língua estrangeira a distância. **Revista Desempenho**, v. 11, n. 1, junho, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9401/8311>. Acesso em: 5 out. 2022.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará/Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará - Ensino Médio**. Versão Lançamento Virtual (Provisória). Fortaleza: SEDUC, 2021. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf. Acesso em: 22 jun. 2023.

CEARÁ. Portaria n.º 0929, de 23 de novembro de 2022. Estabelece as normas para matrícula das/os estudantes nos estabelecimentos da rede pública estadual para o ano de 2023 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**. Fortaleza, CE, Série. 3, n. 237, p. 31-37. nov. 2022. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/02/portaria_de_matricula_0929_2022_gabdo20221129p01.pdf. Acesso em: 16 mai. 2023.

CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Em defesa de uma formação linguística de qualidade para professores de línguas estrangeiras: o exame EPPLE. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 13, n.1, p. 63-87, 2014. Disponível em: [file:///D:/Dados%20\(N%C3%A3o%20Apagar\)/Downloads/pattyatma,+Editor+da+revista,+9513-46084-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Dados%20(N%C3%A3o%20Apagar)/Downloads/pattyatma,+Editor+da+revista,+9513-46084-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 10 mai. 2023.

CORACINI, M. J. O professor de línguas: repetidor ou educador? **I Encontro sobre Política de LE**. Florianópolis, 1996.

CORACINI, M. J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Pontes.

São Paulo, 1999.

CORTEZ, S. T. S. **Relações entre a pedagogia dos multiletramentos e o ensino de língua inglesa**: uma análise dialógica de planos de aulas. 2022. 141 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino- POSENSINO, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2022.

COSTA, E. D. B. **Construção da autonomia na aprendizagem do espanhol mediada por tecnologias digitais**: uma experiência com jovens do Ensino Médio. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34181/1/2018_EleniceDelfinoBorgesCosta.pdf. Acesso em: 05 nov. 2022.

COSTA, P. H. S.; RODRIGUES, R. A. Crítico "pero no mucho": problematizando a abordagem de questões identitárias em uma unidade de um livro didático de inglês para o Ensino Médio. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 60, n. 2, p. 500–517, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8661811>. Acesso em: 30 nov. 2022.

COTTERALL, S. Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. **System**, v. 23, n.2. p. 195-205, 1995.

CRABBE, D. Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility. In: **System**, v. 21, n. 4. Great Britain: Pergamon Press, 1993.

DA SILVA, G. M. **O ensino de inglês em turmas numerosas: uma proposta de ensino da pronúncia em cursos técnicos de nível médio no Instituto Federal do Rio Grande do Norte**. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Ensino-POSENSINO-Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Mossoró, RN, 2018. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/posensino-dissertacoes-2016/arquivos/5486gerald_ma%C2%A1ximo_da_silva.pdf . Acesso em: 01 set. 2023.

DA SILVA, F.M. O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 58, n. 1, p. 158–176, jan/abr, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/4xfG8MrF5LPr6bP78G5z65h/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

DANTAS, R. O. **Práticas de letramentos com memes**: uma proposta para as aulas de língua inglesa no ensino médio. 2021. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Ensino-POSENSINO-Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Mossoró, RN, 2021. Disponível em:

https://repositorio.ufersa.edu.br/bitstream/prefix/6792/1/RubensOD_DISSERT.pdf. Acesso em: 01 out. 2022.

DELLA ROSA, S. F. P. **A percepção e a atuação de aprendizes em relação à autonomia em um curso de inglês para propósitos acadêmicos no contexto do programa Idiomas sem Fronteiras**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10144>. Acesso em: 20 set. 2021.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, M. **Sete décadas de história: Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa**. Rio de Janeiro: Sextante Artes, 1999.

DICKINSON, L. **Self-Instruction in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DICKINSON, L. Learner autonomy: what, why and how?. In: LEFFA, V. J. (ed.). **Autonomy in language learning**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1994. p. 2-12.

DILLENBOURG, P. What do you mean by 'collaborative learning'. In DILLENBOURG, P. **Collaborative learning: cognitive and computational approaches**. Oxford: Elsevier, University of Geneva, Switzerland, 1999. p.1-19. Disponível: <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf> Acesso: 05 nov. 2023.

