

Ana Aurora Louro de Sousa Pereira

O mérito dos manuais escolares no ensino de língua estrangeira

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário

Orientado pelo Professor Doutor Nicolas Robert Hurst

Coorientado pelo Professor Doutor Rogelio José Ponce de León Romeo

Orientadora de Estágio, Dra. Huguette Gonçalves

Supervisor de Estágio, Dr. Fernando Ruiz Pérez

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Julho de 2015

O mérito dos manuais escolares no ensino de língua estrangeira

Ana Aurora Louro de Sousa Pereira

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário

Orientado pelo Professor Doutor Nicolas Robert Hurst

Coorientado pelo Professor Doutor Rogelio José Ponce de León Romeo

Orientadora de Estágio, Dra. Huguette Gonçalves

Supervisor de Estágio, Dr. Fernando Ruiz Pérez

Membros do Júri

Professor Doutor José Domingues de Almeida
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Professor Doutor Nuno Manuel Dias Pinto Ribeiro
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Professor Doutor Nicolas Robert Hurst
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Classificação obtida: 17 valores

Sumário

Agradecimentos.....	6
Resumo.....	7
Abstract.....	8
Introdução.....	9
1. Capítulo 1 – Revisão da literatura	14
1.1 O mérito dos manuais escolares de língua estrangeira para os docentes.....	19
1.2 O mérito dos manuais escolares de língua estrangeira para os discentes	27
2. Capítulo 2 – O processo de investigação-ação	38
2.1 Método	41
2.1.1 A amostra.....	41
2.1.2 Critérios de inclusão e exclusão	41
2.1.3 Instrumentos e medidas	41
2.1.4 Procedimento	43
2.2 Resultados.....	44
Discussão	49
Conclusões	58
Referências bibliográficas	60
Anexos.....	64
Anexo 1.....	65
Anexo 2.....	69
Anexo 3.....	71
Anexo 4.....	72

Agradecimentos

A realização deste relatório contou com apoios e incentivos essenciais, sem os quais não teria sido possível a sua concretização e aos quais gostaria de agradecer publicamente.

Ao Professor Doutor Nicolas Robert Hurst, pela sua orientação, apoio fundamental e total, disponibilidade e boa vontade, pelo saber que me transmitiu, pelas críticas e sugestões, pela total colaboração em superar as dificuldades que foram surgindo ao longo do caminho, e também pelas palavras de incentivo que me foi dando até à conclusão do processo. Muito obrigada.

Aos docentes participantes da investigação, pela sua disponibilidade e cooperação, e aos órgãos executivos, das escolas básica e secundária de Vila Franca do Campo, Nordeste e de Velas, e escolas secundárias das Laranjeiras e de Antero de Quental, que permitiram a aplicação do questionário nas suas instalações.

Aos docentes Paula Alexandra Louro de Sousa Pereira Vieira, Paulo Ferreira do Couto e Susete Benevides que corrigiram, comentaram e sugeriram alterações no questionário e serviram como grupo de controlo à sua compreensão e aplicação.

Ao Professor Supervisor Dr. Fernando Pérez e à Professora Orientadora Dra. Huguette Gonçalves, que me abriram novas perspetivas sobre a utilidade e aplicabilidade dos manuais escolares e dos materiais complementares no ensino de língua estrangeira no ensino secundário.

Finalmente, um agradecimento especial à minha família, pela paciência, apoio e determinação com que me incentivaram ao longo do caminho.

Resumo

O presente estudo pretende abordar as questões ligadas ao nível do mérito dos manuais escolares de língua estrangeira. Debate-se sobre a perceção dos professores relativamente à utilidade dos manuais para a sua prática profissional e a adequação às suas necessidades e às dos discentes. Dentro destas temáticas, os contributos dos autores são diversificados, pelo que é difícil firmar a existência de um consenso; se por um lado os manuais escolares são vistos como instrumentos valiosos de apoio à prática docente, por outro são entendidos como limitadores e impedimentos ao desenvolvimento profissional. Relativamente aos alunos, por um lado questiona-se a sua adequação a diferentes contextos e a sua capacidade para aplicar uma abordagem comunicativa e promover a crescente aprendizagem autónoma; de outro ponto vista os manuais escolares são resposta a uma plataforma comum das necessidades dos aprendentes e têm um papel positivo na proposta de atividades interativas e no desenvolvimento da autonomia do aluno. Para avaliar o que se pretende investigar, foi elaborado de raiz um questionário com 22 perguntas (21 fechadas e 1 aberta), divididas em 4 secções. Conclui-se que os professores consideram o manual um instrumento útil e que a perceção que têm acerca da sua adequação aos alunos e ao processo de ensino aprendizagem é positiva: a maioria concorda que os manuais são atrativos para os alunos e conseguem dar resposta às suas necessidades. Por outro lado, a questão da promoção da autonomia nos alunos provoca a destabilização do consenso. Recomenda-se que futuros estudos continuem a dar ênfase a estas questões e possam avaliá-las não só na Região Autónoma dos Açores (que carece de validação de estudos na área), como noutros pontos do país.

Palavras-chave: manuais escolares, línguas, aprendizagem, competência comunicativa

Abstract

This study aims to discuss the merit of second language textbooks. It debates the teachers' perceptions about the utility of textbooks and how they respond to the needs of teachers and students. There are several contradictory points of view so it is difficult to find a consensus; on one hand, textbooks are seen as valuable tools in the teaching process, but on the other hand they are seen as a restraining and 'deskilling' force. Concerning the merits of textbooks for students, the debate is focussed on whether textbooks can be used in different contexts, if they can respond to students' needs, on their ability to convey a communicative approach and develop students' learning autonomy. A questionnaire was designed to assess these issues, containing 22 closed questions and one open-ended question. From its application and analysis, it was possible to conclude that teachers consider textbooks useful and appropriate to their students and to the desired teaching-learning process: the majority agree that textbooks are suitable to different groups and that students find the textbooks appealing. Despite the positive answer, the question concerning students' learning autonomy is not as consensual as the other aspects. Further studies are necessary to confirm the conclusions drawn and to maintain a research focus on the issue of materials development throughout Portugal.

Keywords: textbooks; foreign languages; languages acquisition, coursebooks.

Introdução

A problemática que me proponho abordar e indagar relaciona-se com o mérito dos manuais escolares de língua estrangeira, quer para docentes quer para discentes, e auscultar a percepção que deles têm os docentes e o modo como os usam. Os manuais escolares são ferramentas úteis para a estruturação e desempenho da função docente, ou são instrumentos que retiram competências e responsabilidades ao professor e limitam a sua ação? Vão os manuais escolares ao encontro das necessidades dos alunos, permitindo-lhes o acesso a mostras de língua ricas e reais? Sugerem-lhes atividades que desenvolvam a aprendizagem de língua em situações comunicativas relevantes, contribuindo para uma aprendizagem cada vez mais autónoma? Ou, pelo contrário, não respondem às necessidades particulares de cada contexto de aprendizagem, restringem a exposição dos aprendentes a mostras de língua muito limitadas, não sendo nem relevantes nem fomentando a autonomia dos alunos?

A eleição deste tema surge do confronto da experiência pessoal entre o ensino profissional e o ensino regular. Estas duas modalidades de ensino distinguem-se por ser uma de formação específica (profissional) e a outra de formação mais geral (regular); por conseguinte, têm objetivos específicos diferentes e configuram-se de um modo distinto: nos conteúdos, na duração da formação, e nos materiais de apoio existentes.

No que se refere aos manuais escolares, também as opções do docente, a par das características de cada modalidade, são diferentes: obrigatórios no ensino regular e não obrigatórios no ensino profissional. Para além da questão da obrigatoriedade, e devido à especificidade dos cursos profissionais, não se encontram no mercado nacional livros de textos que respondam aos objetivos e conteúdos específicos destes cursos, o que obriga o docente a criar e desenhar a sua prática e os materiais a utilizar. O caso do ensino regular é quase totalmente configurado, atualmente, pelo uso do manual escolar, que o professor segue, orientando-o na sua prática profissional.

A experiência docente adquirida na esfera do ensino profissional foi no âmbito da formação definida pelo Catálogo Nacional de Qualificação (CNQ), cuja entidade responsável pela sua elaboração e atualização é a Agência Nacional para a qualificação e ensino profissional. O CNQ é um instrumento que regula a oferta formativa no âmbito de uma formação que se pretende orientada à obtenção de competências em diferentes áreas profissionais. Em teoria, este ensino seria dirigido à formação de adultos, mas a realidade é que

nas escolas de ensino profissional encontramos jovens abaixo dos 18 anos, que optam por esta via por diferentes razões, e que o resultado final é a atribuição de um diploma de conclusão do 9º ou 12º ano. O currículo é constituído por uma componente de formação base, onde se insere o ensino de línguas estrangeiras, e uma componente de formação específica, conforme a área de especialização. A unidade de formação (UF) referente ao ensino de língua estrangeira insere-se na componente base designada Cultura, Língua, Comunicação, onde está também integrado o ensino da língua materna. Para cada curso específico são determinados os conteúdos e objetivos para todas as unidades abrangidas por este grupo (ver, a título de exemplo, as informações para um curso da área das TIC - anexo 1 p.65-68).

No caso do inglês (e das restantes línguas estrangeiras), existem diferentes níveis: inglês - iniciação, inglês - continuação e inglês técnico. As orientações específicas que o docente recebe para lecionar estes módulos não referem conteúdos específicos mas objetivos ao nível das diferentes destrezas. No caso do inglês – iniciação, as orientações referem conteúdos como “aspetos atuais”, “assuntos do cotidiano”, sem indicar especificamente quais, e deixando ao critério do docente a sua eleição de acordo com as necessidades e preferências do grupo (ver anexo 2, pp.69-70). No caso do inglês técnico, as orientações são mais específicas mas ainda passíveis de decisões fundamentais por parte do docente (ver anexo 3, p.71). Em qualquer um dos casos, e isto é uma constante no ensino profissional, o docente é responsável por traduzir estas orientações para a prática, tarefa que inclui definir todos os conteúdos – lexicais, gramaticais, pragmáticos, discursivos, etc. -, planejar as atividades e tarefas comunicativas para responder às necessidades dos alunos, e fabricar o material que possibilitará a aprendizagem, consolidação e aplicação dos conteúdos.

O caso do ensino regular é totalmente diferente; nele, a tarefa de desenhar a prática dos professores está entregue aos manuais escolares. Em Portugal, o Ministério da Educação e Ciência define o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares através do Decreto-Lei nº 47/2006 de 27 de Agosto. O manual escolar é definido assim:

“«Manual escolar» o recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de atividades

didáticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor.” (artigo 3º alínea b)

O mesmo Decreto-Lei estabelece ainda a necessidade de assegurar a “qualidade científico-pedagógica dos manuais e da sua conformidade com os objetivos e conteúdos do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares” (Artigo 2º alínea d). O Decreto-Lei nº 261/2007 de 17 de Julho, sobre a mesma matéria, reitera o papel fundamental do manual escolar e a importância da sua avaliação:

“ (...) um sistema de avaliação e certificação de manuais escolares com a finalidade de garantir que cumprem de forma adequada a sua função e de proporcionar novas formas de utilização que sejam mais racionais e menos dispendiosas para as famílias. Esse compromisso fundamentou -se no reconhecimento de que os manuais escolares, apesar da prevalência de uma cultura pedagógica que preconiza a produção e adaptação dos materiais de ensino diferenciados que possam responder à singularidade de cada escola, de cada turma ou mesmo de cada aluno, e da mais recente difusão de recursos didáticos complementares em novos suportes ou por novos meios, continuam a ser na prática instituída um instrumento fundamental do ensino e da aprendizagem.” (sublinhado nosso)

Relativamente ao ensino de Língua Estrangeira, a sua configuração tem sofrido significativas mudanças na abordagem e estruturação desde a viragem do século, o que levou a uma nova série de manuais escolares. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) estabelece uma abordagem nocional-funcional que é orientada para a comunicação,

“ (...) em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico” (Conselho da Europa, 2001, p.29).

Esta abordagem determina uma metodologia baseada em tarefas concretas que o aprendente leva a cabo, de modo a aplicar a linguagem a situações de contexto real e assim inferir a sua atuação em situações imprevisíveis, adquirindo assim a sua

autonomia. Afirmar o QECRL (2001) que as pessoas envolvidas no processo consideram estas tarefas comunicativas significantes e motivantes e que, assim, os aprendentes são levados “a refletir sobre as suas necessidades comunicativas, por ser esse um dos aspetos do despertar da consciência da sua aprendizagem e da sua autonomia” (ibid, p.86).

Sobre os manuais, o QECRL (2001), no âmbito do capítulo 6 A Aprendizagem e o ensino das línguas, seção 6.3.3, refere que:

“ (...) são obrigados a tomar decisões concretas e pormenorizadas acerca da seleção e progressão dos textos, acerca das atividades, do vocabulário e da gramática, a serem apresentados ao aprendente. Espera-se que forneçam instruções pormenorizadas para as tarefas e atividades individuais e/ou de turma que serão realizadas pelos aprendentes em resposta aos materiais apresentados. As suas produções influenciam grandemente o processo de ensino/aprendizagem e devem, inevitavelmente, ser baseadas em hipóteses fortes (que raramente são enunciadas, são frequentemente não analisadas e até inconscientes) em relação à natureza do processo de aprendizagem” (ibid, p.199).

Inegável é, portanto, o papel central que os manuais escolares de língua estrangeira adquiriram no processo de ensino-aprendizagem. A questão que se coloca à discussão é sobre o seu mérito, as vantagens que trazem para o aluno e para o professor. Este relatório pretende demonstrar a especificidade do manual escolar de língua estrangeira, refletir sobre os benefícios e desvantagens que a adoção e utilização dos manuais escolares de língua estrangeira acarretam para docentes e alunos, e indagar sobre a perceção que os docentes têm do manual escolar e que utilização fazem dele. O papel que hoje têm na aprendizagem de uma língua estrangeira, e à luz das novas metodologias, exige que os manuais constituam uma mais-valia para alunos e docentes. Por essa razão se discute se estão desenhados à medida das necessidades dos estudantes no que diz respeito aos aspetos cognitivos, motivacionais e afetivos e se são instrumentos eficazes para a aprendizagem da língua em contexto; se são instrumentos válidos para apoiar a prática docente, porque e como devem ser usados, e que consequências têm no desenvolvimento do profissional docente. Vários são os autores

que criticam os manuais usados no ensino de língua estrangeira (Sheldon, 1988; Sacristán, 1988) precisamente por falharem nestas duas vertentes fundamentais: substituírem os docentes na tarefa primordial de desenhar a sua prática e por não proporcionarem aos alunos uma aprendizagem significativa e relevante.

No âmago desta problemática estão os professores já que são os responsáveis por seleccionar o manual escolar a usar, os responsáveis na aplicação prática do *curriculum* estabelecido centralmente, por serem os orientadores da aprendizagem dos seus alunos. É neste âmbito que nos propomos descobrir como os professores usam os manuais escolares e o que pensam deles no que concerne à sua prática profissional e adequação aos alunos. Através de um questionário, procuraremos saber a frequência do seu uso, se lhes facilitam a preparação das aulas, se consideram os materiais desenhados exclusivamente para o professor úteis, a sua avaliação quanto aos conteúdos, atividades e tarefas comunicativas dos livros de texto e de exercícios; procuraremos ainda saber se sentem a necessidade de construir materiais que complementem o manual escolar. Inquiriremos, ainda, sobre a perspetiva do professor quanto à receptividade dos alunos perante o manual, a sua adequação aos seus interesses e necessidades e se estes contribuem equilibradamente para o desenvolvimento das destrezas nos discentes, bem como para a sua progressão na aprendizagem autónoma.

Finalizando, se por um lado é obrigatória a adoção de um manual escolar de língua estrangeira, porque estabelece nexos entre *curriculum* e prática (orientador da ação do professor) e entre o aprendente e a língua estrangeira (orientador da aprendizagem do aluno), por outro lado tem sido objeto de críticas por retirar o controlo da sua prática ao professor e por originar uma aprendizagem controlada e estereotipada nos alunos, distante da realidade desejada.

Capítulo 1 – Revisão da Literatura

O ensino de língua estrangeira sofreu grandes transformações nas últimas décadas, e não apenas ao nível da metodologia, com a abordagem comunicativa desde o final dos anos 80, mas também no domínio da popularidade e do estatuto de imprescindibilidade que adquiriu. O Conselho da Europa desenvolve ações de promoção do plurilinguismo, da diversidade linguística e considera que a aprendizagem das línguas é vetor essencial da cidadania democrática (Jornadas Europeias do Plurilinguismo, 2005). A União Europeia propõe na Carta Europeia do Plurilinguismo (2005) que todos os documentos emitidos pelas suas instituições, no que diz respeito às línguas de trabalho e de procedimentos, devem ser feitos segundo:

“(...) opções que expressem a identidade da Europa na sua diversidade, mantendo um equilíbrio indispensável entre as línguas, ao respeitar seu peso demográfico. Deve ser elaborado um quadro geral definindo os critérios e regras aplicáveis em matéria de plurilinguismo.”

Na prática, os estados membros recebem grandes quantidades de documentação, dirigidas às mais diversas áreas do setor empresarial e às entidades governamentais, emitida em língua inglesa, e muita dessa documentação não se encontra senão na língua referida, e em Francês e Alemão, conforme consta do documento que rege a profissão de tradutor do Parlamento Europeu, afirmando que por questões de viabilidade, existe um sistema que garante a tradução nestas três línguas e posteriormente a possível tradução para as outras 19 dos estados membros. (este documento pode ser consultado no site do Parlamento Europeu em http://www.europarl.europa.eu/multilingualism/trade_of_translator_en.htm)

A aprendizagem de uma língua estrangeira tornou-se, portanto, imprescindível para fazer parte e aplicar as diretivas da União Europeia. Muito em particular, a aprendizagem da língua inglesa tornou-se imperativa, por ser a língua de excelência nos setores empresariais e tecnológicos, e os estados membros apostam agora num ensino generalizado, a começar já no primeiro ciclo, ainda que outras línguas como o alemão ou o mandarim estejam a adquirir alguma relevância económica e política no contexto atual.

