

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS**

**O USO DO LIVRO DIDÁTICO NO PROGRAMA INGLÊS SEM FRONTEIRAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

ANA PAULA SEIXAS VIAL

**PORTO ALEGRE
NOVEMBRO, 2014**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS**

**O USO DO LIVRO DIDÁTICO NO PROGRAMA INGLÊS SEM FRONTEIRAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

ANA PAULA SEIXAS VIAL

Monografia apresentada no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientadora:
Profa. Anamaria Kurtz de Souza Welp

**PORTO ALEGRE
NOVEMBRO, 2014**

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pela dedicação durante todos esses anos de estudo. Agradeço especialmente à minha mãe, por todo o suporte e compreensão desde o jardim de infância até o término da graduação.

Ao meu namorado Marcelo, por ser meu companheiro desde a escola, mas, acima de tudo, por me aguentar nos tempos de apreensão e por dividir comigo os melhores momentos da minha vida.

Aos amigos que trilharam essa caminhada comigo, especialmente à Lari, que vem sendo minha dupla dentro e fora da faculdade. Aos “Champions”, pelas risadas e apoio incondicionais. Às “Meninas de Lisboa”, amigas que se tornaram irmãs e que dividiram comigo momentos inesquecíveis pelo mundo afora. Às amigas da infância/adolescência para o que der e vier, Ana e Ju, mesmo não nos encontrando sempre, sei que nossa amizade é verdadeira.

A todos os alunos que já passaram pela minha sala de aula, por terem me ajudado a crescer como profissional.

À minha orientadora Ana Welp, por ser além de uma orientadora de pesquisa e de TCC, mas um modelo de professora e pessoa que quero um dia ser. Obrigada por ter investido em mim!

À UFRGS, por ter me proporcionado uma graduação de qualidade e diversas oportunidades para que eu pudesse colocar em prática aquilo que aprendi.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo central analisar o uso que fiz do livro didático (LD) como professora no curso Inglês para Fins Específicos – IELTS da primeira oferta de turmas do Programa Inglês sem Fronteiras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2014. Nesse contexto, o LD assume grande importância na estruturação dos cursos e níveis, visto que ele é o principal material didático utilizado nas turmas. A escolha de descrever e analisar o uso do LD em minha própria prática se justifica pelo fato de não ter encontrado muitos estudos sob essa perspectiva, uma vez que a maioria das pesquisas sobre LD foca na análise do seu conteúdo. Além disso, investigo o uso que eu mesma fiz do LD, procurando mostrar que o professor pode refletir sobre a sua própria prática. Por isso, foi realizado um trabalho nos moldes da pesquisa-ação em que fiz anotações de campo das 24 aulas que ministrei durante o curso. Para fazer a análise, foram utilizados os critérios propostos por Vilaça (2010) e Lamberts (2012): a) adição; b) apagamento/subtração/omissão; c) adaptação/reelaboração; d) simplificação; e) reordenamento; e f) número de atividades envolvendo o LD em cada aula. Com base nas anotações de campo, todas as aulas contaram com algum tipo de adaptação, sendo as categorias de adição de atividades e de apagamento/subtração/omissão aquelas que estiveram mais presentes durante o curso. Portanto, foi possível concluir que usar o LD trouxe vantagens porque ele forneceu sequência e recursos para as aulas e pude adaptá-lo da maneira que considerei relevante para os objetivos do curso, dos alunos e meus. Assim, não fui uma professora presa àquilo que o LD apresentava, mas utilizei-o como meu aliado no preparo e no andamento das aulas.

Palavras-chave: livro didático, língua inglesa, prática docente.