FONSECA, M. A. C. **O livro didático e o fomento da autonomia na aprendizagem da língua inglesa**. 2011. 192f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará-UFPA, Belém-PA, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/9422>. Acesso em: 24 nov. 2021.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68. ed. São Paulo. Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 78. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

GÉRARD, F.; ROEGIERS, X. **Conceber e avaliar manuais escolares**. Porto: Porto Editora, 1998.

GERVAI, S. M. S. Reflexões sobre o ensino de língua estrangeira na escola pública brasileira. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 37, p. 184-194, 2018. Disponível em: [file:///D:/Dados%20\(N%C3%A3o%20Apagar\)/Downloads/36661-Texto%20do%20artigo-101437-1-10-20180326.pdf](file:///D:/Dados%20(N%C3%A3o%20Apagar)/Downloads/36661-Texto%20do%20artigo-101437-1-10-20180326.pdf). Acesso em: 25 ago. 2023.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo. Atlas, 2002.

GIMENEZ, T. **O currículo de língua estrangeira na perspectiva de professores.** In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M. & ANDREOTTI, V. (Orgs.) *Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005. p. 199-218.

HAYCRAFT, J. **An introduction to English language teaching.** London: Longman, 1998.

HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning.** Pergamon. Oxford, 1981.

JIMÉNEZ RAYA, M.; LAMB, T.; VIEIRA, F. **Pedagogia para a autonomia na educação de línguas na Europa.** Dublin: Authentik, 2007.

JIMÉNEZ RAYA, M.; LAMB, T.; VIEIRA, F. **Mapping Autonomy in Language Education: A Framework for Learner and Teacher Development.** Frankfurt amMain: Peter Lang, 2020.

JIMÉNEZ RAYA, M; VIEIRA, F. **Autonomy in language education.** New york and London: Dublin: Routledge, 2021.

JOHNSON, K.; JOHNSON, H. **Encyclopedic dictionary of applied linguistics.** Oxford: Blackwell Publishers, 1999.

KIENBAUM, B. E; RUSSEL, A. J. WELTY, S. **Communicative Competence in Foreign Language Learning with Authentic Materials.** 275 200 ed. Final Project Report. ERIC reproduction document, 1986.

KOBAYASHI, E.; GALLARDO, B. C. Proficiência em inglês do professor em formação: as vozes de alunos e egressos de um curso de letras. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, SP, v. 29, n. 2, p. 1–27, 2023. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/3368/2174>. Acesso em: 01 ago. 2023.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar.** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 3-9, jan/mar, 1996. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368/2107>. Acesso em: 10 nov. 2021.

LIMA, S. C; GUERRA, W.T. BASTO, R.L.G. Multiletramentos e língua inglesa na educação profissional: uma análise dialógica da proposta de ensino do Instituto Federal do Rio Grande do Norte. In: ABREU, F. K; BARBOSA, M. S. F. (Org.). **Letramentos, abordagens dialógicas discursivas e educação profissional.** Pernambuco: IF Sertão PE, 2020. p. 273-287. Disponível em: <https://releia.ifsertaope.edu.br/jspui/bitstream/123456789/631/1/Letramentos%20abordagens%20dialgicas%20discursivas%20e%20educacao%20profissional.pdf>. Acesso

em: 07 mar. 2022.

LIMA, S. C; VIEIRA, F. O papel do livro didático na promoção da autonomia na aprendizagem de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 217-244, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/JpWxJGtX37kh6BXj94s4CVr/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2021.

LITTLE, D. **Learner autonomy**: definitions, issues and problems 1. Dublin: Authentic, 1991.

LITTLE, D. **Autonomy**: definitions, issues and problems. Dublin: Authentik, 1999.

LITTLEWOOD, W. "Autonomy": an anatomy and a framework. **System**, v. 24, n. 4, p. 427-435, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Pedagógica e Universitária, 2018.

MATOS, J. V. G. **Um giro pelo mundo**: um estudo sobre a autonomia do aluno em livros didáticos de inglês. 2017. Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Língua e cultura da Universidade Federal da Bahia –Instituto de Letras, Salvador -BA. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26610>. Acesso em: 24 nov. 2021.