Do outro lado da moeda, encontra-se a viragem metodológica no processo de ensino de línguas estrangeiras. Durante décadas, os métodos tradicionais centraram-se na gramática, no estudo de textos ou tópicos; o método comunicativo mudou a abordagem, colocando a competência comunicativa no centro do processo, introduzindo a gramática como um meio para

desenvolver a competência comunicativa (Rama & Agulló, 2012). Por outro lado, a perspectiva construtivista do conhecimento encara a aquisição da linguagem como um processo de negociação e de construção das significações em funcionamento social (Matta, 2001). Esta perspectiva alterou o papel do professor e do aluno na construção gradual do conhecimento. O aluno tornou-se o centro do processo de aprendizagem e o professor mediador, estabelecendo objetivos, criando zonas de desenvolvimento próximo, desafiando o aluno para que construa o seu conhecimento, a partir de conhecimento prévio e em conjunto com o outro – alunos e professor. A língua passou a ser vista como instrumento social, que desempenha funções na comunicação e que não pode ser dissociada de situações comunicativas reais, como as que se apresentam nos descritores do QECRL (2001) e que se justificam à luz da competência comunicativa:

“O esquema de parâmetros, categorias e exemplos, apresentado no Capítulo 2 (de forma resumida no texto do quadro inicial) e mais pormenorizadamente nos Capítulos 4 e 5, pretende dar uma imagem clara das competências (conhecimentos, capacidades, atitudes) que os utilizadores da língua constroem no decurso da sua experiência de uso da língua e que lhes permite responder aos desafios da comunicação para lá de fronteiras linguísticas e culturais (ou seja, realizar tarefas comunicativas e atividades nos vários contextos da vida social com as condições e as limitações que lhes são próprias). Os níveis comuns de referência, apresentados no Capítulo 3, permitem acompanhar os progressos dos aprendentes à medida que estes constroem a sua proficiência, através dos parâmetros do esquema descritivo. Baseado no pressuposto de que a finalidade do ensino da língua é tornar os aprendentes competentes e proficientes na língua em causa, o esquema deverá permitir definir e descrever os objetivos de forma clara e exhaustiva.” (Conselho da Europa, 2001, p.13)

Estes dois fatores combinados, a maior importância atribuída ao ensino de línguas estrangeiras e as novas perspetivas do processo ensino-aprendizagem conduziram ao desenvolvimento do mercado dos manuais escolares, que nos nossos dias, põe à disposição dos docentes uma grande variedade de manuais – para o ano letivo de 2015/2016, encontram-se aprovados pela Direção Geral da Educação, 11 manuais de língua estrangeira – inglês para o 5º ano, 12 para o 6º ano e outros 11 para o 7º ano (ver lista disponível em <http://www.dge.mec.pt/listas-dos-manuais-escolares-avaliados-e-certificados>). De entre todos os manuais escolares disponíveis no mercado, alguns de origem nacional outros com origem nos

países da língua meta, o grupo de docentes de uma escola escolhe aquele que será o mediador entre a língua meta e o estudante e que orientará a sua ação educativa.

O manual de língua estrangeira tem especificidades que o distingue dos restantes, devido à natureza da aprendizagem de uma segunda língua. Segundo Ellis (1997), a aprendizagem de uma língua estrangeira caracteriza-se por fatores externos e internos. Os primeiros designam o contexto social da aprendizagem e o tipo de *input* ao qual os aprendentes estão sujeitos; os segundos referem aos conhecimentos que os aprendentes já têm da aprendizagem de uma língua, do mundo e das estratégias comunicativas (Ellis, 1997). Os manuais escolares são, portanto, adequados para responder às características da aprendizagem de uma segunda língua, desde logo constituindo o *input* ao qual os alunos têm maior acesso. Para apresentar um *input* relevante, os manuais são coletâneas de diferentes tipologias de textos – informativo, argumentativo, lírico –, de diferentes registos – coloquial ou mais culto-, usando diferentes canais de comunicação – auditivo, visual –, repleto de temas que não se encontram propriamente ligados por um fio condutor temático, como se encontra nos manuais de história ou ciências da natureza. Num manual de língua estrangeira abordam-se temas pré-determinados pelos programas nacionais, desde a comunicação à tecnologia, ou a geografia e a música, para permitir a exposição dos alunos a amostras de língua variadas e para encaixar a aprendizagem em situações reais de comunicação, como viajar ou ir às compras. Os docentes de língua estrangeira encontram-se muito mais sujeitos à utilização do manual escolar dada a necessidade de usar toda esta variedade de *input* verbal e não-verbal, de preferência originalmente criado nessa língua estrangeira e que reproduz uma situação comunicativa real – como é o ideal. Mais ainda, os manuais escolares fazem-se acompanhar de toda uma série de recursos para serem utilizados nas aulas (mapas, vídeos, áudio), que, dificilmente, o professor teria condições para procurar, analisar, recolher e tratar pelos seus próprios meios, ou que implicaria o dispêndio de muitos recursos económico-financeiros e de tempo (O’Neill, 1982).

Outra particularidade muito importante do manual de língua estrangeira prende-se com a comunicação intercultural. A aprendizagem de uma língua é indissociável da sua comunidade nativa:

“Lengua y cultura se nos presentan como un todo indisoluble: porque a todo hecho de lengua subyace un hecho de cultura y porque todo hecho de cultura se estructura en función de una dimensión social y cultural. (...) Los contenidos culturales responden una estructura orgánica que comprende el lenguaje, las artes, las letras, las ciencias,

las costumbres, los tiros, fiestas, etc., una estructura que – en la perspectiva de la filosofía de la cultura – muestra la proyección social del hombre en el tiempo.” (Díaz, 2004, p.838).

Por outro lado, procura-se que o aluno reflita sobre a sua identidade cultural, compreendendo-a e valorizando-a. O objetivo é a abordagem intercultural, promovendo o sentido de identidade através da experiência de contacto com a variedade cultural e obtendo a desejável resposta de tolerância e aceitação – de si e do outro (Conselho da Europa, 2001). Ora os manuais controlam o conhecimento ao qual o aluno tem acesso no que diz respeito à autenticidade, variedade e tolerância cultural. Uma elevada percentagem dos manuais escolares referentes ao ensino do espanhol, por exemplo, apresentam a “Festa da Tomatina” no capítulo que se debruça sobre os conteúdos culturais; apresentam o seu aspeto lúdico, mostram imagens das grandes quantidades de tomate que são utilizadas e das pessoas a rir e divertir-se nas ruas. A Tomatina é, sem qualquer margem de dúvida, uma festa popular (quicá mais no estrangeiro do que propriamente em Espanha), mas apresenta raízes históricas que poderiam ser exploradas – a sua origem e a sua proibição durante o tempo do Franquismo poderiam ser exploradas sob a perspetiva geográfica e histórica, bem como outras questões culturais relacionadas com os distritos e regiões espanholas. Curiosamente, existem muitas páginas de promoção turística espanhola que não referem esta festa ou que a relegam para um plano secundário, o que pode levar a concluir o seu grau de importância para o povo espanhol (sites: red2000, spain-tours, fiestastradicionales, vayalista), para além de ser uma festa à qual podem assistir/participar um máximo de 20.000 pessoas.

Relativamente à diversidade da amostra cultural, e tendo por base a análise de 4 manuais escolares de espanhol adotados no nosso país – *Español en Marcha*, *Gente*, *Contigo.es*, e *Endirecto.com* – pôde constatar-se que nenhum apresenta um equilíbrio entre os conteúdos culturais da comunidade espanhola da península, quando comparados com a informação sobre as comunidades hispano-americanas. Os dois primeiros manuais foram objeto de análise na disciplina Análise e Criação de Materiais da Pós-Graduação da Universidade do Minho (2012/2013), e os dois últimos usados no ano de estágio do núcleo de Espanhol da Escola Secundária Santa Maria Maior (2014/2015). Estes são apenas exemplos de como os conteúdos de índole cultural e ideologias veiculadas são controladas pelos manuais usados nas escolas portuguesas.

No tramito metodológico, pode afirmar-se que os manuais de língua estrangeira são

também únicos. Em primeiro lugar mostram uma língua a ser ensinada pela própria língua, isto é, as instruções são dadas na língua meta. Este é um desafio muito próprio dos manuais escolares de língua estrangeira porque ao dar as instruções na língua veiculada é necessário assegurar que são compreendidas para que as atividades, e em última instância a aprendizagem, sejam bem-sucedida. Segundo Ellis (1997), a aquisição de uma segunda língua implica uma atenção não só ao conteúdo mas também à forma, e isto significa que o aprendente necessita de mobilizar competências para compreender o que se diz e como se diz. Além disso, toda a metodologia, estruturação do discurso e abordagem são próprias da área de aprendizagem de uma nova língua, que envolve a interdisciplinaridade de áreas específicas como a sociolinguística e o estudo da aquisição de novas línguas.

Em suma, as especificidades dos manuais de língua estrangeira cobrem a perspectiva discursiva, a perspectiva didática e a perspectiva cultural e ideológica, o que leva à sua análise e discussão, também elas possuidoras de um caráter único. A discussão do mérito dos manuais escolares não pode dissociar-se, por isso, do tipo de *input* que contêm, das orientações pedagógicas que apresentam e da mediação intercultural. Sustenta-se no conhecimento e experiência prévios do aprendente, do mundo e das estratégias de aquisição e uso de uma língua. Discute-se sobre a apresentação de registos variados para dar resposta aos diferentes estilos de aprendizagem e destrezas a desenvolver; discute-se se são passíveis de ativar e gerar conhecimento e se medeiam a aprendizagem para uma comunicação real e efetiva; se integram a nova aprendizagem em sistemas linguísticos já conhecidos e se facilitam o diálogo intercultural.

1.1. O mérito dos manuais escolares de língua estrangeira para os docentes

O reconhecimento destas alterações e a discussão envolvida desencadearam posições de natureza oposta sobre o mérito dos manuais de língua estrangeira para os docentes. Os manuais, segundo Allwright (1981) são elaborados por especialistas e requerem uma competência própria e específica que não é coincidente com a competência do docente. Segundo Sacristán (1988) o desenho do currículo é um processo muito complexo:

“El dominio de la práctica de desarrollar el curriculum en las aulas con unos alumnos de determinadas peculiaridades psicológicas y culturales y hacerlo siendo coherente con un modelo educativo aceptable, implica conectar conocimientos de muy diverso tipo a la hora de actuar. No basta con yuxtaponer el conocimiento sobre la materia o área con otros sobre el alumno, sobre el proceso de aprendizaje humano, sobre las condiciones del medio, de la escuela, de los medios didácticos, de los grandes objetivos u principios educativos, etc., sino de todo ello ha de integrarse en un tratamiento coherente. El profesor, cuando diseña, su práctica, por condicionantes personales y de formación, así como las limitaciones dentro de las que trabaja, no puede partir todos y cada uno de los momentos de la consideración de todos esos principios y saberes dispersos que se derivan de ámbitos de creación cultural y de investigación variados, elaborando el mismo el curriculum desde cero, sino que, de algún modo, acude a “preelaboraciones” que “prediseñan” su actuación”. (Sacristán, 1988, p.177).

A função de passar os programas nacionais à prática docente, a estruturação do processo de ensino e aprendizagem, e a atualização com acesso às novas abordagens e técnicas associadas é então atribuída ao manual escolar. Segundo Lowenberg-Ball e Cohen (1999),

“Most efforts have concentrated on improving the curriculum materials used in schools or on “training” teachers in new instructional methods. Many of these efforts have gone under the banner of ‘building instructional capacity’”.(Lowenberg-Ball & Cohen, 1999, p.1).

Ainda de acordo com estes autores, o resultado destas políticas traduz-se numa padronização do ensino, mas não em aprendizagem e desenvolvimento profissional; pelo contrário,

“Those who want teaching and learning to become much more ambitious face a significant challenge: how to construct a substantial approach to professional

learning—one that takes a comprehensive perspective on the relations between professional development and the improvement of teaching and learning, in a system in which professional development, like other education, has been superficial and fragmented, the commitment to and belief in serious professional development is quite limited, and theories of professional learning have been implicit and undeveloped.” (Lowenberg-Ball & Cohen, 1999, p.4)

Os manuais de língua estrangeira servem então como um guia que estrutura toda a sua prática profissional – planificação, seleção e variedade de materiais, modo de aplicação, instrumentos de avaliação, etc. Este controlo que o manual de língua estrangeira exerce na prática profissional promoveu a rejeição da utilização de manuais escolares por parte de alguns autores. Isto acontece no que se refere à função de controlador do processo de ensino-aprendizagem. Block (1991) afirma que os professores necessitam de exercer o controlo e assumir a responsabilidade da sua prática, defendendo que a planificação e a criação de materiais promovem a reflexão sobre a sua prática, o que se traduz num desenvolvimento profissional.

O professor pode não ter a competência para por em prática o desenho curricular, devido a deficiências na formação, contudo a solução passa, não pela adoção de materiais pré-elaborados, mas por uma política que aposte na formação dos docentes. Sacristán (1988) defende uma “renovación pedagógica, que preconiza el protagonismo de los profesores en el diseño de su práctica” (Sacristán, 1988, p. 178). Também Cunningsworth (1979), citado por Sheldon (1988) considera que os manuais reduzem a flexibilidade e impedem a contribuição dos professores; os docentes são os elementos que melhor conhecem o processo, na sua dimensão real, e ao limitar as suas decisões tendo, exclusivamente, em conta as orientações dos manuais que utilizam, terão, certamente, alguma dificuldade em agir nas situações quotidianas que surgem nas salas de aula. Desta forma, a sua atuação pode ser redutora ao se cingir unicamente aos currículos escolares estabelecidos *a priori*.

A questão da diminuição e perda de competências por parte dos docentes ao usar um manual escolar é um aspeto apontado por diversos autores; Allwright (1981) considera que os manuais revelam tentativas de controlar todo o processo de ensino-aprendizagem e condicionam a ação dos professores, retirando-lhes uma parte importante da sua função. Da mesma forma, Hutchinson e Torres (1994) tecem considerações semelhantes - os manuais reduzem a operacionalidade do professor, que deixa de ter um papel ativo em decisões tão importantes,

nomeadamente no que se refere aos conteúdos que deverão ser transmitidos e construídos, e à forma como isso deve ser implementado. Brumfit (1980), citado por Sheldon, (1988) acrescenta ainda que raros são os manuais que constituem uma verdadeira ajuda para os professores e que os tornam dependentes e *de-skilled*, retirando-lhes iniciativa. Finalmente, Block (1991) considera que a construção da prática docente por parte dos professores leva ao desenvolvimento profissional e à cooperação, acarretando uma criação de materiais que poderão ser usados por diferentes docentes, resultando numa otimização dos recursos. O desenho da prática profissional deveria ser da responsabilidade do docente, em cooperação com outros docentes, aproveitando as suas experiências pessoais e profissionais, e a sua forma de agir no campo. As necessidades e os agentes que aplicam os materiais desenhados também devem ser tidos em conta. Para além disso, a criação de materiais seria uma oportunidade de partilha de experiências entre docentes, levando à reflexão sobre a sua prática e à oportunidade de aperfeiçoamento profissional.

O manual escolar determina o método de ensino do professor e, se por um lado é um veículo das novas metodologias, por outro lado questiona-se como levará à prática as novas metodologias que apostam cada vez mais num ensino centrado no aluno. Os manuais escolares recentes apresentam uma variedade de materiais e abordagens da sua aplicação para responder a diferentes estilos de aprendizagem; constituem banco de materiais que os docentes podem utilizar, adaptar e improvisar.

A variedade do *input* linguístico que apresentam vai ao encontro do desenvolvimento das quatro destrezas e oferece ao docente material complementar para este objetivo. Segundo O'Neill (1982), são materiais à disposição do professor para serem usados de acordo com o que precisam mais e ajustáveis aos seus grupos. Segundo o mesmo autor, os manuais promovem um estilo cooperativo para os diferentes estilos de aprendizagem, são práticos, e passíveis de adaptação e improvisação. Nesta perspetiva, responde à questão da dependência, afirmando que o professor não é dependente do manual escolar, mas antes o usa como apoio para a sua prática, utilizando os materiais que são aplicáveis ao contexto educativo específico e que preenchem as suas necessidades. É necessário, identicamente, adaptá-los às necessidades dos seus alunos. Ainda segundo o mesmo autor, oferecem uma estrutura gramatical e funcional adequada, com objetivos claros, e que em simultâneo conferem algum espaço ao improvisado, por parte do docente. O'Neill (1982) afirma que:

“...with the great and growing variety of the materials devised all over the world to

teach English to different groups, there is usually something we can find to provide the core teaching material for the group we regard as so unique and utterly different from any other”. (O’Neill, 1982, p.110).

Esta evolução dos manuais escolares foi objeto de estudo de Hutchinson & Torres (1994), que levaram a cabo uma comparação entre duas edições do manual *Steamfire* (1978; 1988) e concluíram que o manual teve uma evolução significativa: de um *input* no manual de 1978 baseado quase exclusivamente em texto para um *input* variado na edição de 1988 de atividades comunicativas, de diferenciação de tarefas para dar resposta a diferentes estilos individuais. Esta mudança poderá confirmar a perspetiva de que os manuais escolares são um veículo de inovação e que ajudam os docentes a atualizar-se, bem como a enquadrar-se na nova compreensão e abordagem que se faz ao ensino de línguas estrangeiras, principalmente para professores mais inexperientes ou com menos acesso aos meios de investigação e discussão metodológica. Não obstante, Hutchinson e Torres (1994) defendem que o método comunicativo não se coaduna com a existência de manuais escolares visto que a perspetiva da co-construção do conhecimento assenta em materiais e atividades desenvolvidas e implementadas pelo professor e aluno em conjunto, num processo que se deseja dinâmico, criativo e interativo. A perspetiva construtivista apresenta um modelo onde o aprendente parte do seu conhecimento prévio, da zona atual, para a busca de novos conhecimentos e se desafia a cumprir tarefas para as quais ainda não tem conhecimento. Esta abordagem prolética tem implicações no processo de aprendizagem. De acordo com a teoria de Vygostky,

“o desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, através da interação social com outros mais experimentados no uso destas ferramentas” (Fino, 2001, p.277)

No paradigma atual, a co-construção do conhecimento e a centralidade do aluno são pilares no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Ora os manuais escolares de língua estrangeira são elaborados para dar o protagonismo ao professor e não no sentido do fomento da busca, pesquisa, construção e maturação de conhecimento por parte do aprendente (Allwright, 1981).

Se por um lado a questão metodológica pode ter implicações para o professor na cedência da responsabilidade de adotar e seguir uma determinada abordagem, por outro os manuais escolares resolvem o problema da falta de meios dos docentes para poderem elaborar a sua própria adaptação curricular com tudo o que esta envolve. Com as cargas horárias atribuídas aos

docentes e com a falta de recursos existentes nas escolas, dificilmente se poderá prescindir dos manuais escolares no sistema educativo (Sacristán, 1988). Ainda que se possa reconhecer os benefícios do professor preparar os seus próprios materiais (Block, 1991), o sistema educativo português não o prevê nem o favorece. Um professor de língua estrangeira do 3º ciclo e ensino secundário em Portugal pode lecionar três ou mais diferentes níveis de língua (8º, 9º e 11º, por exemplo), e entre cinco a sete turmas diferentes, às quais leciona entre dois a três blocos de noventa minutos por semana. A esta carga horária efetiva de aulas, acresce uma burocracia complexa, tempos de apoio, reuniões de departamento (no caso de algumas escolas as reuniões são semanais), e ainda a participação noutras atividades que a instituição organiza durante o ano letivo. Segundo o despacho normativo nº 19.117/2008 do Ministério da Educação, um docente tem de lecionar vinte e duas horas de aulas, às quais se somam mais três de tutoria para ter um horário completo. Isto significa que, num horário de trinta cinco horas, restam dez horas para a participação nas reuniões e nas atividades da instituição. Rapidamente se conclui que não é possível preparar as planificações e materiais de raiz para os diferentes níveis de ensino. O delineamento, condução e assenhoreamento da responsabilidade de todo o processo fica inviabilizado devido às conjunturas económicas, sociais e políticas portuguesas. Acumula-se a escassez de tempo a todos os fatores mencionados, tal como a falta de recursos nas escolas, que se pode definir como gritante. Os professores não têm um posto de trabalho com um computador e as salas dos professores seriam inviáveis se todos trabalhassem em conjunto. Para além do mais, as escolas, por questões que se prendem com os orçamentos, restringem o número de cópias que os professores podem fazer, bem como não estão, comumente, presentes condições logísticas para fazer impressões de qualidade. As barreiras são ainda mais incontornáveis quando as atividades requerem a impressão de materiais a cores.