ABSTRACT

This paper aimed to analyze the use of the textbook by me as the teacher of the English for Specific Purposes – IELTS course of the first offer of the English without Borders Program at the Federal University of Rio Grande do Sul in 2014. In this context, the textbook is of great importance in the structuring of courses and levels, since it is the main teaching material used in the groups. The choice of describing and analyzing the use of the textbook in my own practice is justified by the fact that studies from this perspective were difficult to find, since most research on textbooks focuses on the analysis of their content. Besides, by investigating the use I made of the textbook, it was possible to show that teachers can reflect on their own practice. Therefore, an investigation along the lines of action research was made in which I wrote field notes of the 24 classes I taught in this preparatory course for the IELTS proficiency test. To make the analysis of the use I made of the textbook, the criteria proposed by Vilaça (2010) and Lamberts (2012) were used: a) addition; b) deletion/subtraction/omission; c) adaptation/redesigning; d) simplification; e) rearrangement; f) number of activities involving the textbook in each class. Based on the field notes, all classes relied on some kind of adaptation of the textbook, and the categories of addition and deleting/subtracting/omitting were the most frequently performed during the course. Therefore, it was concluded that the use of the textbook brought benefits because it provided sequence and resources for the classes and I could adapt it the way I considered relevant to the objectives of the course, the students and mine. So, I was not a teacher attached only to what the textbook presented, but I used it as my ally in the preparation and development of classes.

Keywords: textbook, English language, teaching practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Motivos para adaptar o LD (GABRIELATOS, 2004, p.30)	21
Quadro 2 – Perfil dos professores do NuLi UFRGS em julho de 2014	29
Quadro 3 – Equivalência entre os níveis de proficiência do MEO e do TOEFL ITP	33
Quadro 4 – Cursos das ofertas 05, 06 e 07 no IsF da UFRGS	34
Quadro 5 – Cursos de graduação/pós-graduação dos alunos	39
Quadro 6 – Resumo das atividades na categoria “adição”	45
Quadro 7 - Resumo das atividades na categoria “apagamento/subtração/omissão”	48
Quadro 8 – Resumo das atividades na categoria “adaptação/reelaboração”	49
Quadro 9 – Resumo das atividades na categoria “simplificação”	50
Quadro 10 – Resumo das atividades na categoria “reordenamento”	51
Quadro 11 – Quantidade de atividades envolvendo o LD nas aulas.....	52
Quadro 12 – Motivos para adaptar o LD e número de aulas com cada categoria	54

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Níveis de proficiência do MEO	32
Figura 2 – Exemplo das abas de opção para inscrição nos NuLi e nos CAs	33
Figura 3 – Página 13, livro <i>IELTS Trainer</i>	65
Figura 4 – Excerto da página 47, livro <i>IELTS Trainer</i>	67
Figura 5 – Proposta de <i>writing</i> da página 54, livro <i>IELTS Trainer</i>	68
Figura 6 – Atividade escrita	69
Figura 7 – Excerto da página 08	71
Figura 8 – Excerto da página 11	72
Figura 9 – Questões da página 11	73
Figura 10 – Proposta de <i>speaking</i>	74
Figura 11 – Excerto da página 15	74
Figura 12 – Excerto da página 17	75
Figura 13 – Proposta de <i>speaking</i>	76
Figura 14 – Exemplo de <i>slide</i> com inadequações na escrita dos alunos	77
Figura 15 – Exemplo de <i>slide</i> sobre as diferenças entre os adjetivos <i>big</i> e <i>large</i>	78
Figura 16 – Exemplo de exercício para descrição de gráficos	78
Figura 17 – Exemplo de exercício para descrição de gráficos	79
Figura 18 – Excerto da página 26	79
Figura 19 – Excerto da página 25	80
Figura 20 – Excerto da página 27	80
Figura 21 – Excerto da página 28	81
Figura 22 – Excerto de exercício da página 29	81
Figura 23 – Excerto da página 30	82
Figura 24 – Página 170, livro <i>IELTS Trainer</i>	83
Figura 25 – Proposta de <i>writing</i> da página 171, livro <i>IELTS Trainer</i>	84
Figura 26 – Exercício de <i>writing</i> da página 42	85
Figura 27 – Exercício de <i>writing</i> da página 44	86
Figura 28 – Excerto da página 38	88
Figura 29 – Excerto da página 39	88
Figura 30 – Excerto da página 46	89