MATOS, E.; REZENDE, F. Raciocínio computacional no ensino de língua inglesa na escola: um relato de experiência na perspectiva BYOD. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-26, e3116073, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3116/938>. Acesso em: 18 jun. 2023.

MARQUES, A.; CARDOSO, A. C. **Anytime-Always ready for educations**. Língua estrangeira moderna-inglês ensino médio. Volume único. São Paulo: Editora Saraiva, 2020.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R., CASTELLO, A.; NASCIMENTO, G. Identidades de professores/as de inglês na mídia: tendências à homogeneização e possibilidades de contradiscursos. In: SILVA, K. A. **Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania** [online]. Brasília: Editora UnB, 2022, pp. 81-104. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786558461647.0006>. Acesso em: 21 set. 2023.

MELLO, G. N. **O livro didático no sistema de ensino público do Brasil**. São Paulo: Cebrap, 1999.

MICCOLI, L. S. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 31-51.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed.

Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13- 42.

MOITA LOPES, L. P. O novo ethos dos letramentos digitais: modos de construir sentido, revolução das relações e performances identitárias fluidas. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Orgs.). **Ensino de línguas: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 204-227.

MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. Desestabilizações queer na sala de aula: “táticas de guerrilha” e a compreensão da natureza performativa dos gêneros e das sexualidades. In: PINTO, J.; FABRÍCIO, B. F. (Org.). **Exclusão social e 504 Anais da VII Semana de Integração**. Inhumas: UEG, 2018, p. 491-504.

MOLINARI, F. M. **A influência das crenças e do livro didático para a aquisição da autonomia dos alunos na aprendizagem de língua inglesa no Ensino Médio**. 2020. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP, 2020. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/2020/francine-martins-molinari.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

MORAES, C. A. L. B.; GARDEL, P. S. **A construção da autonomia na sala de aula de língua estrangeira**. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/14741/14741.PDF>. Acesso em: 01 jul. 2022.

NUNAN, D. **Autonomy in language learning**. Plenary presentation, ASOCOPI Cartagena, Colombia. October, 2000. Disponível em: www.nunan.info/presentations/autonomy. Acesso em: 5 set. 2022.

OLIVEIRA, L. A. de. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ORTIZ, M. L. Entrevista com Maria Luiza anjos por Denise Scheyerl e Sávio Siqueira. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.) **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: Contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras**. Universidade Federal de Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

PAIVA, V. L. M. 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 Editorial, 2009, p. 31-38.

PAULO, F. S. TROMBETTA, S. **Educar é sempre um ato político: desafios contemporâneos**. **Ideação**, 23, n. 2. 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/25553>. Acesso em: 26 set. 2022.

PEMBERTON, R. Introduction. In: PEMBERTON, R. *et al.* (Ed.). **Taking control: autonomy in language learning**. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. p.1-8.

PENNYCOOK, A. Allastair. Cultural Alternatives and Autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. **Autonomy and Independence in Language Learning**. London: Longman, 1997.

PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: CUP, 2004. p. 327-345.

PEREIRA, B.B. LOPES, C.R. Diretrizes educacionais para o ensino de língua inglesa na educação básica: desafios e possibilidades. In: **III Semana de Línguas e Literaturas do Campus Campos Belos**. Universidade Estadual de Goiás, p.17-34, 2017. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/SL/article/view/11116>. Acesso em: 09 dez. 2023.

PHILLIPS, B.S. **Pesquisa social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

PIMENTA, A.C.; MOREIRA, R.M.; REEDIJK, C.C. O ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas: expectativas e realidade. **Revista Crátilo**, Patos de Minas, v. 9, n. 1, p. 35-50, 2016. Disponível em: [file:///D:/Dados%20\(N%C3%A3o%20Apagar\)/Downloads/4.pdf](file:///D:/Dados%20(N%C3%A3o%20Apagar)/Downloads/4.pdf). Acesso em: 10 ago. 2023.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. The Concept of World English and its Implication for ELT. In: **ELT Journal**, Oxford, UK: Oxford University Press, v. 58, n. 2, pp. 111-117, 2004.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, I.; RAJAGOPALAN, K. (Org.) **A geopolítica do inglês**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2005, p. 135-159.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RAJAGOPALAN, K. Culture as an experience of identity formation in foreign language learning. **Policromias** - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 11-20, 2018.