Assim, os manuais assumem o papel de fornecer aos docentes uma linha de orientação, uma planificação *a priori* que lhes permite adaptar e usar nas suas aulas. Segundo O’Neil (1982), os manuais escolares de língua estrangeira são “jumping-off point for teachers and class” (O’Neil, 1982, p.110). Permitem aos docentes, na pouca disponibilidade que têm, usar os recursos que estão à sua disposição e ir preparando a sua prática à medida que o ano letivo vai avançando; em simultâneo, permitem a aquisição de uma estrutura orientadora geral, assim como uma constante revisão e preparação das aulas com a antecipação devida. Esta linha de estruturação e progresso é precisamente o ponto no qual O’Neil (1982) atribui maior mérito aos manuais; sob a ótica do autor, os manuais não devem ser entendidos como manuais dotados de orientações específicas, mas como materiais abertos à adaptação e improviso, que o professor

utiliza e adapta consoante o seu contexto específico de ensino. No fundo, os manuais deverão ser flexíveis, tornando possível um ajustamento às necessidades e características dos professores e alunos que compõem determinam o contexto educativo específico.

No entanto, de acordo com outros autores, os conteúdos dos manuais escolares de língua estrangeira são estáticos e previsíveis, (Sheldon, 1988), limitados e estereotipados, bem como pré-determinam toda a aprendizagem, não dando margem aos alunos e poucas opções de distanciamento e criatividade aos professores (Reda, 2003). Apresentam um número muito restrito de vocabulário e temáticas, como se a língua estrangeira estivesse limitada no seu uso às situações reais apresentadas nos manuais escolares. Reda (2003) estudou e analisou seis manuais de diferentes níveis e concluiu que se baseiam num número limitado de palavras e expressões, selecionados com base na frequência com que são proferidos, e possuem um vocabulário muito restrito. Os temas apresentados nos livros são também muito fechados, não deixando um horizonte para a discussão e reflexão acerca dos mesmos:

“Coursebooks for all proficiency levels are based on a limited number of “general interest” topics. This inevitably sets restrictions on the lexical content incorporated into courses. (...) Less basic topics are excluded so as to be taught within the realms of English for specific purposes. This may be largely to the belief that English as a world language is English for a limited range of purposes (either general or specific).” (Reda, 2003, p.262).

Perante esta análise e estas conclusões, o docente deverá alargar o acesso ao conhecimento por parte dos seus alunos e terá obrigatoriamente que planificar e preparar *input* e atividades que os trabalhem. De outro modo, os alunos estarão expostos não à língua meta não no seu estado natural, mas a um microcosmo dela (Reda, 2003). A restrição e afunilamento dos temas poderá resultar numa limitação ao nível linguístico.

O uso da língua é visto num outro prisma meramente funcional mas não abrangente de um sem número de situações que podem ocorrer ao longo do percurso escolar e do percurso de vida. Se por um lado isto limita a aprendizagem do aluno, como se discute no ponto seguinte, por outro põe em causa a sua utilidade para o docente, que não encontra no manual escolar a diversidade de *input* linguístico e cultural que a aprendizagem de uma língua demanda. Por essa razão, o docente terá sempre a necessidade de elaborar os seus materiais. Os manuais escolares são planos pré-concebidos que não garantem a aplicabilidade às aulas de um determinado contexto particular, e neste sentido chega a ser recomendável e preferível que o professor

comece a estruturação de raiz, tomando decisões individuais sobre os conteúdos a abordar e materiais, após o confronto e conhecimento do grupo, traduzindo-se na possibilidade de identificar e explicar as suas necessidades (Allwright, 1981). Se compararmos os manuais de inglês do 10º e 11º ano utilizados nas escolas portuguesas, a título de exemplo, verifica-se que os temas são iguais nos dois anos letivos, apenas com a introdução da tecnologia no segundo ano referido, e que o vocabulário de base é facilmente reconhecível em ambos os anos letivos; os conteúdos do segundo ano servem quase exclusivamente para uma revisão do primeiro e não contribuem em quase nada para um alargamento e maturação do conhecimento (veja-se por exemplo o manual *Xplore 10* e *Xplore 11*). Em Portugal, no programa nacional e nas metas curriculares propostas para o 3º ciclo e para o ensino secundário, o tema do ambiente, nomeadamente os problemas ambientais, é trabalhado no 8º ano, no 10º e de novo no 11º (ver documento de metas curriculares emitido pela Direção Geral de educação, capítulo que aborda e descreve os conteúdos do 3º ciclo e ensino secundário em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ing_programa_3c.pdf). É quase irrefutável a ideia de que existe uma sobreposição dos temas e uma repetição constante que não permite uma expansão dos conhecimentos da língua estrangeira por parte dos alunos, e força os docentes a encontrar soluções para o desenvolvimento nocional.

Neste âmbito, o manual não tem grande mérito na facilitação da tarefa do professor porque não lhe fornece o material que precisa. Perante esta realidade, é confrontado com a necessidade de planear os seus próprios materiais e as estratégias para as suas posteriores aplicações.

Os dois lados da questão prendem-se, então, com a responsabilidade partilhada pelos professores e autores de manuais escolares de língua estrangeira, ou exclusiva, quer de professores, quer de autores. Discute-se a competência e a possibilidade dos docentes desenharem a sua prática profissional, estruturando e criando os materiais para a docência; daí resultaria um desenvolvimento não só pessoal, como profissional, e um processo seguramente orientado para a aprendizagem do aluno. Deste modo, seria exequível um auxílio eficaz aos alunos, e por conseguinte seria beneficiada a sua aprendizagem, uma vez que todo o desenho curricular seguiria um rumo coincidente com as necessidades e desenvolvimento dos alunos, segundo Masuhara (2006), citado por Zoharabi (2011). É importante associar a aprendizagem às situações concretas com as quais o professor se depara. Por outro lado, discute-se se os professores têm a formação e competências para fazê-lo, dado que as exigências do ensino mudam a uma velocidade francamente mais veloz que a melhoria da qualidade da formação de

professores (Sacristán, 1988). Em Portugal, antes do processo de Bolonha, as licenciaturas eram separadas, à partida, entre a via científica e via ensino; as licenciaturas via ensino tinham uma duração de quatro anos, à semelhança da via científica, e incluíam todas as cadeiras didático-pedagógicas nesse período de tempo. Só após o surgimento do Processo de Bolonha, surgiram os mestrados de formação específica para preparação de docentes.

Face a esta incapacidade (de formação, de tempo, de recursos, ou da combinação de estes três aspetos) dos docentes estruturarem a relação entre o currículo e a prática profissional, o reconhecimento dos manuais como facilitadores da função dos docentes, como instrumento que os professores podem usar e adaptar na sua profissão, têm vindo a ser devidamente debatido e investigado. Trata-se de tecer considerações sobre se os manuais apresentam uma linguagem e atividades adequadas ao grupo que são alvo e se podem (ou não) ser usados em todos os grupos (Ur, 2013). Comparativamente aos materiais elaborados pelos professores, são menos relevantes, atuais e interessantes, e o uso dos manuais escolares condiciona a ação dos docentes nas suas competências criativas e na sua operacionalidade. O objetivo será tornar a aprendizagem mais fácil, sem impor uma metodologia específica e, por outro lado, de acordo com Cunningsworth (1984), citado por Ellis (1977), proporcionar um acesso mais liberalizado à inovação metodológica, tornando-se uma fonte de fornecimento de ajuda para os professores mais inexperientes.

1.2. O mérito dos manuais escolares de língua estrangeira para os discentes

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas estabelece como eixo central da atuação de docentes e do processo de ensino aprendizagem o aprendente:

“O Conselho encorajará todas as pessoas implicadas na organização da aprendizagem das línguas a basearem o seu trabalho nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes” (Conselho da Europa, 2001, p. 12).

Isto inclui a elaboração de objetivos válidos e realistas em função das necessidades dos alunos, tendo em mente a satisfação das suas necessidades comunicativas, a seleção de conteúdos de acordo com o nível de competência na língua meta que se pretende alcançar, o desenho das tarefas que vão ao encontro das necessidades e expectativas dos aprendentes, das necessidades locais, das situações comunicativas, tendo todo o processo o objetivo final de tornar os aprendentes competentes e proficientes na língua meta. De acordo com este documento, os sistemas educativos devem organizar a sua atuação levando em conta as seguintes componentes: a identificação de necessidades e caracterização das turmas, a definição de objetivos, a delimitação de conteúdos, a seleção ou produção de materiais, a elaboração de programas de ensino e aprendizagens, a escolha dos métodos de ensino e de aprendizagem usados e, finalmente, os métodos de avaliação e de testagem. As escalas dos níveis de referência encontram-se também organizadas de acordo com as necessidades dos aprendentes, isto é, as necessidades-alvo (Conselho da Europa, 2001).

Neste tramito, a base do processo de ensino-aprendizagem de uma língua foca-se no aprendente, nas suas necessidades e no desejo de comunicação na língua meta; e os manuais escolares devem também ser desenhados em função dos aprendentes, em todos estes aspetos, aos quais se destinam. Segundo Block (1991), os manuais escolares de língua estrangeira não respondem às necessidades concretas e às especificidades de cada um dos alunos, tal como os materiais não são relevantes, pelo contrário, chegam a ser enfadonhos, devido ao seu desprovemento de um contexto que os tornaria adequados, interessantes e apelativos. A contextualização, ou seja, a transição do tema para as situações reais em que os alunos vivem não é possível nos manuais escolares, uma vez que são uniformizados e pretende-se que sejam aplicados em diferentes comunidades de alunos. Como é sabido, todas as comunidades de alunos apresentam as suas idiossincrasias, sendo marcadas por experiências variadas e dotadas de necessidades singulares e particulares que exigem, decerto, modos de atuação diferentes. Os manuais contêm conteúdos com uma probabilidade de desatualização elevada, e pecam pela sua

índole geral que é obtida para que possam ser aplicados ao maior número de escolas e agrupamentos escolares possíveis. As empresas editoriais dos manuais escolares têm em vista o lucro, descurando por vezes preocupações pedagógicas e lúdicas, e ainda que sirvam para colocar na prática os currículos pré estabelecidos, fazem-nos numa perspetiva de rentabilidade económica (Sacristán, 1988). O desajuste entre o manual escolar e as necessidades específicas do grupo de alunos tem efeitos ao nível da sua motivação para a aprendizagem, que se torna menos preponderante para as suas vidas. O Diretor Regional da Educação da Região Autónoma dos Açores considera o ensino de inglês como um instrumento de combate ao insucesso escolar, por considerar que esta disciplina é uma ferramenta de comunicação que prepara os jovens para o futuro, e salienta que para que tal aconteça o currículo deve ser adequado às necessidades comunicativas dos alunos (Projeto *Key for School* – “Encontro de professores em Ponta Delgada”, Janeiro de 2014). No caso da Região Autónoma dos açores, e devido à proximidade geográfica e número de emigrantes no continente americano, os interesses e necessidades das comunidades de aprendentes são muito específicas, muito ligados à família, ao trabalho e às tradições. Se observados segundo um ponto de vista de interesse cultural, os manuais escolares de língua inglesa apresentam mais conteúdos relacionados com o Reino Unido do que com outras realidades onde a língua inglesa é falada e que seriam muito mais interessantes para um aluno açoriano – Estados Unidos da América, Canadá, ou o território britânico das Bermudas. De especial interesse revestem-se também temas como a apresentação ao mundo do trabalho e as relações entre as manifestações culturais americana e açoriana e a geografia humana, pontos todos estes que motivariam os alunos açorianos a ativar conhecimentos prévios, o que seria útil para a construção de novos saberes.

A motivação é a força que impulsiona a aprendizagem e tem um peso considerável para a influência, intensidade e a abertura para a aprendizagem que se revela num comportamento positivo, e na persistência. Dela resultam a confiança e a capacidade, o esforço e o entusiasmo, aos quais se somam a participação ativa, a atenção porque os alunos retiram satisfação cognitiva e emocional do processo de aprendizagem. O contrário, a falta de motivação, gera desinteresse, passividade, aborrecimento e a impossibilidade da concretização do processo (Lemos, 2005). Se o manual escolar de língua estrangeira não for eficiente na resposta às necessidades cognitivas, afetivas e emocionais dos alunos, a motivação (fator fundamental para a assimilação e construção dos conhecimentos, ou seja, para a aprendizagem) será, com certeza, afetada.

Segundo O’Neil (1982), as necessidades dos alunos não são muito diferentes de acordo com a sua localização geográfica, existindo sempre uma plataforma comum que permite a

utilização de um manual escolar, e tornando sempre possível encontrar um manual que responda às necessidades específicas de qualquer grupo. Para além disso, os manuais são abertos à adaptação e improviso para poderem ser ajustáveis a situações particulares que se possam dar nos mais variados espaços e tempos. O QECRL (2001) sugere temas, subtemas e noções/conceitos específicos de situações comunicativas que, segundo o documento, resultam de um grande número de anos de investigação sobre as necessidades dos aprendentes e das situações reais comunicativas que poderão enfrentar nos domínios privado, público, profissional e educativo. Portanto, foram detetadas necessidades comuns aos aprendentes e às quais se pretende dar resposta através da estruturação de conteúdos proposta. Assim, os manuais escolares de língua estrangeira apresentam estas situações comunicativas e as atividades para a sua aprendizagem, como por exemplo, o tema incidente sobre o tempo livre e as diversões, trabalhadas nos subtemas (desporto, cinema), que podem ser aplicadas a todos os contextos devido às características comuns dos aprendentes e à suposta universalidade e transversalidade das necessidades dos mais variados grupos escolares.

Por outro lado, o facto de se usar um manual escolar nas aulas de língua estrangeira torna a aprendizagem mais interessante e cativante para os alunos, dado que são expostos a textos variados, com temas de interesse atual e geral, e os alunos tendem a relacionar-se melhor com os manuais escolares do que com os materiais que são elaborados pelos professores, porque são mais atrativos, e parecem mais profissionais (Sheldon, 1988). Os alunos são despertados pela cor, pela presença de textos e imagens que retratam a língua meta de um modo apelativo aos sentidos (visual e tátil), repercutindo-se em efeitos positivos devidos ao estímulo, e motivação para a aprendizagem. Com um investimento relativamente baixo, o aluno tem à sua disposição uma coletânea de informação, que abarca conteúdos gramaticais, nocionais e funcionais, organizado por unidades, com objetivos específicos, que têm um papel importante na estimulação e suporte para a aprendizagem (O'Neill, 1982). Com investimentos reduzidos, a resposta às necessidades cognitivas, afetivas, sociais e emocionais é, igualmente, concretizável, através do manual escolar.

A abordagem comunicativa perspetiva a aprendizagem de uma língua estrangeira orientada para a ação, ou seja, para o desenvolvimento do aprendente como um “ator social”, que utiliza a língua meta para comunicar-se e comunicar com os outros. O objetivo da aprendizagem é estabelecer relações com os falantes da língua meta e promover a interação. Em simultâneo, a abordagem construtivista perspetiva a aprendizagem em interação com o grupo, numa co-construção de conhecimento dinâmica e com constância. Aliando estas duas

abordagens, a interação em sala de aula adquire um papel indispensável para a aprendizagem da língua estrangeira e para a sua utilização:

“As tarefas da sala de aula quer sejam ‘autênticas’, quer essencialmente ‘pedagógicas’, são comunicativas, na medida em que exigem dos aprendentes que compreendam, negoceiem e expressem sentido, de modo a atingir um objetivo comunicativo. Numa tarefa comunicativa, a ênfase é colocada sobre o resultado da execução da tarefa, estando consequentemente o significado no centro do processo, à medida que os aprendentes realizam as suas intenções comunicativas.” (Conselho da Europa, 2001, p.218)

Os manuais escolares propõem atividades que fomentam a interação segundo Cunningsworth (1995), citado por Mukundan, (2011), entre aluno e alunos e entre alunos e professor (Harmer, 2001). Nos manuais escolares de língua estrangeira da atualidade inserem-se sugestões de tarefas comunicativas com relevância, desenvolvidas em grupos (na maior parte dos casos) para dar resposta às necessidades dos alunos e para que possam interagir com os seus pares e dar resposta a situações comunicativas reais – exemplo disso são atividades que se focam em episódios e situações que remetem para temáticas fraturantes e atuais como a criação blogues sobre vida saudável, ou a elaboração de uma ementa para a cantina local, subordinadas ao tema da alimentação saudável (estas atividades estão, por exemplo, incluídas nos manuais de espanhol do ensino secundário *En Marcha* mas também se encontram nos manuais de inglês do 9º ano). Este tipo de atividades tem como objetivo a participação do aprendente na sociedade, com temas relevantes para a sua faixa etária. A partir destas premissas, pretende-se uma desinibição por parte dos alunos e uma atitude mais ativa no que toca aos temas que surgem nas suas vidas e nos contextos sociais e culturais que os circundam.

As novas perspetivas de abordagem do processo de ensino aprendizagem causam mudanças que afetam também os alunos. Os métodos tradicionais empregues para estudar a língua estrangeira caracterizam-se, tendencialmente, pelo estudo da gramática, não salientando outros aspetos identicamente importantes. Os métodos mais convencionais também se marcam pela posição central e de *expertise* do professor, visto como a fonte de conhecimento, pelo que é um mero veículo de transmissão de informação, posteriormente copiada e memorizada pelo aluno, e sob a qual recai a avaliação. Na avaliação, o progresso do aluno é quantificado pelo professor através de instrumentos nos quais o aluno deve espelhar (de um modo exato e rígido) aquilo que o professor ensinou. Estas formas de ensino e avaliação estão também muito

enraizadas no modo como os aprendentes encaram a sua aprendizagem. Os manuais escolares têm o mérito de introduzir mudanças graduais na abordagem metodológica sem aniquilar o sentido de estabilidade e sem ativar resistência que impeça a aprendizagem (Hutchinson & Torres, 1994).

“The fundamental problem of change is that it disturbs the framework of meanings by which we make sense of the world. It challenges, and thereby potentially threatens, the values, attitudes, and beliefs that enable us to make experience meaningful and predictable.(...) People can only accommodate a certain amount of change at any one time. The textbook can introduce changes gradually within a structured framework enabling teachers and learners to develop in harmony with the introduction of new ideas. In other words, the textbook can be not just a learning programme for language content, but also a vehicle for teacher and learner training.” (Hutchinson & Torres, 1994, p.321 e 323)

Os manuais escolares têm funcionado como este elemento de mudança, porque têm sido adaptados para acompanhar a investigação das ciências sociais e as exigências do ensino de línguas estrangeiras. (Wen-Cheng, 2011).