LISTA DE FIGURAS

Figura 31 – Excerto da página 47	89
Figura 32 – Excerto da página 48	90
Figura 33 – Excerto da página 51	90
Figura 34 – Excerto da página 49	91
Figura 35 – Excerto da página 54	92
Figura 36 – Excerto da página 55	92
Figura 37 – Excerto das páginas 56 e 57	92
Figura 38 – Excerto da página 58	93
Figura 39 – Excerto da página 59	94
Figura 40 – Excerto da página 237	95
Figura 41 – Excerto da página 61	96
Figura 42 – Excerto da página 219	97
Figura 43 – Excerto da página 239	98
Figura 44 – Questões da página 70	99
Figura 45 – Excerto da página 69	100
Figura 46 – Excerto da página 74	101
Figura 47 – Excerto da página 75	102
Figura 48 – Excerto 01 da página 85	103
Figura 49 – Excerto 02 da página 85	103
Figura 50 – Resumo para a prova	104
Figura 51 – Página 106, livro <i>IELTS Trainer</i>	105
Figura 52 – Página 102, livro <i>IELTS Trainer</i>	106
Figura 53 – Portaria 105/2012	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CA – Centro Aplicador

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior

CsF – Ciência sem Fronteiras

ETA – *English Teaching Assistant*

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IsF – Inglês sem Fronteiras

LD – Livro didático

MEC – Ministério da Educação

MEO – *My English Online*

NucLi – Núcleo de Línguas

QCERL – Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas

SESu – Secretaria de Educação Superior

TOEFL ITP - *Test of English as a Foreign Language – Institutional Testing Program*

TOEFL IBT - *Test of English as a Foreign Language – internet Based Test*

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 O LIVRO DIDÁTICO E A PRÁTICA DOCENTE.....	14
2.1 O uso do livro didático pelos professores.....	15
2.2 A pesquisa-ação como agente da mudança.....	22
3 METODOLOGIA.....	27
3.1 Contexto.....	27
3.1.1 <i>My English Online</i>	31
3.1.2 Inscrições nos cursos presenciais.....	32
3.1.3 Escolha dos LDs.....	36
3.2 Procedimentos metodológicos.....	37
3.2.1 O exame IELTS e o curso preparatório.....	37
3.2.2 Contexto da turma.....	39
3.2.2.1 Alunos.....	39
3.2.2.2 Professora.....	40
3.2.2.3 LD utilizado.....	40
3.2.3 Perguntas de pesquisa.....	41
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	43
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS.....	61
ANEXO 1 – ANOTAÇÕES DE CAMPO.....	65
ANEXO 2 – PORTARIA 105/2012 MEC.....	107
ANEXO 3 – EMENTA DO CURSO.....	108
ANEXO 4 – LISTA DE UNIVERSIDADES COM NUCLI (divididas por região).....	109

1 INTRODUÇÃO

No curso de Letras, os discentes são, na maioria das vezes, encorajados a produzir o seu próprio material didático. As disciplinas do curso de graduação buscam instigar a autonomia dos futuros professores, fazendo-os conscientes das suas tarefas como docentes e como pessoas responsáveis pela formação cidadã dos seus alunos. Dessa maneira, forma-se o professor como alguém preparado para fazer escolhas conscientes sobre quais textos utilizar, quais perguntas propor e como ajudar a aumentar o repertório de conhecimentos dos alunos.

Enquanto isso, o livro didático (doravante LD), ferramenta tão presente nas instituições de ensino desde o ensino básico até o ensino superior, não é tão pesquisado provavelmente pela ideia de que todo mundo sabe usá-lo. Na vida prática da profissão, é possível que a falta de tempo e experiência tornem-se empecilhos para a realização do ideal do professor como criador e autor de materiais didáticos. Além disso, frequentemente o docente irá se deparar com a obrigatoriedade de utilizar o LD nas suas turmas. Tendo isso em vista, é necessário também pensar no seu uso em sala de aula como parte do processo formativo dos professores.