REAL, L.; FERREIRA, A. J. A identidade negra no Programa Nacional do Livro Didático de Língua Inglesa de 2018. **Travessias**, Cascavel, v. 13, n. 3, p. 35–53, 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/23602>. Acesso em: 22 nov. 2022.

RIBEIRO, L. A. M.; RIBEIRO, W. A autonomia no ensino/aprendizagem em Língua Inglesa: uma proposta multi/intercultural. **Revista Desempenho**, Brasília, v. 09, n. 2, p. 58-78, dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9353/8272>. Acesso em: 26 out. 2020.

RICHARDS, J. C. **Beyond Training**: perspectives on language teacher education. Cambridge. Cambridge University Press, 1998.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, T. D. DE F. F. ; OLIVEIRA, G. S. DE. ; SANTOS, J. A. DOS. Pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 154-174, 25 dez. 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/49/41>. Acesso em: 26 nov. 2023.

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 15(2), p. 44-60. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/7561>. Acesso em: 05 dez. 2022.

ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTANA, W. K. F.; LEAL, J. L. M.; SILVEIRA, E. L. O enunciado concreto sob as vestes do dialogismo: contribuições teórico-analíticas do círculo de Bakhtin. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 11, n. 01, p. 267-278, 2019. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/499.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

SANTOS, E. S. de S. e. O Ensino da língua inglesa no Brasil. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, Alagoinhas, BA, v. 1, n. 1, p. 39–46, 2012. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/99>. Acesso em: 10 set. 2023.

SARMENTO, S; LAMBERTS, D. V. H. O papel do livro didático no ensino de inglês: aspectos sobre sua importância, escolha e utilização. **Revista (Con)textos Linguísticos**, v. 10, p. 291-300, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/14805#:~:text=Para%20que%20o%20livro%20did%C3%A1tico,escolha%2C%20uso%20e%20adapta%C3%A7%C3%A3o>). Acesso em: 22 nov. 2022.

SCHARLE, Á.; SZABÓ, A. **Learner Autonomy – A guide to developing learner responsibility**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SILVA, L.G.; SARMENTO, S. A escolha do livro didático de língua estrangeira do Programa Nacional do Livro Didático. K, C.C. O ensino da Língua Inglesa nas

escolas públicas: expectativas e realidade. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Patos de Minas, v. 14, n. 1, p. 173-214, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1398/1233>. Acesso em : 23 ago. 2023.

SILVA, R. C. ALMEIDA DIAS, I.S. Pontos positivos e negativos do livro didático de Inglês na visão dos professores de cursos de idiomas. **Revista Educação e Linguagem**. Campos Mourão, PR. v.09,n.18, p.591-614, 2020.Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducplings/article/view/6627/4648>. Acesso em : 01 out. 2023.

SIQUEIRA, S. O mundo plástico do livro didático de língua inglesa: uma desconstrução necessária. In: HASHIGUTI, S. T; CADILHE, A. J; SILVA, I. R. (Orgs.). **Transculturalidade, Linguagem E Educação: Diálogos E (Re)Começos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. p. 359-390. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/5284098>. Acesso em: 22 ago. 2023.

SOBKOWIAK, P. Critical thinking in the intercultural context: Investigating EFL textbooks. **Studies in Second Language Learning and Teaching**. Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań, Polish. v. 6, n. 4,p. 697-716, 2016. Disponível em: [file:///D:/Dados%20\(N%C3%A3o%20Apagar\)/Downloads/Critical_thinking_in_the_intercultural_context_Inv.pdf](file:///D:/Dados%20(N%C3%A3o%20Apagar)/Downloads/Critical_thinking_in_the_intercultural_context_Inv.pdf). Acesso em: 15 fev. 2023.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. **Domínios de lingu@gem**, v. 10, n. 3, 2016.