Um outro aspeto ainda ligado à motivação prende-se com o facto de o aluno poder conhecer antecipadamente os temas que serão explorados nas aulas seguintes. O elemento surpresa é dissipado nestas condições, e as possíveis expectativas que se podiam gerar no sentido de despertar interesse e motivação desaparecem. O manual, ao eliminar a potencialidade do efeito surpresa, acaba por suprimir os estados motivacionais (Block, 1991). A primeira atividade de uma aula é idealmente usada para despertar o interesse do aluno para os temas que serão abordados; esta atividade envolve geralmente uma descoberta do tema e as implicações práticas que ele poderá ter para o ciclo de vida do aluno. Harmer (2001), ao escrever sobre a planificação da aula, esboça um momento de “waking up” que prepara os alunos e os incentiva para aprendizagem (Harmer, 2001). Segundo o mesmo autor, envolve normalmente uma interação oral, sugerida por uma imagem, um objeto ou um pequeno texto, que motiva os alunos a fazer uma leitura do estímulo, a descobrir as relações que se estabelecem com o tema, e a formar e fornecer as suas opiniões pessoais. Esta atividade pode ser fundada num questionário oral, numa chuva de ideias (brainstorming) ou mesmo numa organização conceptual gráfica dos conteúdos, tendo como propósito que os aprendentes compreendam quais os conteúdos que vão trabalhar e quais os objetivos e metas inerentes. Implica a participação de todos e a ativação de

uma base comum de conhecimentos a partir da qual se irá construir o novo conhecimento. Com o manual escolar, a atividade de motivação inicial perde funções, visto que o aluno pode aceder num nível de antecipação ao tema, como vai ser explicitado e tratado, e até quais as atividades que serão executadas para as suas assimilação e acomodação. No entanto, a motivação do início da aula é apenas um dos fatores que se compreendem neste âmbito, uma vez que os estados motivacionais podem regredir ou aumentar durante o decurso da aula. Na verdade, a motivação inicial é insuficiente se não evoluir para um interesse individual bem fundamentado (Bernard, 2010). As atividades iniciais que visam o despertar do interesse dos alunos são apenas pontos de partida para uma permanência e evolução da motivação, alicerçada na relevância de conteúdos para as necessidades do grupo, e particulares de cada um dos alunos que integram as turmas. Tudo isto é feito sem desatender à importância do reforço da aplicabilidade da língua estrangeira que está a ser lecionada para os episódios comunicativos reais que podem ir surgindo ao longo do ciclo de vida dos alunos que formam a teia escolar.

No polo oposto, O'Neil (1982) mostra um ponto de vista distinto ao considerar que a estruturação e o conhecimento antecipado de todos os conteúdos e atividades pode ter um efeito estimulador para o grupo, se forem analisados em conjunto, selecionadas as atividades consideradas pelo grupo como sendo mais interessantes e relevantes, e que os objetivos a atingir sejam do conhecimento de todos – as necessidades às quais se pretende dar resposta com a unidade e as suas atividades. Esta análise e tomada de decisão em conjunto têm efeitos positivos nos aprendentes que se tornam participantes no controlo do processo de ensino aprendizagem, e consequentemente, adquirem um sentido de responsabilidade sobre ele. Na verdade, a maioria dos professores não usa todos os materiais do manual escolar uma vez que cada docente tem conhecimento interno da situação educativa e, segundo Graves (2003), citado por Hegelson (n.d.) seleciona, rejeita, adapta e suplementa de acordo com o seu contexto. A seleção pode ser feita pelo docente, ou pelo grupo orientado pelo docente.

Os manuais escolares representam o ‘coração visível’ de todo o programa de ensino de língua estrangeira (Sheldon, 1988) e a possibilidade de o ver, tocar, tê-lo permanentemente à disposição como fonte de conteúdos gramaticais e nocionais, e como suporte da aprendizagem são razões que devem destacadas quando se escolhe e adota de um manual escolar de língua estrangeira. Hutchinson & Torres (1994) salientam a importância da estruturação da aprendizagem pelo aluno e para o aluno; se por um lado cria um sentimento de segurança e previsibilidade - dado que os alunos conhecem os conteúdos e sabem o que se espera deles no momento da partida - por outro dá-lhes uma meta e um rumo, com a presença dos conteúdos

que necessitam e as atividades para os construir e consolidar para atingir o ponto de chegada. Pode considerar-se, ainda, como um modo de medir o seu progresso para o alcance dos objetivos propostos. Esta estruturação de base também beneficia a interação entre os alunos e deles com os professores, tal como a negociação, e a sua participação na determinação dos moldes nos quais a aprendizagem se torna uma realidade;

“Principally, the textbook provides a structure for the management of the lesson as a social interaction and a basis for negotiation between all the relevant parties”.
(Hutchinson & Torres, 1994, p.324).

O aluno compreende os objetivos, avalia o seu progresso e sente-se seguro no percurso que tem a percorrer ao socorrer-se da informação que tem à sua disposição, assente como conveniente e transportável. Desta forma, ganha autonomia relativamente à informação aportada pelo professor e tem à sua disposição o material que lhe permite a aprendizagem. O acesso à planificação, conteúdos e atividades de todo o curso permite aos alunos determinar o seu ritmo de aprendizagem e colmatar as dificuldades individuais. Permite-lhes antecipar e preparar-se para as aulas, segundo o ritmo e necessidades individuais (O'Neill, 1982) e dá ao estudante a perceção do progresso e os materiais necessários para a sua consolidação. Assim é possível envolver os alunos de diferentes formas ao longo do desenvolvimento do processo de aprendizagem (Harmer, 2001).

Segundo Richards e Rodgers (2002, cit por Zohrabi, 2011), este controlo do processo promove a autonomia do estudante, que fica familiarizado com os objetivos traçados, os conteúdos e as atividades *a priori*, o que lhe permite ir avançado ou recuando, conforme as necessidades individuais e medindo o seu progresso e sucessos. A possibilidade de recuperar a matéria perdida ou rever conteúdos anteriores, e a possibilidade de preparar aulas com alguma antecipação, torna os alunos menos dependentes dos trabalhos realizados pelo professor, bem como desvenda caminho para que possam assumir uma maior responsabilidade no processo de aprendizagem (O'Neill, 1982).

A autonomia é a capacidade para assumir o controlo do processo da própria aprendizagem por parte do aprendente; esta capacidade, que não é inata mas potencial, adquire-se através de um processo sistemático, intencional e progressivo, no qual o aprendente se torna gradualmente mais responsável, tomando decisões sobre todos os aspetos do processo de aprendizagem (Holec, 1981, citado por Nga, 2014). A autonomia favorece o envolvimento do aprendente na sua aprendizagem e consequentemente aumenta a sua eficiência e sucesso.

Também pode ser apontada para a quebra amotivacional vivida por alguns, senão uma grande parte, dos aprendentes. No que diz respeito à aprendizagem de línguas estrangeiras, a autonomia é ainda mais importante visto que a aprendizagem só pode ser cimentada através do uso da língua, ou seja, pelo uso seu uso comunicacional oral. Little (1999) estabelece três princípios fundamentais para as aulas de língua estrangeira na perspectiva de “social-interactive view of learning”:

“First, learners should be involved from the beginning in setting learning goals, planning and monitoring learning activities, and evaluating learning outcomes; this is the principle of learner empowerment. Second, learners should be required to use the target language as the dominant medium of learning from the earliest stages; this is the principle of appropriate target language use. And third, the chief means by which learner empowerment is confirmed and appropriate target language use is managed should be the written language; this is the principle of using language as a cognitive tool.” (Little, 1999, pp.83-84)

Deste modo, confirma a promoção da autonomia através da participação da seleção dos objetivos, conteúdos e atividades da aprendizagem e reitera a importância da comunicação na língua meta. Portanto, é necessário que o aprendente se encontre motivado para que se sinta impelido para a busca e envolvimento em situações comunicativas possíveis reais, no sentido de aumentar o seu nível de proficiência na língua estrangeira.

Os manuais escolares não fomentam, porém, a autonomia dos alunos, segundo Block (1991), já que são planos pré-elaborados e controlam e restringem a aprendizagem e atividades dos aprendentes, não podendo, como consequência, ser o único instrumento a utilizar no processo de aprendizagem. Para alcançar a autonomia, os alunos devem poder escolher os materiais e as tarefas de aprendizagem com que mais se identifiquem e cuja utilidade seja mais evidente. Os alunos preferem, habitualmente, materiais autênticos que sejam impressos ou audiovisuais, para suporte da sua aprendizagem. Nga (2014) levou a cabo uma investigação em 5 manuais escolares de ESL usados na Turquia e analisou-os segundo oito fases da aprendizagem autónoma: estabelecer objetivos, planear a aprendizagem, selecionar fontes, selecionar estratégias de aprendizagem, praticar, monitorizar o progresso, avaliação e revisão, e a identificação de necessidades de aprendizagem. Estas fases representam um ciclo, que tem como núcleo a aprendizagem e a reflexão. Concluiu neste estudo que os manuais estudados não encorajam explicitamente a autonomia dos seus leitores; dois manuais oferecem oportunidades

limitadas aos estudantes para selecionarem as suas próprias estratégias de aprendizagem: o primeiro centra-se nas estratégias de expressão oral e o segundo sobre registos de vocabulário. A outra das oito fases da aprendizagem que também se encontra em dois manuais (diferentes da fase de seleção de estratégias) é a monitorização do processo: um dos manuais usa a estratégia de recuperação dos conteúdos dados na unidade através de uma parte final com sumarização dos conteúdos – “do you remember?” – e o outro manual inclui um portefólio no qual os alunos registam o que aprenderam. Das outras seis fases de aprendizagem, nenhum dos manuais apresenta qualquer informação. Este estudo volta a reforçar a premissa de que os professores não podem cingir-se aos manuais escolares, pelo facto de que não fomentam uma aprendizagem autónoma (Nga, 2014). Os manuais escolares são editados sob perspetivas que assentam num jogo de dependência entre o trabalho do professor e as aprendizagens dos alunos.

Contrariamente a esta posição, Hutchinson & Torres (1994) defendem o uso do manual escolar para fomentar a autonomia do aluno já que pode participar em todo o processo. O grupo (constituído por professores e alunos) pode analisar o manual na fase inicial do processo, e fixar os objetivos concretos e específicos do grupo. Cada aluno, singularmente, deverá também selecionar os conteúdos e estratégias que melhor se adequam às suas necessidades, estilos de aprendizagem, particularidades e miras, bem como definir os instrumentos mais ajustados para medir os seus progressos. Estas ações podem ser feitas através da análise do manual escolar adotado e a partir dele aclarar quais os trilhos que o levarão ao cumprimento dos seus objetivos. O manual escolar serve como guia para estruturação do processo, e não deve partir da conceção de que os alunos se devem enquadrar e talhar aos modelos, mas que os modelos devem ser desenhados para servir os reais interesses e necessidades dos alunos que o utilizarão (O’Neil, 1982). O objetivo destas ações é conferir, ao aluno, um papel participante e responsável pelo processo. A partir do momento em que as decisões foram estabelecidas pelo aluno, é expectável que o seu desenvolvimento e empenho sejam totais, ou pelo menos mais expressivos. Desta maneira, o conhecimento abstrato é significado na experiência pessoal de cada aluno. O conhecimento meramente abstrato passa a ter uma componente concreta que o dota de significado.

Em resumo, importa avaliar o impacto que os manuais escolares podem ter no processo de aprendizagem dos alunos, avaliar o seu mérito segundo a perceção que os docentes têm deste instrumento. Se por um lado são mediadores do processo de aprendizagem, e os alunos confiam nos manuais para lhes proporcionar a experiência rica e significativa do contacto com a língua estrangeira e com o desenvolvimento da capacidade de comunicação com os povos que a falam,

por outro poderemos dizer que as ferramentas foram corretamente preparadas para que os alunos possam depender exclusivamente delas na construção do seu conhecimento? Pode um manual escolar espelhar as novas abordagens, apresentando-lhes temas e situações comunicativas variadas, não restringindo o uso da língua apenas a situações reduzidas (e repetidas), e abrindo a compreensão à cultura do aprendente e ao outro e à sua cultura, desenvolvendo o saber aprender e abrindo assim a porta à aprendizagem ao longo da vida? Importa, talvez mais ainda, salientar o modo como o professor encara o manual escolar que lhe é deferido, visto que muitas vezes a sua postura será a dos seus alunos; o modo como o professor está disposto a negociar, com o livro e com os alunos, para definirem uma estrutura que sirva às necessidades de todos. Harmer (2001) reconhece uma diferença objetiva entre as funções do manual, ao ponderar que o manual escolar não é o processo de ensinar, mas o guia de ensino.

A aprendizagem de uma língua estrangeira assenta, hoje em dia, sobre três pilares: os alunos, os professores e o manual escolar, visto que a sua adoção no ensino regular é obrigatória em Portugal. Por essa razão, discute-se o papel e o mérito do manual escolar de língua estrangeira na sua relação com as outras partes: alunos e professores. Relativamente aos professores, o uso do manual escolar limita o seu desenvolvimento pessoal e é uma forma de controlo estatal sobre a atividade profissional (Sacristán, 1988); o professor não deve depender do manual escolar sob risco de ver a sua atuação, criatividade e sabedoria restringidas. No entanto, o manual escolar providencia uma metodologia e estruturação que facilitam o trabalho do docente e é um instrumento aberto a alterações e inovações, alargando a decisão final ao docente (O'Neill, 1982). No que diz respeito aos alunos, o manual escolar é uma ferramenta indispensável para facilitar o acesso aos conteúdos que constam dos currículos escolares e aos objetivos pretendidos, dando assim acesso à planificação de toda a aprendizagem que é esperada e à consequente autonomia que o conhecimento acarreta (Hutchinson & Torres, 1994). É um ponto de partida e não uma meta. Apesar das especificidades de cada grupo, e devido à qualidade da investigação e manuais, as necessidades dos alunos em diferentes contextos podem ser respondidas pelos manuais escolares (O'Neill, 1982), pela factualidade das orientações do QECRL serem abrangentes e adaptáveis a diferentes grupos (Conselho da Europa, 2001).

Segundo Cunningsworth (1984), citado por Zohrabi (2011), os manuais escolares de língua estrangeira têm sete funções: fonte de *input* escrito e oral, fonte de atividades para praticar a comunicação interativa, fonte de vocabulário, como instrumento de gramática para os

alunos, um estimulador de sugestões para atividades no contexto de sala de aula, um currículo/guia para atingir objetivos pré determinados, um recurso para acesso e aprendizagem autônoma, e uma fonte de auxílio para professores e alunos com níveis de confiança mais modestos. O mesmo autor postulou a função do manual segundo diferentes critérios e assinalou quatro papéis importantes atribuídos aos manuais escolares: responder às necessidades dos alunos em articulação com os objetivos dos programas nacionais, refletir um uso real da língua e equipar os aprendentes para este objetivo, facilitar a aprendizagem sem impor uma metodologia específica e estanque, e fornecer um suporte para a aprendizagem mediando a relação com a língua meta e os seus falantes. O estudo que a seguir se apresenta pretende analisar as funções que o manual escolar assume na prática docente e a percepção que os docentes têm do seu mérito / utilidade para a sua prática e para a aprendizagem dos alunos, bem como o mérito de proporcionar um acesso mais liberalizado à inovação metodológica, tornando-se uma fonte de fornecimento de ajuda para os professores mais inexperientes (Cunningsworth, 1984, citado por Zoharabi, 2011).

Capítulo 2. – O processo de investigação-ação

Pretende-se com este estudo responder à questão de investigação que se entende como a percepção que os docentes têm do manual escolar, refletindo sobre o manual como instrumento útil usado no exercício da sua profissão e sobre a sua adequação aos alunos e ao processo de aprendizagem que lhes é dirigido. A reflexão sobre a prática profissional, que diversos autores referem como essencial para o desenvolvimento profissional e a aprendizagem reflexiva (Esteve, 2004), inclui necessariamente uma reflexão sobre os manuais escolares e os materiais suplementares que servem de orientação e suporte à prática profissional.

Segundo Ellis (1997), a maioria dos docentes faz uma avaliação geral baseando-se nas impressões que formulam ao utilizar um dado manual. Segundo este autor, este julgamento inclui não apenas a sua utilidade para o professor mas também o modo como os manuais escolares envolvem os alunos no processo de aprendizagem:

“It is probably true to say that most teachers do carry out impressionistic evaluations of their teaching materials. That is, during the course they assess whether particular activities ‘work’ (usually with reference to the enthusiasm and degree of involvement manifested by the students), while at the end of the course they make summative judgements of the materials.” (Ellis, 1997, p.37).

No processo de seleção de um manual de língua estrangeira, os docentes podem proceder ao uso de *checklists* com o intuito de verificar quais os diferentes aspetos que os compõem e qual a sua adequação real, ou podem ter como linha orientadora a sua percepção, construída de acordo com as experiências e vivências que foram tendo ao longo da carreira profissional. De facto, a escolha do manual escolar pode ser determinante para todo o processo:

The choice of language teaching materials can determine the quality of learning-teaching procedure. As a part of the materials used in the language classroom, the textbook can often play a crucial role in students’ success or failure. Therefore, particular attention must be paid to evaluate such materials based on valid and reliable instruments. (Mukundan, 2011, p.100)

As listas de seleção/verificação são instrumentos para avaliar a presença de conteúdos e o modo como são apresentados, tendo Mukundan (2011) concluído através do seu estudo que estas listas são úteis tanto para os docentes como para os autores de manuais escolares para assegurar a seleção adequada do manual. No lado oposto, e segundo Cunningsworth (1991), o

uso de *checklists* está desacreditado e os professores preferem tomar estas decisões com base na experiência que a profissão lhes permitiu acumular. Harmer (2001) sugere que os professores, individual ou localmente, preparem a sua própria lista de verificação de acordo com os seus objetivos, as suas necessidades específicas e as normas sociais e culturais do local em que se movem. Deste modo, todos os professores de língua estrangeira, na sua condição individual, assumem um papel importante neste processo, e as suas perceções e avaliações são essenciais para a tomada de decisões no campo profissional.

A avaliação dos manuais escolares pode ser feita a qualquer momento do processo de ensino-aprendizagem, não estando rigidamente restrita ao momento de adoção do manual escolar. Durante o processo, o docente armazena informação sobre o mérito dos conteúdos, das atividades propostas (e do seu potencial de aplicação) e vai decidindo o que utilizar ou não no futuro. Constrói, durante a utilização, a sua impressão sobre um dado manual escolar e dá corpo a um plano de estratégias que poderão afigurar-se como úteis para superar as falhas que surgirão ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

A investigação que se leva a cabo para este relatório não é um estudo sobre um determinado manual escolar. As questões que se pretendem investigar são qual a utilidade dos manuais escolares para os docentes e qual a adequação dos manuais escolares às necessidades dos alunos. Pretende-se recolher informação sobre a perceção geral que os docentes têm acerca dos manuais escolares, resultante da avaliação baseada em impressões que os docentes vão firmando no decurso da sua experiência profissional ao usar este instrumento. Para além da sua perceção dos manuais escolares, pretende-se tornar claro qual o uso efetivo que fazem do manual escolar na sua prática profissional e a sua perceção sobre o modo como este instrumento facilita/apoia os alunos no processo de aprendizagem. Neste sentido, será possível responder às questões de investigação inicialmente construídas.