No Programa Inglês sem Fronteiras (IsF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), praticamente todos os cursos oferecidos utilizam LDs. Na minha experiência como professora desse Programa desde o início da sua implantação, vejo que o LD assume um papel de extrema importância, visto que fornece uma fonte segura para os professores no preparo e no andamento das aulas, facilita a organização interna, possibilitando que as turmas trabalhem assuntos e conteúdos semelhantes. Além disso, também facilita a organização externa dos cursos, pois assume a função de currículo e garante a progressão entre os níveis.

A motivação para esse trabalho surgiu através do meu contato em sala de aula e no ambiente acadêmico com diferentes formas de uso do LD. Através da observação de aulas em escolas públicas, percebi que os professores desse contexto contam bastante com a ajuda do LD para organização dos conteúdos a serem aprendidos entre os diferentes anos. Já no contexto acadêmico, tive convívio com pesquisas relacionadas ao livro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o que me fez perceber a importância desse dispositivo para a educação brasileira.

Quando tive a oportunidade de criar materiais, senti a falta do LD por ser um porto seguro nos momentos em que tinha pouco tempo para preparar as aulas ou não tinha muita certeza sobre como fazer uma sequência de unidades didáticas. Quando comecei a participar

do contexto do IsF onde o LD era o material com que trabalharia nos cursos, gostaria de haver tido mais orientação nas disciplinas da graduação que me dessem maior apoio sobre como fazer a transposição daquilo que estava no LD para o que seria realizado em aula. Logo, essas histórias traduziram-se em motivações para entender melhor o uso que o professor faz do LD.

Há muitas investigações no Brasil e no exterior que tratam sobre o LD, contudo a maioria delas foca na sua análise, e não no seu uso em sala de aula. Sarmiento & Silva (2011), Lamberts (2012), Ramos (2009), Silva (2009), Diniz, Stradiotti & Scaramucci (2009), Baganha (2010), Hutchingson & Torres (1994) são alguns dos exemplos de pesquisas voltadas ao uso do LD em sala de aula. Elas são dedicadas a diferentes contextos de ensino de línguas, mas esse tipo de trabalho no contexto do IsF ainda é novo. Esse contexto se diferencia dos demais porque se trata de uma política pública de ensino gratuito de línguas que acontece em todo o Brasil, voltado para o público universitário. Ademais, o que difere esta pesquisa de outras é que eu, a autora, fiz a análise da minha própria prática em relação ao uso do LD, o que traz outra visão para os dados coletados, não ficando a cargo de terceiros a reflexão acerca daquilo vivenciado em aula.

Díaz (2011, p. 618) aponta a tendência de o LD ter seu conteúdo analisado no lugar de fazer a análise do seu uso em aula.

A relação pedagógica entre o livro didático e os professores adquire relevância na concepção que o docente possui sobre este recurso, uma vez que irá incidir sobre o protagonismo do livro didático em sala de aula. Ou seja, há uma estreita relação entre a forma como o livro didático é usado e a perspectiva pedagógica que o acompanha. É por isso que a discussão sobre o assunto tem focado os níveis de intensificação do uso – flexibilidade/dependência – do livro didático pelos docentes. Se é utilizado para favorecer, apoiar e complementar os processos de ensino e de aprendizagem previstos ou se delega exclusivamente ao livro didático a sequência de ensino e organização da sala de aula.