SOUSA FILHO, S. M. Relações entre Literatura, Linguística e Ensino de Português. In: CAMARGO, F. P.; FRANCA, V. G. (Org.). **Estudos sobre Literatura e Linguística** - Pesquisa e Ensino. 1. ed. São Carlos: Claraluz, v. 1, p. 149-162, 2009.

SOUSA, J B F. **O Livro Didático de Língua Inglesa: percepções e implicações no exercício da docência**. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem, Cultura e Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgcel/wp-content/uploads/2017/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Mestrado-em-Letras-UESB-Turma-2013-Joilma-Barbosa-Ferreira-de-Sousa-ilovepdf-compressed.pdf>. Acesso em:: 09 set. 2022.

THANASOULAS, D. **What is Learner Autonomy and How Can it be Fostered?** 2000. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html>>. Acesso em: 04 set. 2022.

TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o ensino fundamental I. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 48, n. 2, p. 295–315, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645227>. Acesso em: 10 jan. 2023.

TODESCHINI, I. Uma análise do inglês como uma língua franca em um livro didático

do ensino fundamental. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, SP, v. 29, n. 2, p. 48–67, 2023. Disponível em:
<http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/3470/2176>.
 Acesso em: 01 ago. 2023.

TOMLINSON, B. Glossary of basic terms for materials development in language teaching. In: TOMLINSON, B. (org.) **Materials development in language teaching**. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. p. 9-18.

TORRES, P. L. Laboratório on-line de aprendizagem: uma experiência de aprendizagem colaborativa por meio do ambiente virtual de aprendizagem. *Eurek @ Kids. Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 73, p. 335-352, set./dez. 2007. Disponível:
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n73/06.pdf>. acesso: 05 nov. 2023.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: TORRES, Patrícia L. (Org.) **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. Coleção Agrinho, Curitiba: SENAR - PR, 2014. p.61-94.
 Disponível:https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4514719/mod_folder/content/0/Aprendizagem-colaborativa.pdf. acesso: 05 nov. 2023.

URZÊDA-FREITAS, M. T. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n (51.1): 77-98, jan./jun. 2012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/tla/a/jy6HFM97DcT7X8yLfxjSCjS/?lang=pt&format=pdf>.
 Acesso em: 05 jun. 2022.

URZÊDA-FREITAS, M. T. Letramento crítico de professoras/es de inglês da rede pública: uma experiência de desestabilizações. In: PESSOA, R. R; OLIVEIRA, E. C. (orgs). **Tensões e desestabilizações na formação de professoras/es de inglês**. Goiânia: Editora UFG, 2016. p. 73-104.

VESENTINI, J. W. A questão do livro didático no ensino da Geografia Novos caminhos da Geografia. In: CARLOS, A. F. A. (Org.) **Caminhos da Geografia**. 5. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007.

VIEIRA, F. **Pedagogia para a autonomia e formação de professores: que relação?**. [2006?]. Disponível em:
<https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/363.pdf>. Acesso em: 05 set. 2022.

VIEIRA, F. Resistir e agir estrategicamente (a pretexto de um prefácio às actas do 2º Encontro do GT-PA). In: VIEIRA, F. et al. (orgs.). Resistir e Agir Estrategicamente. **Actas do 2º Encontro do GT-PA** (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia), Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação, pp. 9-19. 2004. Disponível em:
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4119/1/Resistir%20e%20Agir%20Estrategicamente-Actas%20do%202%C2%BA%20Encontro%20do%20GT-PA%20Cd-Rom%20-%20pp.9-19.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

VILARINHO, R. L. G.; SILVA, J. S. N. A avaliação do livro didático como instrumento

de afirmação da autonomia da escola e de seus docentes. **Meta:** Avaliação, v. 7, n. 21, 2015.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

WALKER, S. Visão geral do ensino de línguas no Brasil. In: TEIXEIRA, M. C.; CUNHA, M. J. C. (Org.) **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de Inglês no Brasil**. Brasília: Ed. UnB, 2003.

XAVIER, R. P.; URIO, E. da L. W. O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 45, n. 1, p. 29-54, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639421>. Acesso em: 16 nov. 2022.