O estudo foi levado a cabo na Região Autónoma dos Açores, região onde existem 35 escolas públicas com ensino de língua estrangeira, entre o segundo ciclo e o ensino secundário (informação disponível em <https://www.edu.azores.gov.pt/escolas/>). Contavam-se, de acordo com a estatística nacional recolhida no ano letivo de 2012/2013, cerca de 9.400 profissionais de línguas estrangeiras a lecionar quer na esfera pública, quer na esfera privada (informação disponível em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/98/>). Na Região Autónoma dos Açores não existem dados publicados quanto ao número de docentes com um estatuto profissional efetivo a lecionar língua estrangeira, estando apenas disponível o número de docentes no total (cerca de 4100

docentes no total do 2º e 3º ciclos e ensino secundário), contabilizando este número num rácio com uma população de 20.000 alunos inscritos nestes mesmos ciclos de estudos.

Enquadrado na discussão sobre o mérito dos manuais escolares para a prática docente e para a aprendizagem efetiva do aluno, o estudo debruça-se sobre a perceção dos docentes nestas duas vertentes. Pretende averiguar o que pensam os professores sobre a utilidade do manual, mais precisamente no que diz respeito aos conteúdos e à adequabilidade das atividades propostas para a planificação e lecionação das aulas. Será estudado, desta forma, o potencial na sua manifestação prática e a sua adequação. Será averiguada qual a perceção sobre os materiais de apoio ao professor e em que medida são úteis e poupam tempo na preparação das aulas ou se, doutro modo, os professores sentem necessidade de complementar o manual escolar com outros materiais preparados por si, e se seguem o manual escolar fielmente como guia de toda a atividade docente. Relativamente ao manual escolar como instrumento de aprendizagem para o aluno, pretende-se saber se os docentes o consideram adequado às necessidades dos alunos, à competência de base e à que se espera alcançar, se sugerem atividades comunicativas e se promovem a autonomia na aprendizagem; a somar a este discorrer de metas, pretende-se saber, com detalhe, na perceção dos professores, de que forma o manual escolar é bem aceite pelos alunos e se o consideram atrativo e como elemento motivador para a assimilação e acomodação das aprendizagens que constam nos objetivos definidos pelo ministério da educação.

Tudo o que foi descrito e decifrado ao longo da fundamentação e revisões teóricas moldará o método escolhido (indagação), construção do instrumento para a recolha dos dados e definição do processo de seleção da amostra. Depois de serem dados estes passos, o instrumento será aplicado, seguindo-se a interpretação e discussão da informação quantificada e visível às metodologias usadas.

2.1. O método

2.1.1. A Amostra

O inquérito (ver anexo 4, pp.71-74) foi aplicado a 25 docentes de língua estrangeira (inglês e espanhol) a lecionar na Região Autónoma dos Açores, num universo de 6 escolas básicas e secundárias, sediadas em duas ilhas diferentes (São Miguel e São Jorge). A seleção da amostra foi feita por conveniência num contexto no qual se sabia que lecionavam professores de inglês e eventualmente espanhol e com um quadro de professores efetivos nestas áreas. Dos 25 docentes inquiridos, todos lecionam há mais de 5 anos, apresentando uma média do número de anos de trabalho superior a 15. Os docentes dividem-se de forma equiparada entre o 2º ciclo (12 professores) e o 3º ciclo e ensino secundário (13 professores). A esmagadora maioria já utilizou mais de 4 manuais escolares diferentes (22 docentes) e os restantes (3) utilizaram entre 2 a 4 manuais.

2.1.2. Critérios de inclusão e exclusão

Foram selecionados todos os docentes que lecionam espanhol e inglês. Critérios demográficos, sexo ou outras não foram tidos em conta.

Foram excluídos todos os docentes que não lecionavam uma língua estrangeira, bem como os especializados em determinadas línguas (e.g.: francês), com o intuito de seguir as linhas orientadoras do estudo que apenas pretende medir as variáveis que se inserem no ensino da língua estrangeira, nomeadamente inglesa e espanhola.

2.1.3. Instrumentos e medidas

Foi elaborado um questionário que visa medir variáveis respeitantes à prática profissional e à perceção sobre a utilidade dos manuais para alunos e professores. O questionário encontra-se dividido em 2 partes, sendo que a primeira se debruça sobre algumas informações pessoais que aludem à carreira dos docentes. Neste primeiro grupo serão questionados acerca do número de anos que contam no exercício da profissão, as línguas que lecionam e a que ciclos, e quais os materiais que já utilizaram como guia para o planeamento e leção. A segunda parte é constituída por 22 questões cujas opções de resposta se nuclearizam entre o “Sim”, “Não” e “Parcialmente”, apesar de inicialmente se ter construído um questionário com uma estrutura

dicotómica simples (“Sim” vs. “Não”). Durante a sua fase de verificação, foi acrescentado o item intermédio – “Parcialmente” – para permitir a expressão de uma posição neutra ou mais moderada, sendo uma mais-valia pelas diferentes leituras que se poderão fazer. A simplificação das respostas de uma escala deste tipo permite um tratamento estatístico mais claro e objetivo, como se pretende nos estudos cujo carácter se define como quantitativo.

As questões incidem sobre os seguintes aspetos: estrutura, metodologia, conteúdos, atividades e materiais complementares. Estas 22 questões estão divididas em perguntas relativas à atividade docente (10) e perguntas relativas ao aluno (9), bem como questões de apreciação global (3). Relativamente à prática profissional, as questões abordam a utilidade para a preparação das aulas, a exequibilidade das atividades e a necessidade de serem complementados com materiais produzidos pelo professor. Relativamente ao aluno, as questões abordam o aspeto visual dos manuais, a adequação linguística e ao contexto, o desenvolvimento das diferentes competência e a promoção da aprendizagem autónoma. Por fim, a última questão permite aos inquiridos falar acerca da sua experiência profissional sem os condicionalismos associados às questões fechadas, e neste sentido tem uma estrutura aberta.

A escolha destas variáveis prende-se com a discussão do mérito dos manuais escolares nestas duas vertentes e com as funções atribuídas ao manual escolar (Cunningsworth, 1984, citado por Zohrabi, 2011). A elaboração do questionário procurou diversos equilíbrios, como a divisão lógica do número de perguntas pelas variáveis a medir, o uso de linguagem direta e clara recorrendo a terminologia relacionada com o assunto em questão, e o número de questões (maioritariamente constituídas por respostas fechadas), procurando apelar à motivação e interesse dos inquiridos para a participação no questionário. O questionário foi elaborado, não esquecendo a premissa de que o seu preenchimento não devia ser moroso (superior a 15 minutos), sob pena das respostas dos inquiridos conterem os vieses associados. Neste sentido, umas das questões às quais se dedicou alguma atenção foi a do tempo despendido pelo grupo de controlo (constituído por 3 elementos). O grupo de controlo também tornou possível a validação das perguntas do questionário, uma vez que todos mostraram compreender as perguntas, todos o encararam da forma que era esperada e o tempo que demoraram na aplicação foi inferior a 15 minutos (tempo desejado e expectável). O grupo de controlo tornou possível a validação das perguntas do questionário, uma vez que através da sua aplicação foram aclaradas os pontos relativos à fiabilidade, validade e confiabilidade do estudo.

2.1.4. Procedimento

O primeiro passo consistiu na elaboração do questionário, sempre de forma concordante com os objetivos definidos *a priori*. A segunda etapa foi marcada pela escolha das escolas, cuja seleção foi feita numa base de conveniência, pela proximidade geográfica, pela rede de contactos disponível noutra ilha do arquipélago, e pelo facto de constarem professores de línguas estrangeiras nos seus quadros. A terceira fase pontuou-se pela passagem dos questionários, aos quais se precederam as instruções. Foi dito aos professores que deveriam ler as questões com a atenção, e mencionou-se o número de perguntas às quais tinham de responder. Também foi referido o facto de poderem expressar livremente os seus pontos de vista na última questão que se diferencia das restantes pela sua natureza aberta. O último ponto demarcado nas instruções incidiu sobre as temáticas principais a abordar no questionário. Tendo em conta que os questionários foram feitos em duas ilhas diferentes, é importante salientar que os inquiridores foram instruídos duas vezes quanto às informações que deveriam ser dados aos docentes no momento anterior ao preenchimento. Num momento posterior foi efetuada a recolha dos questionários, à qual se seguiu uma análise dos dados que servirão para que se possam apurar as prevalências nas 22 questões que foram redigidas, em vista à obtenção de um panorama geral acerca da perceção dos professores acerca dos manuais, bem como da sua perceção acerca da forma como os discentes se relacionam com os manuais e de que forma os manuais são adequados para eles, e por fim, uma apreciação global. Resta somente relevar o facto de que a autonomia e a importância dos manuais para o processo de ensino e cumulações de aprendizagem que lhe são inerentes também foram contempladas, condizendo com o que foi referido na revisão teórica.

O método escolhido tem uma natureza quantitativa que é devida à aplicação de um questionário de resposta fechada, excetuando a última pergunta. A elaboração do questionário foi subordinada a decisões tomadas quanto ao tipo de estudo, formato das questões e tipos de resposta. A escolha do método quantitativo baseou-se no facto deste tipo de processos possibilitar uma análise direta dos dados recolhidos, medindo as respostas às variáveis em estudo através da obtenção de dados mensuráveis. Através de uma quantificação razoável, é possível avaliar o constructo definido previamente. Foram tidos em conta os seguintes fatores para sustentar esta escolha: em primeiro lugar, o facto de ser um tema que não envolve respostas com informação de carácter pessoal e portanto, mais passíveis de ser respondidas através de escolha múltipla; em segundo lugar, porque se pretendia objetivamente medir variáveis que

podem ser quantificadas, obtendo-se nesta matriz, um tipo de resposta mais direcionada; finalmente, a matematização das variáveis facilita a codificação e análise dos resultados, uma vez que as respostas são uniformes. No entanto, foi elaborada uma questão final para que os docentes pudessem expressar livremente as suas opiniões e pudessem apresentar sugestões/recomendações, dentro das linhas que dão forma aos manuais escolares; estas respostas serão, portanto, analisadas individual e não comparativamente e têm uma natureza qualitativa. O estudo tem a mais-valia de coordenar os vários itens quantitativos com 1 qualitativo.

2.2. Os resultados

No desígnio da caracterização da vida ocupacional dos docentes, verificou-se que a média de anos lecionados foi de 15,17 anos. No que toca aos ciclos lecionados, 12 docentes lecionam ao 2º ciclo e 13 ao 3º ciclo e ensino secundário. Quanto às línguas lecionadas, 23 participantes estabeleceram a sua ação profissional em inglês, e 2 em espanhol. No grupo que leciona no 3º ciclo e ensino secundário, existe uma acumulação de funções em escolas profissionais (2 participantes) e no ensino de oportunidades (1 participante). No apuramento do número de manuais usados, resultaram os seguintes dados: 18 participantes usaram 4 ou mais manuais, sendo que os restantes (7 participantes) procederam ao uso entre 2 a 4 manuais.

No segundo grupo de itens – referentes à utilidade e uso dos manuais na atividade docente – as respostas fornecidas permitiram-nos detalhar os seguintes dados (ver tabela 1): 19 participantes consideram que o manual é útil no leccionamento e 6 consideram que a sua utilidade é parcial. Neste item, a resposta “Não” foi inexistente. Quando inquiridos sobre o facto de os manuais estarem bem estruturados, 12 participantes optam pelo “Sim” e os restantes (13 participantes) concordam parcialmente com esta afirmação. A resposta “Não” volta a não estar presente neste item. Na terceira questão, quando inquiridos sobre a fidelidade à ordem com que os conteúdos surgem nos manuais, 7 participantes referem que o fazem, 17 revelam fazê-lo parcialmente e 1 revela que não o faz. Quando questionados acerca da potencial poupança de tempo que os manuais possibilitam na planificação das aulas, 16 participantes concordam com a afirmação, 8 fazem-no apenas parcialmente e 1 não concorda. Quanto à utilidade dos materiais complementares, 17 participantes consideram que são importantes/ úteis e 8 apenas concordam parcialmente. Na 6ª questão foi perguntado se as atividades propostas são passíveis de ser executadas em contextos diversificados, 11 concordaram e 14 concordaram parcialmente. Na

questão seguinte, os participantes foram inquiridos sobre a clareza dos manuais escolares. Os resultados alcançados foram os seguintes: 11 dos participantes concordaram que a informação exposta nos manuais é clara e os restantes (14 participantes) apenas concordam parcialmente. Na 8ª questão é perguntado se as questões de consolidação estão bem desenhadas e perante isto, 12 participantes concordam, e 13 apenas o fazem parcialmente. Na 9ª questão foi perguntado se o *input* de conteúdos e atividades para a consolidação e prática se coadunam de forma equilibrada, tendo sido obtidos os seguintes resultados: 12 dos participantes concordaram, sendo que o mesmo número de participantes concordou parcialmente, e 1 participante não concordou. A 10ª questão cumpriu o propósito de averiguar qual a perceção dos professores acerca da necessidade de complementar os manuais com outros recursos e materiais. Os resultados demonstraram que 13 dos participantes concordam que o uso do manual deve ser acompanhado por outros materiais, próprios ou de outros recursos, 11 concordam apenas parcialmente com isto, e 1 participante considera o uso de outros materiais complementares prescindível.

Tabela 1. Sobre os manuais escolares de língua estrangeira: questões relativas aos docentes

Pergunta	“Sim”	“Parcialmente”	“Não”	Total de respostas
1. O manual escolar é útil para as suas aulas?	19	6	0	25
2. Os manuais escolares estão bem estruturados?	12	13	0	25
3. Segue a ordem dos conteúdos do manual?	7	17	1	25
4. O uso do manual poupa-lhe tempo na preparação das aulas?	16	8	1	25
5. Os materiais complementares para o professor são úteis?	17	8	0	25
6. As atividades propostas nos manuais são exequíveis e adaptáveis a diferentes contextos?	11	14	0	25
7. Os conteúdos do manual são apresentados claramente?	11	14	0	25
8. As atividades de consolidação estão bem desenhadas?	12	13	0	25
9. Existe um equilíbrio entre o <i>input</i> de conteúdos e as atividades para a consolidação prática desses conteúdos?	12	12	1	25

10.Os manuais escolares têm de ser complementados com outros materiais?	13	11	1	25
---	----	----	---	----

O terceiro grupo de itens diz respeito à percepção que os professores têm acerca do interesse e prazer ou desprazer que os manuais suscitam no aluno, bem como a sua adequação aos seus discentes (ver tabela 2). A 11ª questão foca-se na percepção que os professores têm quanto à atratividade do manual para os alunos. Neste sentido, 11 participantes creem que o manual é atrativo para os alunos, e outros 14 apenas concordam parcialmente com isto. Na 12ª questão é perguntado se os manuais servem os interesses e suprem as necessidades dos alunos, pretendendo aferir um dos pontos essenciais do ensino - a centralidade dos alunos no processo da aprendizagem. No rol de respostas dadas, contam-se 11 participantes que concordaram, 12 apenas parcialmente e 2 discordaram. Na 13ª questão foi perguntado aos participantes se os conteúdos são adequados ao nível de língua estrangeira que visam de modo a que os alunos adquiram as competências preconizadas pelos descritores do QECRL (2001), sendo que 16 participantes concordaram e 9 apenas o fizeram parcialmente. A 14ª questão pendeu sobre a cativação que os materiais acoplados ao manual (e.g.: CD, livro de exercícios) podem desencadear nos alunos, e foram obtidos os resultados que se seguem: 11 participantes consideraram que os materiais que acompanham os manuais escolares são cativantes para os alunos que os usam, 13 apenas concordam parcialmente e 1 inquirido discordou. Na 15ª questão foi perguntado aos professores se os textos dos manuais são autênticos e se são relevantes para os alunos, abordando uma vez mais uma questão central como é a qualidade do *input*. Os resultados desta questão apresentam-se de seguida: 12 participantes conferem autenticidade aos textos e consideram-nos relevantes para os alunos, sendo que os restantes (13 participantes) apenas concordam parcialmente com esta perspetiva. Na 16ª questão pretende-se entender a visão dos professores quanto ao papel que as atividades têm para o desenvolvimento conjugado de uma boa compreensão e expressão escrita e oral. Os resultados afiguraram-se da seguinte forma: 16 participantes concordaram que as atividades permitem o desenvolvimento das destrezas orais e escritas e 9 apenas o fazem de forma parcial. Na 17ª questão são inquiridos sobre a realidade ou irreabilidade do aprofundamento dos conhecimentos com o seguimento da progressão com que aparecem os conteúdos. Neste âmbito, 15 participantes creem que a progressão que se insurge permite um aprofundamento gradual dos conhecimentos dos alunos, e 10 apenas concordam parcialmente. Na 18ª questão, a centralidade é definida nas competências comunicativas, mais propriamente no papel que as atividades podem ter no seu desenvolvimento. Os resultados mostram que 9 participantes foram unânimes ao concordar que

as atividades comunicativas são suficientes para que o aluno adquira competência comunicativa, 14 escolheram a opção “Parcialmente”, e 2 discordaram. A 19ª questão incidiu sobre a relação entre o manual e a autonomia. Quando questionados sobre a possibilidade de o manual fazer jus aos objetivos pedagógicos que cada vez mais se pontuam pelo fomento da autonomia dos alunos, 5 participantes concordaram, 17 apenas o fizeram de forma parcial, e 3 discordaram.

Tabela 2. Sobre os manuais escolares de língua estrangeira: Relativo ao aluno

Pergunta	“Sim”	“Parcialmente	“Não”	Total de Respostas
11. Os seus alunos acham o manual escolar atrativo?	11	14	0	25
12. Os temas do manual escolar respondem aos interesses e necessidades dos alunos?	11	12	2	25
13. Os conteúdos dos manuais escolares são adequados ao nível de competência na língua estrangeira que visam?	16	9	0	25
14. Os materiais que acompanham o manual escolar são cativantes para os alunos?	11	13	1	25
15. Os textos do manual são autênticos e proporcionam ao aluno informação relevante?	12	13	0	25
16. Existe equilíbrio nas atividades para desenvolver as diferentes competências na língua estrangeira: compreensão escrita e oral/ produção escrita e oral/ interação?	16	9	0	25
17. Os conteúdos dos manuais seguem uma progressão de maneira a que os alunos vão aprofundando a sua aprendizagem?	15	10	0	25
18. As atividades comunicativas são suficientes para que o aluno adquira competência comunicativa?	9	14	2	25
19. O manual fomenta uma aprendizagem autónoma por parte dos alunos?	5	17	3	25

A apreciação global dos manuais escolares está em cheque no 4º grupo de itens do questionário (ver tabela 3). Na 20ª questão foi colocada a hipótese dos manuais como ferramentas úteis no processo de ensino-aprendizagem. Confrontados com este item, 19 participantes concordaram e 6 apenas o fizeram parcialmente. Os participantes foram inquiridos,

na 21ª questão, acerca da concordância entre os objetivos enumerados nos manuais e os objetivos que consideram apropriados no ensino da língua estrangeira. Os resultados deram conta que 11 participantes partilham da opinião de que os objetivos descritos nos manuais escolares vão ao encontro dos objetivos que encaram como positivos no ensino da língua estrangeira, sendo que 13 apenas concordaram parcialmente. Nesta questão houve uma omissão, pelo que apenas foram contabilizadas 24 respostas. Por fim, na última questão que encerra um número finito de respostas, os participantes cogitaram acerca do uso que dariam ao manual caso, num cenário hipotético, a sua obrigatoriedade fosse abolida. Os resultados expostos foram os seguintes: 6 participantes admitiram a hipótese de descartar o uso dos manuais, caso cessasse o seu uso obrigatório, 8 apenas o dispensariam parcialmente e 11 manteriam o seu uso.