Assim sendo, o principal objetivo deste trabalho é analisar o uso que fiz do LD no curso Inglês para Fins Específicos – IELTS do Programa IsF da UFRGS. Para isso, fiz notas de campo do uso que fiz do LD durante o período de janeiro a abril de 2014. Wallace (1998, p. 181) define esse tipo de pesquisa como um processo de “reflexão estruturada” que envolve coleta de dados, análise e interpretação dos mesmos e a volta dos resultados para a prática. Tripp (2005, p. 445) define esse tipo de pesquisa principalmente como uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

Dessa forma, esta investigação busca analisar o uso do LD em sala de aula por mim como professora do IsF da UFRGS. Escolhi investigar a minha atuação como docente com o objetivo de aprimorar o meu fazer pedagógico nas próximas turmas que eu ministrasse, além de acrescentar aos estudos sobre o uso do LD por professores. Além disso, procurei entender melhor os diversos modos que ele pode ser utilizado e quais vantagens e desvantagens podem advir dessa utilização. Assim, pretendo contribuir para a minha formação e para a formação de outros docentes acerca das possibilidades e limitações que essa ferramenta pedagógica pode trazer para a sala de aula e apresentar a possibilidade de nós, professores, sermos pesquisadores da nossa prática.

Este trabalho está dividido em cinco partes. No próximo capítulo, serão delineados os pressupostos teórico-metodológicos para a realização desta pesquisa, como questões relacionadas ao uso do LD pelos professores e como a pesquisa-ação está intimamente relacionada ao fazer docente de forma a ser possível questioná-los com vistas a aprimorá-lo. No terceiro capítulo, a metodologia do trabalho é apresentada, explicitando o contexto, o perfil da professora, do curso e dos alunos, assim como as perguntas de pesquisa que nortearam esta investigação. Após, o capítulo quatro é destinado à análise dos dados coletados nas anotações de campo com o objetivo de compreender melhor o uso do LD por mim, professora, em sala de aula no IsF. Nas considerações finais, retomo as perguntas de pesquisa e procuro discuti-las com base nos resultados encontrados durante a pesquisa.

2 O LIVRO DIDÁTICO E A PRÁTICA DOCENTE

O uso do LD no ensino, tanto em escolas regulares quanto em cursos livres, é muito frequente. Não há como negar a sua presença nos diferentes setores de educação. O principal investimento público relacionado a LDs no Brasil é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que promove a utilização desse recurso através da distribuição gratuita de livros para todas as séries e componentes curriculares das escolas públicas¹. Enquanto isso, nas instituições privadas de ensino, o LD também é bastante utilizado, tanto em escolas de ensino regular quanto em cursos livres (de línguas ou preparatórios para vestibulares e outros exames).

Seria possível questionar: como o LD continua presente nas salas de aula de todo o país mesmo com a crescente expansão do acesso à informação por meio da internet via celular, computador, *tablet*, etc? O LD não ficaria obsoleto ou não apresentaria uma realidade menos atualizada para os alunos? Com o passar dos anos, os LDs vêm passando por diversas transformações para melhor se adaptarem a esse novo contexto, às demandas atuais dos discentes e da sociedade como um todo. O LD, de acordo com Bierman & Massey (2006), apesar das grandes mudanças relacionadas à facilidade ao acesso à informação, não está morto, mas seu papel e aparência estão mudando rapidamente. Os autores já previam que a função do LD seria de um guia, entrelaçando e coordenando diferentes formas de aprendizagem. Ainda conforme Bierman & Massey (2006, p. 306), “o objetivo é reter a estabilidade central e a autoridade que fazem o LD tão valioso ao mesmo tempo que oferece a flexibilidade, oportunidade e abordagem focada na investigação que a *internet* e outros recursos eletrônicos oferecem”².

Além disso, o LD é um recurso muito importante para o acesso à cultura e o desenvolvimento da educação, tendo em vista que, para muitos alunos, o LD é o único livro presente em casa. Portanto, os LDs são considerados como o “material didático por excelência” (VILAÇA, 2009, p. 05), principalmente porque é o instrumento pedagógico mais discutido na literatura e com maior presença nas salas de aula de línguas adicionais.