Tabela 3. Apreciação global

Pergunta	“Sim”	“Parcialmente”	“Não”	Total de respostas
20. Os manuais são ferramentas uteis para o processo de ensino-aprendizagem?	19	6	0	25
21. Os objetivos dos manuais escolares vão ao encontro do que pensa serem os objetivos adequados ao ensino de uma língua estrangeira?	11	13	0	24 (1 resposta nula)
22. Se os manuais não fosse obrigatórios prescindiria do seu uso?	6	8	11	25

A última questão do questionário foi elaborada de forma aberta, dando espaço para as sugestões e recomendações dos docentes com vista a melhorar os manuais escolares. Na questão de resposta aberta, os professores sugerem um maior número de materiais complementares para os manuais escolares. Noutro prisma, alertam para a importância da comunicação oral que veem como o principal veículo de transmissão da língua estrangeira. Assim, propõem que o ensino do inglês e do espanhol sejam, em crescendo, mais orientados para a oralidade. O número de participantes que não fizeram recomendações foi elevado, perfazendo um total de 17.

Discussão

Após a análise geral dos resultados obtidos, pôde-se constatar que, relativamente à questão de investigação sobre a percepção que os professores de língua estrangeira têm da utilidade do manual escolar, encaram-no como sendo útil para a sua atividade profissional e como instrumento valioso que usam como guia da sua prática. Esta apreciação, se por um lado contraria a visão de Block (1991), que assenta na defesa do uso não excessivo e da independência do livro escolar, por outro lado reitera a perspetiva de alguns docentes e investigadores sobre a utilidade e aplicabilidade do manual escolar na prática profissional (O'Neill, 1982).

Nas questões que recolhem a opinião sobre a utilidade e a estruturação dos manuais escolares, nenhum docente rejeita a sua utilidade ou os considera mal estruturados, confirmando a opinião de Lowenberg-Ball e Cohen (1999) na dimensão estruturadora que atribuem ao manual escolar e bom suporte que proporciona aos docentes na planificação da sua atividade. Os docentes inquiridos podem ser considerados experientes, visto que apresentam uma média de carreira superior a 15 anos, o que demonstra que o manual escolar não é apenas um guia para professores inexperientes (Cunningsworth, 1991), mas para todos. À exceção de um inquirido, todos os docentes afirmam seguir os conteúdos do manual escolar, total ou parcialmente, o que confirma uma vez mais a utilidade e utilização que os docentes fazem deste instrumento e como se revela um modelo a seguir. Os docentes inquiridos não manifestam, assim, a necessidade de se distanciarem do manual para assegurar uma boa prática e não se apresentam como críticos do uso do manual escolar na sua profissão; O'Neill (1982) chega a afirmar que a existência de materiais prontos a utilizar alivia a tensão que os docentes possam sentir de construir materiais apresentáveis, coloridos e atrativos para os alunos. Perante a perspetiva de Sacristán (1988) e de Cunningsworth (1991) de que o manual escolar diminui a competência profissional, os docentes inquiridos não parecem incomodados com o facto de ter um instrumento que os substitui na elaboração da sua prática, ao invés, manifestam-se agradados com o seu uso e reconhecem a sua utilidade. Na mesma linha de satisfação, os docentes consideram que o manual escolar lhes é útil no que diz respeito a poupar tempo na preparação das suas aulas. Uma grande maioria respondeu afirmativamente, validando a sua utilidade e a esmagadora maioria dos inquiridos consideram os materiais que acompanham os manuais escolares destinados ao professor como sendo. Esta posição confirma a questão da inviabilidade dos docentes de desenharem e preparem todos os materiais a usar, por condicionantes de tempo e de outros recursos,

confirmando a premissa de Sacristán (1988) de que os profissionais não dispõem de condições para tal e portanto o manual tem nos dias de hoje um papel preponderante no sistema educativo.

Também do ponto de vista da utilidade, os inquiridos avaliaram positivamente os itens que dizem respeito aos conteúdos, atividades e modo de apresentação de ambos, questões que foram colocadas para aferir se os docentes percebem o manual escolar como um instrumento no qual podem confiar e aproveitar plenamente. Os inquiridos consideram que os manuais escolares são claros na apresentação de conteúdos, equilibrados entre *input* e consolidação, com atividades que podem ser adaptadas a diferentes contextos. Alinham-se, assim, na posição de O'Neill (1982) e Hutchinson & Torres (1994) que defendem que os manuais escolares proporcionam estrutura e atividades exequíveis que o professor pode usar e adaptar. Salienta-se, um grupo extenso de participantes que escolheram a opção “Parcialmente” o que revela possivelmente esta mesma perspetiva de utilização do manual sob análise cuidada de conteúdos e atividades, de acordo com a situação educativa, para a seleção do que o docente considera ser adequado ao contexto (Ur, 2013). Contrariamente, existem outras posições que rejeitam a adequação dos manuais a todos os contextos e à apreciação positiva dos conteúdos, como Reda (2003) que tecem considerações acerca dos manuais, considerando que os textos são pobres e reduzidos na produção de diferentes situações comunicativas, e assim nunca há um aprofundamento real dos temas. As respostas dadas pelos professores estão de acordo com o QECRL (2001) que aponta a possibilidade de aplicação dos manuais escolares a todos os contextos, uma vez que todos os alunos têm necessidades transversais e inerentes ao ciclo de vida em que se encontram. Portanto, no que se refere aos contextos nos quais o manual escolar pode ser aplicado, a maioria dos docentes acredita que pode ser utilizado em múltiplos *settings*, o que vai de acordo com o pressuposto de que estão adaptados às exigências dos horários nas escolas, conceções de infância e todas as rotinas transversais ao ensino (Popkewitz, 1994, citado por Braga, 2011).

Ao olharmos para a última questão (item 22) obtemos uma panorâmica geral desta perceção e utilização dos manuais escolares, ainda 6 dos inquiridos prescindiriam do uso do manual escolar se não fosse obrigatório. Em Portugal, o uso do manual escolar é obrigatório e, curiosamente, os professores não apresentam objeções a esta imposição, antes a veem como um meio útil do processo. Mais uma vez, pode observar-se o elevado grau de preferência pelo uso do manual, fenómeno esse que surge consistentemente com a avaliação positiva da utilidade do manual, considerado como um suporte útil e eficaz para a atividade profissional.

Não obstante a apreciação positiva da utilidade do manual escolar e dos materiais que o acompanham, nomeadamente para o professor, a quase totalidade dos inquiridos considerou que os materiais devem ser complementados, o que revela a necessidade de uma adequação específica ao grupo, seja ao nível dos conteúdos seja ao nível de atividades de consolidação ou prática. A par da aceitação do manual escolar existem também a compreensão das suas limitações, correspondendo à visão de Allwright (1981) de que os docentes são a parte responsável por responder às necessidades específicas dos seus alunos e portanto tomar as decisões que melhor respondam ao grupo. Em simultâneo, as posições são coincidentes com O'Neill (1982) na perspetiva de que os manuais escolares são um ponto de partida mas que a aula se estende muito para além dele, recorrendo ao improvisado, à adaptação, à interação que ocorre entre as partes.

A terceira parte do questionário pretende dar resposta à questão de investigação: os manuais escolares são adequados para os alunos e para o processo de aprendizagem como se o entende atualmente? Em primeiro lugar avalia-se a perceção que os docentes têm da atração e consequente motivação que os manuais escolares exercem sobre os alunos. Mais de 1/3 dos participantes é coeso ao crer que os manuais e os materiais que o acompanham são atrativos para os alunos. Os restantes consideraram-no de forma parcial, indicando mais uma vez um não comprometimento com uma posição extremada. Nenhum dos intervenientes considerou que os manuais poderiam não ser atrativos para os alunos. Esta posição vai ao encontro de O'Neill (1982) que considera que os manuais escolares são muito atrativos aos olhos dos alunos quando comparados com os materiais preparados pelos docentes, que inclusive parecem pouco profissionais e rudes. A prevalência das respostas dos professores inquiridos contraria a posição de Ferreira (2011) que aborda a questão dos manuais digitais, distanciados dos físicos pela sua interatividade. As necessidades dos alunos são cada vez mais diversificadas e o manual tem de se adaptar cada vez mais ao mercado e aumentar a sua atratividade para os alunos (cujo grau de exigência aumenta ao longo do tempo). Segundo o mesmo autor, os maiores desafios das editoras continuam a estar relacionados com a prestação de ajuda para as necessidades dos alunos e dos professores e uma adaptação cada vez maior ao meio em que nos inserimos. Sacristán (1988) faz também referência aos novos meios tecnológicos que os docentes devem utilizar para complementar as suas aulas, fá-lo no entanto, não numa perspetiva imediata de substituir o manual, mas sim complementá-lo – o que vai ao encontro daquilo que a maioria dos inquiridos já assume fazer. No entanto, o uso das novas tecnologias no apoio ao ensino de línguas estrangeiras ainda está numa fase embrionária e necessita de muita verificação até

atingir a capacidade de ser um instrumento válido para o processo de aprendizagem, apesar de ter o potencial para o ser (Mukundan, 2008).

No que diz respeito às necessidades e aos interesses dos alunos, uma das questões centrais da discussão, dentro das respostas que foram dadas, apenas uma ínfima percentagem considera que os manuais não são ajustáveis a estas realidades. Os restantes dividem-se quase de forma igualitária pela parcialidade ou pela concordância com o facto de os manuais servirem as necessidades e interesses dos alunos, contrariando posicionamentos como o de Block (1991) ou Sheldon (1988) que afirma que os professores são forçados a escolher um manual por contingências alheias à sua vontade e que apenas se aproxima das necessidades dos alunos. Relativamente à centralidade dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, ressalta-se o facto de os manuais serem concebidos numa perspetiva de priorização das necessidades do professor e do alívio da sua carga de trabalho, e assim a primazia é dada às necessidades do professor e não do aluno. Curiosamente, as respostas ao questionário apresentado aos docentes revela um maior número de opções “parcialmente” e mais respostas negativas na parte relativa ao aluno que na parte relativa à utilidade do manual escolar para os professores. Esta posição revela que os professores estão cientes de que o manual escolar tem maior utilidade para os professores do que para os alunos? Ou aponta para um grau de exigência maior no que diz respeito à adequação aos alunos uma vez que são o centro do processo, reconhecendo que o impacto que pode ter nos alunos é maior do que no docente, que pode adaptar, rejeitar, improvisar mas não é tão dependente do manual escolar? Se a primeira possibilidade é perturbadora porque reflete uma realidade conjuntural onde os docentes sentem a necessidade de usar o manual por falta de outros meios, mesmo reconhecendo que lhes é mais útil, a segunda leitura revela uma preocupação dos docentes com os seus aprendentes e a necessidade, talvez por esta razão, de colmatarem a aprendizagem com materiais complementares elaborados pelos professores.

Relativamente à apreciação sobre a relevância dos textos dos manuais escolares, os inquiridos dividem-se entre a concordância total ou parcial, revelando uma posição positiva quanto a este ponto, avaliando positivamente a mostra linguística que se encontra nos manuais escolares e contrariando a posição de Reda (2003), que descreve a fraca qualidade a nível nocional dos manuais escolares e a posição de Block (1991) que considera os materiais elaborados pelos professores mais atuais e relevantes. A qualidade e autenticidade dos textos é um ponto crucial na avaliação de um manual escolar; inclui-se nos critérios de avaliação do manual escolar de língua estrangeira (Sheldon, 1988; Wen-Cheng, 2011) e quando usados

eficazmente “bring the real world into the classroom and significantly enliven the ESL class” (Wen-Cheng, 2011). Os textos autênticos proporcionam aos alunos oportunidades únicas de aprendizagem, e promovem o desenvolvimento de todas as destrezas. Esta autenticidade aumenta a motivação, e aliada a atividades personalizadas de aprendizagem, aumenta a autonomia do aprendente, constituindo oportunidades para usar a língua meta também de um modo autêntico (Nga, 2014). Wen-Cheng (2011) considera ainda que o texto autêntico ideal será aquele que foi criado tendo os falantes nativos da língua meta como destinatários, e que assim os aprendentes seriam expostos a textos comunicativos reais. A posição dos inquiridos está alinhada com o estudo de Hutchinson & Torres (1994) que demonstrou a evolução qualitativa dos manuais escolares. No que diz respeito concretamente à qualidade do *input* que proporcionam aos alunos, os docentes questionados avaliam positivamente a qualidade dos textos apresentados.

No que toca aos conhecimentos (parte integrante e fundamental dos objetivos inerentes aos manuais de língua estrangeira), mais de metade dos participantes considerou que a melhoria das competências orais e escritas é facilitada através do uso do manual escolar, demonstrando a possibilidade de conciliar a abordagem comunicativa com o uso dos manuais escolares, o que se encaixa na perspetiva de Harmer (2001) de que os manuais escolares, em particular as atividades que sugerem, promovem a interação entre os alunos e entre estes e o professor. Os manuais escolares, ao seguirem as linhas orientadoras do QECRL (2001) e procurando dotar os alunos das competências propostas para cada nível de referência, estão a seguir uma abordagem comunicativa e, portanto, a preparar os alunos para a satisfação de necessidades comunicativas diversas. Da mesma forma, mais de metade dos participantes consideraram que a progressão e sequência com que os conteúdos são apresentados nos manuais aparecem promovem um aprofundamento global dos conhecimentos por parte dos alunos. A exposição desta atitude por parte dos professores inquiridos vai no sentido das Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Estrangeira emitidas pela Secretaria Regional da Educação da Região autónoma dos Açores, que preconiza uma aprendizagem em espiral, de complexidade crescente, sempre apoiada em aprendizagens anteriores, para que o aluno reúna as condições para alcançar os patamares desejados em contextos de crescente autonomização (documento disponível para consulta em <https://www.edu.azores.gov.pt>).

A última variável inquirida no que diz respeito ao mérito dos manuais escolares para o aluno prende-se com a promoção da autonomia, e neste ponto, mais do que em qualquer outro dos restantes abordados, os dados não são tão contundentes: houve um predomínio de respostas

“Parcialmente”, sendo que o número de defensores da ideia de que os manuais promovem a autonomização está próximo dos que discordam. Assim, esta questão parece ser a mais polémica, uma vez que um número mais reduzido de respostas “Sim” é inusual dentro deste estudo e a maioria adota uma posição menos declaradamente afirmativa, e as opiniões estão quase divididas entre os defensores e aqueles que não concordam com o facto de os manuais gerarem comportamentos e atitudes autónomas. Contudo, o número de defensores acaba por ser ligeiramente superior, indo ao encontro do que é defendido por O’Neill (1982) que olha para o manual como um instrumento promotor do autocontrolo e da autonomia dos alunos aos quais se destina uma vez que os alunos podem controlar o processo, avançando ou recuando conforme as suas necessidades. A questão da autonomia é central no processo de aprendizagem de língua estrangeira, e o desenvolvimento do “saber aprender” preconiza uma aprendizagem ao longo da vida. Neste ponto, os docentes inquiridos não têm (tão) claro que o manual escolar encoraje à autonomia como O’Neill (1982) defende devido ao facto de os alunos saberem antecipadamente e durante todo o processo os objetivos a atingir. No campo oposto, a posição dos inquiridos também não confirma as conclusões do estudo de Nga (2014) que demonstra a falta de indicadores importantes para o desenvolvimento da autonomia dos aprendentes. Do mesmo modo não se confirma a contribuição de Rocha (2010) assente na ideia de que surge, cada vez mais, uma maior consciência de que o aluno deve ter um papel central no seu processo de aprendizagem, no entanto os manuais continuam a não ter uma estrutura que o promove, constituindo-se quase como um entrave à auto-regulação. De qualquer modo, salienta-se o facto de esta questão ser a que mais dividiu os inquiridos e onde se registou uma maior discordância, levando a refletir sobre o mérito dos manuais neste aspeto fundamental do processo e que estratégias serão necessárias para alterar esta situação no contexto educativo e da sala de aula.

As questões de apreciação global, excluindo a questão sobre a obrigatoriedade do uso que já foi tratada anteriormente, visavam uma recolher uma perceção geral e incluíam o mérito tanto para aluno como para o docente. A estas questões, os inquiridos responderam massivamente a favor da utilidade dos manuais no processo de ensino-aprendizagem, reiterando a posição que haviam tomado ao longo do inquérito. Esta pergunta final, quase coincidente com a pergunta inicial, teve como objetivo concluir se, depois de analisados, com detalhe, todos os parâmetros, havia alguma correção à primeira posição tomada, dando lugar a uma reflexão sobre os aspetos avaliados até então. A posição dos inquiridos foi inequívoca, aumentando ainda a percentagem da assertividade, querendo isto dizer que apesar de reconhecerem alguns aspetos que não corresponderam totalmente às suas expectativas e terem de ser colmatadas parcialmente, os

inquiridos não questionam a utilidade do manual escolar ou o seu uso. Os manuais escolares assumiram o seu papel no processo de ensino-aprendizagem e o seu uso tornou-se inquestionável; os professores de língua estrangeira foram alunos que já usaram manuais escolares e agora que se encontram do outro lado da sala e mantêm o hábito. Contrariamente ao que pensa Sheldon (1988) não são vistos pelos professores como “necessary evils”, antes os docentes confiam no manual para a sua prática e reconhecem-no como bom e imprescindível. A tendência parece ser aliar-se a um amigo conhecido desde os tempos dos bancos da escola, em quem podem confiar; a repetir a experiência dos professores mais experientes (como os inquiridos por esta investigação) quando se inicia a carreira profissional; a confiar no “velho” manual escolar que tem ensinado tantos alunos a aprender outras línguas.

Quando inquiridos sobre outra das questões da apreciação global - os manuais escolares adequam aos objetivos do ensino (que pode ser entendido tanto para professores como alunos)? - os docentes recuaram na perceção totalmente positiva para uma posição mais moderada, o que pode levar a concluir que este é um dos aspetos, a par da promoção da autonomia, que deve ser objeto de mais estudo.

A questão de resposta aberta apenas foi preenchida por apenas 8 docentes do grupo dos 25 inquiridos. As suas contribuições podem agrupar-se em três setores: a comunicação oral, as atividades lúdicas e os textos do manual escolar. Os docentes do terceiro ciclo e secundário (5) centraram as sugestões na necessidade de desenvolver mais a destreza oral capacitando assim os alunos para tarefas mais comunicativas. A avaliação da expressão oral foi introduzida no sistema educativo português no ano letivo de 2004-2005, mas os guiões para alunos e professores só foram desenvolvidos entre 2006 e 2009, ano em que (2009) efetivamente se pôs em prática uma avaliação da expressão oral a par da avaliação escrita (informação disponível para consulta em <http://iave.pt/np4/151.html>). A partir do ano letivo de 2015/2016, o teste de proficiência em língua inglesa (PET - Preliminary English Test), concebido pelo Cambridge Language Assessment da Universidade de Cambridge, passará a ser obrigatório e a contar para a avaliação final inglês dos alunos do 9º e 11º ano. Este teste avalia as quatro competências, e portanto também a produção oral.

Compreende-se, assim, a preocupação dos docentes com a questão da oralidade uma vez que o sistema educativo apenas muito recentemente valorizou este aspeto da aprendizagem da língua e os professores sentem que ainda não foram consolidados os conteúdos e estratégias para o desenvolvimento da produção oral. Um dos docentes inquiridos exprimiu assim esta

inquietação: “mais atividades para desenvolver a produção oral, que é o essencial na aprendizagem de uma língua. Se o objetivo é comunicar deve-se aprofundar essa competência”. Esta posição revela a preocupação e anuência com a perspectiva veiculada pelo QECRL (2001) e pelos autores que entendem a língua, o aprendente e a aprendizagem como um processo social e este grupo não percebe o manual escolar como um meio suficiente para desenvolver esta destreza, reconhecendo que os manuais sugerem atividades interativas, tal como Cunningsworth (1991) o defende, mas que não serão suficientes. Será talvez aqui que os professores sentem a necessidade de elaborar materiais complementares e afirmam que os manuais apenas respondem parcialmente às necessidades dos alunos, visto que estes docentes escolheram a resposta “parcialmente” a estas questões. Dois docentes do ensino secundário referiram na questão aberta a repetição de textos sobre o mesmo assunto, segundo um deles, “menos textos sobre o mesmo assunto pois é impossível explorá-los todos no mesmo ano letivo; mais atividades de speaking porque a produção oral é aquela que é efetuada maioritariamente no decorrer da nossa existência. A língua existe, essencialmente, para a comunicação verbal.” Discute, portanto, a qualidade do *input* e a repetição dentro de um mesmo tema; seria interessante questionar se se trata de textos que repetem a mesma informação e logo redundantes (Reda, 2003) ou se demasiada informação por unidade, acima da possibilidade de ensino-aprendizagem nas limitações de horário, turmas, etc. Esta questão ainda pode ser encarada como a oferta variada dos manuais escolares que o professor, sozinho ou com o grupo, pode selecionar ou rejeitar de acordo com os objetivos estabelecidos para a situação educativa concreta. O último ponto referido nas sugestões dos docentes, neste caso 3 docentes do 2º ciclo, prende-se com a necessidade de mais material lúdico, interativo, colocada assim nestes termos: “mais jogos multimedia para trabalhar nas aulas; manual com DC do aluno para possibilitar trabalhos de casa ou projetos alternativos aos alunos” e outro docente, “complementar o material com materiais reutilizáveis (jogos multimedia e jogos de cartão) para trabalhar os conteúdos de forma mais lúdica”. Estas sugestões vão ao encontro da opinião de Block (1991) que considera que os manuais escolares não são muito interessantes ou relevantes para o aluno e daí os docentes sentirem a necessidade de imprimir maior criatividade ao processo, neste caso, tratando-se de alunos entre os 10 e os 12 anos.

Tendo como alicerce tudo o que foi referido nesta discussão e ao longo do trabalho, pôde constatar-se que os docentes inquiridos consideram o manual escolar útil e adequado às diferentes situações educativas, mas também se constata que na maioria das questões um

número considerável optou por manter uma postura mais moderada. Por este facto, seria interessante perceber e aprofundar, quiçá através de entrevista, os aspetos concretos dos aspetos abordados (conteúdos, atividades, atratividade, etc.) para auscultar quais os pontos concretos que ainda não consideram totalmente satisfatórios dos manuais, e quais as perceções que creem que os seus alunos têm neste âmbito. Quanto às suas perceções relativas aos alunos, os docentes demonstram concordar com a sua eficácia para o processo de aprendizagem e têm a crença de que os manuais são bem vistos e utilizados com agrado pelos alunos.

Conclusões

Em Portugal, e a Região Autónoma dos Açores não é exceção, todas as crianças estão (ou pelo menos uma esmagadora maioria) inseridas nos sistemas de ensino e guiam-se, frequentemente, por estes manuais. O ensino da língua estrangeira, muito em especial de inglês, está presente em todos os ciclos de ensino e desde há alguns anos a esta parte também no ensino pré-escolar e no 1º ciclo. As metas curriculares propostas preveem um ensino regular e progressivo de línguas estrangeiras, e com o recente projeto *Key for Schools* implementado em Portugal pelo Ministério da Educação em parceria com a Universidade de Cambridge os alunos do terceiro ciclo e ensino secundário terão acesso a um diploma que lhes confere um grau de certificação em inglês no âmbito das qualificações do QECRL (2001). Isto significa que os manuais escolares são obrigatoriamente desenhados nesta abordagem comunicativa proposta pelo Quadro Comum de modo a conferir aos alunos oportunidades de aprendizagem para desenvolverem as competências almejadas.

Por estas razões, a discussão do mérito dos manuais está na linha da frente, para os alunos é certo, mas também para os professores, uma vez que são os responsáveis pela orientação do processo. Não é aceitável que um docente responsabilize o manual pelo possível insucesso da sua prática profissional, uma vez que é o professor que decide qual o manual escolar a utilizar (e que os seus alunos irão obrigatoriamente usar, pelo que a satisfação das suas necessidades pode não ser correspondente à dos alunos) e como o irá usar. É, portanto, relevante prosseguir esta linha de investigação pelo facto de a literatura não ser consensual nas matérias que dizem respeito aos manuais escolares e aquilo que é difundido nos processos de aprendizagem.

A investigação levada a cabo para este relatório é muito reduzida para se poder concluir assertivamente num universo de professores que ultrapassa em muito a amostra e que pode variar significativamente devido à dispersão geográfica. Consequentemente, e devido à importância do manual escolar no processo, seria importante a realização de futuras pesquisas na região, nas quais se englobassem mais professores de outras línguas estrangeiras, e de espanhol em particular, uma vez que uma das limitações mais proeminentes deste estudo se prende com o facto de amostra ser reduzida e de apresentar um único professor de outra língua que não o inglês. Esta limitação pode ser, com alguma facilidade, evitada nos próximos trabalhos. Outra das limitações está relacionada com a amostra: o estudo apenas apurou 25 professores, facto explicado pelo tempo disponível e pelos entraves colocados por muitos dos

professores à participação. É também crucial referir que mais estudos devem ser feitos, principalmente na Região Autónoma dos Açores, uma vez que o contexto local tem grande influência neste tipo de estudos, pelo diminuto número de estudos que têm sido feitos nesta área e que tantos contributos poderiam dar aos nossos processos para a construção dos conhecimentos e aprendizagens dos nossos alunos.

Para além disto tudo, o estudo permitiu perceber de que modo os professores utilizam e percecionam os manuais escolares que estão lado-a-lado nas suas carreiras profissionais. O estudo das perceções e forma como usam o manual é relevante, uma vez que a produção manual é tão importante como a sua utilização, e o tratamento dos dados deste estudo demonstrou um grau elevado de satisfação perante os manuais. Seria interessante perceber se se trata de uma perspetiva na qual os docentes pensam que não devem sequer questionar a autoridade do manual escolar, já que se apresentam como elaborados por especialistas e baseados em investigações recentes. Seria interessante saber até que ponto estes dados são generalizáveis, não só na região na qual foram retirados, como noutros pontos do país. Noutro parâmetro, estudos futuros poderão alargar o estudo da perceção dos manuais sobre a promoção da autonomia no aluno, por exemplo. A literatura aporta um número de questões que não foram investigadas neste estudo, nomeadamente a avaliação (hétero e autoavaliação) e a interlíngua, que podem ter um papel preponderante na aprendizagem autónoma. Baseando-nos nesta ideia, os estudos deverão ser cada vez mais aprofundados e englobar um maior número de variáveis que permitam um conhecimento que se vai tornando mais detalhado ainda que mais integrador.

Resta dizer que é esperado que futuras pesquisas possam conferir um maior detalhe ao que se conhece acerca da autonomia. A perceção dos professores relativamente à autonomia que o manual é passível de despertar nos alunos não é, tendo como pilar este estudo, unânime. O número de respostas não extremadas foi elevado, e as restantes aproximaram-se, num número idêntico, entre o “Sim” e o “Não”. Assim, perante o número elevado de respostas neutras, a promoção da autonomia pelos manuais e a perceção dos professores em relação a este tópico não ficaram claros. Tendo em conta que se trata de um tema cada vez mais preponderante na literatura que se produz, é essencial a busca de resultados mais expressivos e mais conclusivos nesta matéria. Espera-se que mais estudos possam ser feitos nesta área, em vista à complementaridade do que tem vindo a ser feito até então, para que se possa caminhar no sentido do melhoramento dos manuais que, por sua vez, levarão à satisfação dos professores e alunos, a uma resposta das suas necessidades, e assim, um processo de ensino-aprendizagem melhorado e renovado.

Referências bibliográficas

- Allwright, R.L. (1981). What do we want teaching materials for? *ELT Journal*. 36, (1), 5-18. doi: 10.1093/elt/36.1.5
- Ball, D. & Cohen, D. (1999). Developing practice, developing practioners: toward a practice-based theory of professional education. In G. Sykes and L. Darling - Hammon (Eds), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of policy and practice* (pp.3-32). San Francisco: Jossey Bass. doi: 10.3102/0162373708322737
- Bernard, J. (2010). Motivation in foreign language learning: the relationship between classroom activities, motivation and outcomes in a university language-learning environment. [em linha]. *Dietrich College Honor Thesis* web site. Acedido Julho 7, 2015 em <http://repository.cmu.edu/hosshonors>.
- Braga, M.E.B. (2011). *Estudo comparativo dos manuais escolares de estudo do meio (2001 a 2010): a abordagem da higiene do corpo*. (Tese de mestrado). Universidade do Minho: Braga
- Block, D. (1991). Some Thoughts on DIY Material Design. *ELT Journal*. 45, (3), 211-217. doi: 10.1093/elt/45.3.211
- Cohen, D. & Ball, D. L. (1999). Instruction, Capacity and Improvement. {em linha}. *CPRE Research Report Series* web site. Acedido 10 Julho, 2015 em http://www.charleston.literacy.org/sites/default/files/researchreport/783_rr43.pdf
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Edições Asa
- Cunningsworth, A., & Kusel, P. (1991). Evaluating teachers guides. *ELT Journal*. 45, (2), 128-139. doi: 10.1093/elt/45.2.128
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann.

- Díaz, C.G. (2004). Los contenidos culturales. Em Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, 835-851
- Ellis, R. (1997). The Empirical Evaluation of Language Teaching Materials. *ELT Journal*. 51, (1), 36-42. doi: 10.1093/elt/51.1.36
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. (1st Edition). Oxford: Oxford University Press
- Esteve, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el «aprendizaje reflexivo» o «aprender a través de la práctica». [em linha]. Instituto Cervantes web site. Acedido Maio 17, 2015, em http://pcvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf
- Ferreira, S.N. (2011). *O Manual Interativo Multimédia na Edição Escolar em Portugal*. (Tese de Mestrado). Universidade de Aveiro, Departamento de Línguas e Culturas: Aveiro, Portugal
- Fino, C.N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*. 14, (2), 273-291. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>
- Fino, C.N. (2003). *Avaliar software educativo: Actas da III Conferência Internacional de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. (Third Edition). Essex, England: Longman
- Hegelson, M. (n.d.). Adapting and Supplementing textbooks to include language planning. Selected papers from the twelfth International Symposium on English teaching and learning (pp.56-64).
- Hutchinson, T. & Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*. 48, (4), 315-328. doi: 10.1093/elt/48.4.315

- Lemos, M. S. (2005). Motivação e aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Bahia (orgs.), *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'Água Editores, pp. 193-231.
- Mukundan, J., Nimehchisalem, V., & Hajimohammadi, R. (2011). Developing an English language textbook evaluation checklist: a focus group study. *International Journal of Humanities and Social Science*. 1,(12),p.100-106. doi: 10.1111/j.1600-6143.2006.01248
- Matta, I. (2011). *Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Nga, N. T. (2014). *Learner Autonomy in Language Learning: Teachers Beliefs*. (Tese de Doutoramento). Faculty of Education, Queensland University of Technology: Australia.
- O'Neill, R. (1982). Why Use Textbooks?. *ELT Journal*. 36, (2), 104-111. doi: 10.1093/elt/36.2.104
- Rama, J.L, & Agulló, G.L. (2012). The Role of Grammar Teaching: From Communicative Approaches to the Common European Framework of Reference for Languages. 7, 469-483. doi:: <http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2012.1134>
- Reda, G. (2003). English Coursebooks: Prototype Texts and Basic Vocabulary Norms. *ELT Journal*. 57, (3), 260-268. doi: 10.1093/elt/57.3.260
- Rocha, A.I.R. (2010). *O papel do manual e do professor na auto-regulação em língua estrangeira – um estudo de investigação-ação*. (Tese de Mestrado). Universidade do Minho, Instituto de Educação: Braga.
- Sacristán, J.G. (1988). *Una Reflexión Sobre la Práctica*. Madrid: Ediciones Morata
- Sheldon, L.E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*. 42, (4), 237-246. doi: 10.1093/elt/42.4.237
- Ur, P. (2013). Language-teaching method revisited. *ELT Journal*. 67, (4), 468-474. doi: 10.1093/elt/cct041

- Vez, J.M. (2009). Educación Lingüística y cultural para una ciudadanía diversa y diferente. *Cultura y Educación*. 21, (4), 469-483. doi: 10.1174/113564007990002418
- Viseu, F., & Morgado, J.C. (2011). *Manuais Escolares e Desprofissionalização Docente: Um Estudo de Caso com Professores de Matemática*: Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia a Coruña/ Universidad da Coruña: ISSN: 1138-1663. Coruña: Universidad da Coruña
- Wahab, A.M.M. (2013). Developing an English Language Textbook Evaluation Checklist. *Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*. 1, (3) ,55-70. doi: 10.1111/j.1600-6143.2006.01248
- Wang, P. (2011). Constructivism and learner autonomy in foreign language teaching and learning: to what extent does theory inform practice? *Theory and Practice in Language Studies*. 1, (3), 273-277. doi: 10.4304/tpls.1.3.273-277
- Wen-Cheng, W., Chen-Hung, L. & Chung-Chich, L. (2011). Thinking of the textbook in the ESL/EFL classroom. *English Language Teaching*. 4, (2), 91-96. doi: 10.5539/elt.v4n2p91
- Zohrabi, M. (2011). Coursebook Development and Evaluation for English for General Purposes Course. *English Language Teaching*. 4, (2), 213-222. doi: 10.5539/elt.v4n2p213

Anexos

Anexo 1 – Referencial de competências-chave para educação e formação de adultos –
Nível secundário. Ministério da Educação, capítulo II, ponto 3. Cultura,
Língua e Comunicação, pp.75-78

Anexo 2 – Catálogo nacional de qualificações, detalhe da UFCD CLC_LEI_1 Língua
estrangeira – iniciação Inglês

Anexo 3 - Catálogo nacional de qualificações, detalhe da UFCD CLC_LEI_1 Língua
estrangeira – Inglês Técnico

Anexo 4 – Questionário elaborado no âmbito deste relatório

Anexo 1

Capítulo II ÁREAS DE COMPETÊNCIAS-CHAVE

3. CULTURA, LÍNGUA, COMUNICAÇÃO

Unidade de Competência 3: Intervir em situações relacionadas com a saúde, aplicando capacidades de expressão, descodificação e comunicação no desenvolvimento de uma cultura de prevenção, no cumprimento de regras e meios de segurança e sendo receptivo à diversidade de terapêuticas na resolução de patologias.

Núcleo Gerador: Saúde (S)		
Competências	Critérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
Interpretar e comunicar conteúdos com objectivos de prevenção na adopção de cuidados básicos de saúde, em contexto doméstico DR1	- Actuar no quotidiano tendo em conta que as actividades de lazer – das sociabilidades às práticas amadoras – contribuem para melhorar a qualidade de vida. - Actuar em situações de foro privado, compreendendo a importância da língua portuguesa e/ou língua estrangeira como meio de comunicação em diferentes suportes para a adopção de cuidados básicos de saúde (conversas interpessoais, folhetos, cartazes, consulta de artigos científicos e/ou de revistas generalistas.) - Actuar em contexto privado, tendo em conta as informações transmitidas pelos <i>mass media</i> sobre cuidados básicos de saúde, e de acordo com opiniões tecnicamente especializadas.	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 9
Intervir em contexto profissional apreendendo e comunicando regras e meios de segurança e desenvolvendo uma cultura de prevenção DR2	- Actuar reconhecendo o estatuto específico de algumas profissões do sector cultural no que respeita a condições de trabalho, profissionalização e segurança social. - Actuar com vista ao estabelecimento de cumprimento de regras e meios de prevenção e segurança no desempenho de tarefas de natureza profissional, interagindo, oralmente e por escrito, em língua portuguesa e/ou língua estrangeira. - Actuar junto de diferentes interlocutores, em situações de comunicação e em contextos profissionais, com vista à execução e controlo de regras de segurança.	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 10
Relacionar a multiplicidade de terapêuticas com a diversidade cultural, respeitando opções diferenciadas DR3	- Actuar no campo da saúde com um posicionamento abrangente, capaz de relacionar a variedade de práticas terapêuticas com a diversidade cultural. - Actuar expressando-se, oralmente e por escrito, em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, de forma correcta e adequada, no âmbito do aconselhamento, prescrição e/ou prática de actividades de natureza terapêutica. - Actuar em várias situações de comunicação e face a diversos interlocutores, incluindo instituições, com a finalidade de desenvolver uma atitude de receptividade relativamente a diferentes terapêuticas.	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 11
Mobilizar saberes culturais, linguísticos e comunicacionais para lidar com patologias e cuidados preventivos relacionados com o envelhecimento e o aumento da esperança de vida DR4	- Actuar reconhecendo que o prolongamento do ciclo de vida dos indivíduos veio alterar representações e atitudes perante a velhice, a identidade, os modos de vida, a saúde, a prevenção. - Actuar expressando-se, oralmente e por escrito, e recorrendo a diversos tipos de textos, sobre a temática do envelhecimento, como processo biológico e/ou como vivência social. - Actuar face às novas tecnologias de informação e comunicação como recurso adicional de informação técnica e especializada sobre as patologias relacionadas com o envelhecimento.	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 12

Unidade de Competência 4: Intervir em situações relacionadas com a gestão e a economia descodificando terminologias, sabendo exprimir-se sobre diversos temas financeiros e aplicando em diversos contextos competências culturais e procedimentos que contribuam para agilizar a organização do trabalho e a gestão do tempo.

Núcleo Gerador: Gestão e Economia (GE)		
Competências	CrITÉRIOS de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
Definir orçamentos familiares e preencher formulários de impostos dominando terminologias e aplicando tecnologias que facilitam cálculos, preenchimentos e envios DR1	- Actuar na organização dos orçamentos familiares procurando que estes contemplem rubricas relativas a lazer e consumos culturais, de acordo com os interesses dos diversos elementos que compõem os agregados familiares. - Actuar face a orçamentos e impostos apropriando-se das terminologias utilizadas para as questões técnicas (despesas, receitas, saldos; etc.) e compreendendo o seu significado no contexto privado. - Actuar através das novas tecnologias de informação e comunicação para o preenchimento de declarações de impostos ou elaboração de orçamentos privados.	Ficha-Exemplo de CrITÉRIOS de Evidência CLC 13
Saber adequar-se a modelos de organização e gestão que valorizam o trabalho em equipa em articulação com outros saberes especializados DR2	- Actuar em contextos profissionais compreendendo que a organização do trabalho em equipa é essencial em algumas ocupações culturais e que o desenvolvimento de projectos neste formato potencia, de modo geral, as especializações. - Actuar em contextos profissionais diferenciados, compreendendo os modos de utilização da língua e os diferentes tipos de texto a que se pode recorrer para a comunicação organizacional (notas, cartas, circulares, memorandos, directivas, etc.) - Actuar em contexto profissional através das tecnologias de informação e comunicação para o estabelecimento de comunicação organizacional (fax, telefone, e-mail, intranet, comunicação face-a-face, etc.).	Ficha-Exemplo de CrITÉRIOS de Evidência CLC 14
Agir de acordo com a compreensão do funcionamento dos sistemas monetários e financeiros (como elemento de configuração cultural e comunicacional das sociedades actuais) DR3	- Actuar perante a cultura e as artes reconhecendo a dimensão económica do seu funcionamento. - Actuar individual ou colectivamente compreendendo o papel da língua no sistema económico e nas transacções à escala mundial (interesses económicos geo-estratégicos, acordos de cooperação). - Actuar face aos <i>mass media</i> compreendendo como se distinguem objectivos económicos de objectivos de serviço público, no contexto dos sistemas financeiros nacionais.	Ficha-Exemplo de CrITÉRIOS de Evidência CLC 15
Identificar os impactos de evoluções técnicas na gestão do tempo reconhecendo ainda os seus efeitos nos modos de processar e transmitir informação DR4	- Actuar perante a gestão do tempo tendo em conta o impacto das evoluções técnicas nos modos de experienciar o tempo, comunicar e partilhar informação. - Actuar em contextos sociais alargados e transversais, compreendendo como os diferentes usos de língua e as suas formas de gestão se cruzam com o elemento tempo (a distância, presencial, verbal, não-verbal). - Actuar face aos diferentes meios de comunicação social compreendendo a gestão do tempo em cada um deles e a sua relação com o tipo de programas e linguagens utilizadas.	Ficha-Exemplo de CrITÉRIOS de Evidência CLC 16

3. CULTURA, LÍNGUA, COMUNICAÇÃO

Unidade de Competência 5: Intervir face às tecnologias de informação e comunicação em contextos diversificados, mobilizando competências linguísticas e culturais no potenciar das suas funcionalidades, identificando a relação entre estas tecnologias, o poder mediático e respectivos efeitos em processos de regulação institucional.

Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)		
Competências	Crítérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
Operar com as comunicações rádio em contexto doméstico adequando-as às necessidades da organização do quotidiano e compreendendo de que modo incorporam e suscitam diferentes utilizações da língua DR1	- Actuar perante as novas tecnologias de comunicação reconhecendo as suas múltiplas funcionalidades e compreendendo as suas aplicações na organização do quotidiano. - Actuar no contexto privado compreendendo e distinguindo as diferentes formas de utilização da língua e respectivos símbolos e códigos face às tecnologias de informação e comunicação emergentes. - Actuar comunicando através dos meios tecnológicos disponíveis em contexto privado, compreendendo os diferentes símbolos e suportes de comunicação utilizados.	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 17
Lidar com a micro e macro electrónica em contextos socioprofissionais identificando as suas mais valias na sistematização da informação, decorrentes também da especificidade de linguagens de programação empregues DR2	- Actuar perante as TIC tendo em conta as suas virtualidades nos processos de comunicação, sistematização e tratamento da informação e sendo capaz de relacionar a micro e a macro electrónica com novas tendências na organização do trabalho. - Actuar face aos dispositivos tecnológicos informáticos reconhecendo os recursos linguísticos na utilização de linguagens específicas de programação (binária, <i>visual basic</i>, ASCII, etc.). - Actuar face aos diferentes meios de comunicação social compreendendo o seu desenvolvimento e relacionando-o com a evolução das tecnologias de informação em contexto profissional.	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 18
Relacionar-se com os <i>mass media</i> reconhecendo os seus impactos na constituição do poder mediático e tendo a percepção dos efeitos deste na regulação institucional DR3	- Actuar nas práticas culturais reconhecendo a importância dos media para os processos de difusão e recepção dos bens culturais e artísticos. - Actuar face aos diferentes meios de comunicação social identificando as diferentes formas de texto utilizadas e a sua construção (notícias para televisão ou rádio, programas de entretenimento, publicidade, etc.), em língua materna e/ou língua estrangeira. - Actuar face aos diferentes meios de comunicação social compreendendo como as tecnologias de informação possibilitaram o aparecimento de um poder equivalente ao legislativo ou ao executivo – o poder mediático, e simultaneamente a necessidade da sua regulação através de instituições próprias.	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 19
Perceber os impactos das redes de internet nos hábitos perceptivos, desenvolvendo uma atitude crítica face aos conteúdos aí disponibilizados DR4	- Actuar perante as novas tecnologias da informação identificando modos de apropriação pela produção artística e compreendendo de que modo a circulação no ciberespaço altera hábitos perceptivos. - Actuar relativamente a conteúdos disponibilizados na rede de internet, através da produção e/ou interacção com esses mesmos conteúdos, em língua materna e/ou língua estrangeira. - Actuar criticamente face à confiança que se pode desenvolver relativamente a conteúdos disponibilizados na rede de internet e sua fruição.	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 20

Unidade de Competência 6: Intervir em questões relacionadas com mobilidade e urbanismo, mobilizando recursos linguísticos e comunicacionais no reconhecimento das funcionalidade dos diversos sistemas de ordenamento, da existência de planeamento urbano, das oportunidades de trabalho em contextos rurais e urbanos e do enriquecimento cultural que os fluxos migratórios geram, interpretando-os como factores que reforçam a qualidade de vida.

Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade (UM)		
Competências	CrITÉRIOS de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
Participar no processo de planeamento e construção de edifícios recorrendo a terminologias próprias e procurando garantir condições para as práticas de lazer DR1	- Actuar perante o planeamento e edificação de espaços habitacionais identificando condições que permitam o desenvolvimento de diversas práticas de lazer e contribuam para uma maior qualidade de vida. - Actuar em contexto privado tendo em conta a terminologia específica e seus significados em situações relacionadas com a construção e arquitectura. - Actuar em situações privadas de construção e arquitectura através do estabelecimento de comunicação eficaz com operários e técnicos especializados, com vista ao esclarecimento de um pedido ou resolução de situações de incumprimento.	Ficha-Exemplo de CrITÉrios de Evidência CLC 21
Intervir em contextos profissionais considerando a ruralidade ou urbanidade que os envolvem e procurando retirar daí benefícios para a integração socioprofissional DR2	- Actuar tendo em conta o potencial de oportunidades laborais resultantes da progressiva atenção dada pelas políticas locais à valorização do património rural e urbano enquanto factor de desenvolvimento e qualificação dos territórios. - Actuar em contextos profissionais diferenciados regionalmente, identificando sotaques ou regionalismos, através do uso da língua portuguesa e/ou língua estrangeira, no sentido de uma melhor integração socioprofissional. - Actuar, comparando textos utilitários e literários recentes ou de outras épocas, em debates que reforcem o interesse pela preservação, equilíbrio e dinamização do espaço rural e urbano, tendo em conta a evolução histórica, a situação actual e a reflexão sobre o futuro.	Ficha-Exemplo de CrITÉrios de Evidência CLC 22
Identificar sistemas de administração territorial e respectivos funcionamentos integrados DR3	- Actuar perante as questões relativas à administração do território compreendendo que as diferentes redes nacionais de equipamentos culturais promovem o ordenamento e a coesão territorial. - Actuar individual e/ou colectivamente através da descodificação de informação institucional sobre questões de administração do território (mapas, sinalização, legislação, etc.). - Actuar civicamente compreendendo as diferentes formas e conteúdos de comunicação do Estado com os seus cidadãos, em matérias de administração do território.	Ficha-Exemplo de CrITÉrios de Evidência CLC 23
Relacionar mobilidades e fluxos migratórios com a disseminação de patrimónios linguísticos e culturais e seus impactos DR4	- Actuar compreendendo as causas económicas, políticas e culturais dos fluxos migratórios das populações e reconhecendo a importância do multiculturalismo para a diversidade da oferta cultural. - Actuar individual e colectivamente na defesa do património linguístico comum da língua portuguesa e do seu papel e lugar no mundo, compreendendo a sua importância económica, histórica e cultural, a par com outras línguas. - Actuar no mundo global, tendo em conta que a língua é um elemento essencial do funcionamento das sociedades e das relações entre as pessoas de diferentes origens sociais e culturais, e um factor indiscutível de integração.	Ficha-Exemplo de CrITÉrios de Evidência CLC 24

Anexo 2

08/03/2015



**CATÁLOGO
NACIONAL DE
QUALIFICAÇÕES**

www.catalogo.anqep.gov.pt

Detalhe da UFCD

Consulta do
Catálogo

Atualizações

21 391 88 30

catalogo@anqep.gov.pt

Pesquisa

pesquisar

Detalhe da UFCD

CLC_LEI_1 - Língua estrangeira - iniciação - inglês

(*) Em Vígor

Designação da UFCD: Língua estrangeira - iniciação - inglês

Código: CLC_LEI_1

Carga Horária: 50 horas

Objectivos

- Não é definida uma língua estrangeira em particular. A opção da Língua Estrangeira em concreto que operacionalizará este conjunto de competências de uso dependerá do perfil/necessidade de aprendizagem do adulto/formando, de acordo com a disponibilidade das entidades formadoras.
- A presente elencação de competências tem como referência a ocorrência da Língua em contexto de realização, não se referindo a aspetos específicos do funcionamento da Língua uma vez que estes variam de acordo com a que estiver a ser trabalhada.
- Trata-se de um nível de "iniciação", pelo que se destina a adultos que não tenham quaisquer noções estruturadas de uma língua estrangeira.

Conteúdos

- Competências de interpretação
 - Ouvir/Ver
 - Compreensão de textos simples, breves e claros relacionados com aspetos da vida quotidiana e/ou com as áreas de interesse dos adultos
 - Compreensão das ideias gerais de um texto em língua corrente sobre aspetos relativos aos tempos livres, bem como a temas atuais e assuntos do interesse pessoal e/ou profissional dos adultos, quando o discurso é claro, pausado e adequado ao seu nível linguístico
 - Compreensão do conteúdo informativo simples de material audiovisual (entrevista, conversa telefónica, conversa informal entre pares, outros)
 - Ler
 - Compreensão de textos curtos e simples sobre assuntos do quotidiano, variando o grau de complexidade dos textos de acordo com as competências evidenciadas pelos adultos
 - Detecção de informação previsível concreta em textos simples de uso comum (conversa telefónica, entrevista, outros)
 - Compreensão de textos simples em língua corrente sobre assuntos do quotidiano e relacionados com as áreas de formação e/ou atividade profissional dos adultos
 - Percepção de acontecimentos relatados, assim como sentimentos e desejos expressos
 - Comunicação em situações do quotidiano implicando troca de informação simples e direta sobre assuntos e atividades correntes, variando o grau de complexidade dos textos de acordo com as competências evidenciadas pelos adultos
 - Participação em conversações curtas, com recurso a vocabulário circunscrito, sem necessidade de sustentar, aprofundar ou prolongar os diálogos
 - Participação, com preparação prévia, em conversas simples sobre assuntos de interesse pessoal ou geral da actualidade
- Competências de produção
 - Falar/Escriver
 - Uso de frases simples e curtas para falar da família, dos outros e do seu percurso pessoal, variando o grau de complexidade dos textos de acordo com as competências evidenciadas pelos adultos
 - Produção, simples e breve mas articulada, de enunciados para narrar, descrever, expor informações e pontos de vista
 - Comunicação em situações do quotidiano que exigem apenas troca de informação simples e direta sobre assunto e atividades correntes
 - Participação em conversações curtas, com recurso a vocabulário circunscrito, sem necessidade de sustentar, aprofundar ou prolongar os diálogos
 - Participação, com preparação prévia, em conversas simples sobre assuntos de interesse pessoal ou geral da actualidade
 - Escrita de textos curtos e simples relacionados com aspetos da vida quotidiana
 - Escrita de textos simples e estruturados sobre assuntos conhecidos e do seu interesse

<http://www.catalogo.anqep.gov.pt/Ufcd/Detailhe/80>

08/03/2015

Detalhe da UFCD

- Intervir tendo em conta que os percursos individuais são afetados pela posse de diversos recursos, incluindo competências ao nível da cultura, da língua e da comunicação
- Agir em contextos profissionais, com recurso aos saberes em cultura, língua e comunicação
- Formular opiniões críticas mobilizando saberes vários e competências culturais, linguísticas e comunicacionais
- Identificar os principais fatores que influenciam a mudança social, reconhecendo nessa mudança o papel da cultura, da língua e da comunicação

Histórico de Alterações

(*) 2008-05-14 Criação de UFCD.

Anexo 3



Detalhe da UFCD

5745 - Inglês técnico

(*) Em Vigor

Designação da UFCD: Inglês técnico

Código: 5745

Carga Horária: 50 horas

Objectivos

- Ler e traduzir orientações técnicas, desenhos, normas e outros documentos técnicos no âmbito do contexto socioprofissional.
- Utilizar a língua inglesa na produção de textos a nível oral e escrito, adequando-a ao contexto socioprofissional.
- Utilizar a língua inglesa no âmbito das TIC.

Conteúdos

- Língua inglesa no quotidiano socioprofissional
- Terminologia técnica em língua inglesa no âmbito do contexto socioprofissional
 - Aspectos formais do sistema linguístico inglês
 - Tradução e terminologia: entidades normalizadoras e o papel da terminologia nas comunidades profissionais
 - Tipos de textos associados ao contexto socioprofissional (ex.: normas nacionais/internacionais; manuais de instruções; estudos científicos/técnicos)
- Língua inglesa e as novas tecnologias
 - Terminologia associada a *software* utilizado no contexto socioprofissional (ferramentas linguísticas *on-line*; bases de dados; comunicação mista – videoconferências, *chatroom*)
 - Terminologia associada aos meios utilizados no contexto socioprofissional
- Metodologias de um trabalho de projecto em inglês

Referenciais de Formação

521262 - Técnico/a de Maquinção CNC
525260 - Técnico/a de Produção Aeronáutica - Montagem de Estruturas
521263 - Técnico/a de Produção e Transformação de Compósitos
521318 - Técnico/a de Projeto Aeronáutico
521261 - Técnico/a de Tratamento de Metais
542258 - Técnico/a Especialista em Design de Calçado

Histórico de Alterações

(*) 2009-03-29 Criação de UFCD.

Anexo 4

QUESTIONÁRIO OS MANUAIS ESCOLARES PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Este questionário é constituído por duas partes.

A primeira parte é constituída por **4 perguntas** sobre si enquanto professor de língua estrangeira.

A segunda parte é constituída por **22 perguntas** de resposta fechada e **1 pergunta** de resposta aberta sobre os manuais escolares de língua estrangeira.

Leia atentamente cada afirmação e depois assinale com X a opção escolhida.

Não existem respostas certas ou erradas e todas as respostas são **anónimas**.

Para **alterar** uma resposta, faça um círculo sobre a opção que deve ser considerada. Neste caso, será considerada a opção 2.

Por favor **não deixe nenhuma resposta em branco**.

Muito obrigada pela sua participação!

INFORMAÇÃO PESSOAL:

1. Há quantos anos é professor de língua estrangeira? _____ anos
2. Que língua(s) estrangeira(s) ensina? _____
3. Que nível (eis) de escolaridade ensina? _____
4. Quantos manuais escolares diferentes já usou na sua carreira docente?
☐ Apenas 1 ☐ Entre 2 e 4 ☐ Mais de 4

SOBRE OS MANUAIS ESCOLARES PARA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Relativo à atividade docente

1. O manual escolar é útil para as suas aulas?
☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não
2. Os manuais escolares estão bem estruturados?
☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não
3. Segue a ordem dos conteúdos do manual?
☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não
4. O uso do manual poupa-lhe tempo na preparação das aulas?

- ☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não
5. Os materiais complementares para o professor (apresentações, fichas de avaliação, etc.) são úteis?
- ☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não
6. As atividades propostas nos manuais escolares são exequíveis e adaptáveis a diferentes contextos?
- ☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não
7. Os conteúdos do manual escolar são apresentados claramente?
- ☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não
8. As atividades de consolidação estão bem desenhadas?
- ☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não
9. Existe um equilíbrio entre o input de conteúdos e as atividades para consolidação e prática desses conteúdos?
- ☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não
10. Os manuais escolares têm de ser complementados com outros materiais?
- ☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

Relativo ao aluno

11. Os seus alunos acham o manual escolar atrativo?
- ☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não
12. Os temas do manual escolar respondem aos interesses e necessidades dos alunos?
- ☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não
13. Os conteúdos dos manuais escolares são adequados ao nível de competência na língua estrangeira que visam?
- ☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não
14. Os materiais que acompanham o manual escolar (CD, livros de exercícios, leituras extensivas) cativam a atenção dos alunos?
- ☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não
15. Os textos do manual são autênticos e proporcionam ao aluno informação relevante?

☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

16. Existe equilíbrio nas atividades para desenvolver as diferentes competências na língua estrangeira: compreensão escrita e oral/produção escrita e oral/interação?

☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

17. Os conteúdos dos manuais seguem uma progressão de maneira a que os alunos vão aprofundando a sua aprendizagem?

☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

18. As atividades comunicativas são suficientes para que o aluno adquira competência comunicativa?

☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

19. O manual fomenta uma aprendizagem autónoma por parte dos alunos?

☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

Apreciação global

20. Os manuais escolares são ferramentas úteis para o processo de ensino-aprendizagem?

☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

21. Os objetivos dos manuais escolares vão ao encontro do que pensa ser os objetivos adequados ao ensino de uma língua estrangeira?

☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

22. Se os manuais não fossem obrigatórios, prescindiria do seu uso?

☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

A(s) sua(s) sugestão/recomendação para melhorar os manuais escolares

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO.