Levando isso em consideração, apesar das mudanças tecnológicas que vivenciamos, o LD não deixou de ser essa importante ferramenta de apoio para o trabalho dos professores.

¹ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391option=com_contentview=article>. Acesso em: 23 nov. 2014.

² “the goal is to retain the core stability and authority that make the textbook so valuable while at the same time providing the flexibility, timeliness, and inquiry-focused approach that the web and other electronic resource provide” [tradução minha]

Ele continua sendo visto como uma referência para o ensino e para a aprendizagem. Consequentemente, trabalhos que apresentem a situação do LD em uso pelos alunos, professores e contextos de ensino tornam-se cruciais para entender o papel que ele assume no contexto brasileiro, assim como para se obter um panorama desse instrumento pedagógico.

É a partir do uso do LD pelos professores que outros usos podem aparecer, afinal são esses profissionais que vão tomar a decisão inicial de que tipos de materiais entrarão ou não em sala de aula e como. A seção a seguir apresenta diferentes perspectivas a fim de elucidar algumas formas de utilização desse recurso pedagógico.

2.1 O uso do livro didático pelos professores

Diversos autores (SIKOROVA & CERVENKOVA, 2014; REIRIS, 2005; DÍAZ, 2011) apontam que a maioria das pesquisas sobre LD focam principalmente na análise do conteúdo materializado em formato de livro. Os resultados dessas pesquisas são importantes para melhorar a produção desse objeto que é largamente distribuído para muitos lugares, pessoas e contextos. Com esses resultados, no entanto, não é possível ter uma visão sólida do uso que se faz do LD e das funções que ele exerce no aprendizado dos alunos e nas práticas de ensino. De acordo com Reiris (2005 apud GARCIA & GARCIA, 2011, p. 02),

(...) têm sido pouco frequentes as pesquisas que aprofundam a relação dos professores e alunos com os livros, principalmente quanto à apropriação que fazem dos conteúdos e métodos presentes nos livros que utilizam para a preparação e desenvolvimento de suas aulas.

É bom salientar que o número de pesquisas com o objetivo de entender melhor o uso do LD vem aumentando nos últimos anos, conforme apontado na introdução deste trabalho, algo que vem a contribuir para uma utilização mais crítica desse dispositivo didático.

Em relação ao curso de Letras – Licenciatura da UFRGS, diversas disciplinas³ trazem reflexões a respeito de materiais que podem ser utilizados em aula, como Estudo do Texto, Didática da Língua Inglesa, Semântica Frasal e Textual, Seminário para o Ensino de Literatura Brasileira, Programas para o Ensino de Língua Portuguesa, Teoria e Prática de Leitura e as disciplinas de Estágio de Docência. No geral, elas preparam os futuros

³ As disciplinas aqui mencionadas estão presentes no currículo do curso de licenciatura dupla (língua inglesa e língua portuguesa) e são obrigatórias. Currículo completo disponível em <http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=334>. Acesso em: 23 nov. 2014.

professores para a criação de materiais através de projetos pedagógicos e do ensino com base em tarefas. O objetivo é tornar o professor também autor daquilo que ensina, não apenas um leitor e receptor de produtos prontos presentes no mercado editorial.

Como parte de um curso voltado à formação de professores, a proposta dessas disciplinas é legítima, conferindo aos alunos-professores a autonomia para a criação de suas próprias indagações e a possibilidade de trazerem suas leituras para dentro de sua sala de aula, também atendendo aos desejos e necessidades dos seus alunos.

Entretanto, no que se refere à utilização do LD, a maioria das disciplinas ou reforça a ideia de que é melhor que o professor prepare o próprio material ou não trata a respeito de formas de utilização do LD, situação similar àquela destacada por Díaz (2011, p. 617).

O paradoxo da questão é que apesar da relevância deste material na formação acadêmica e cultural dos estudantes, as instituições formadoras de pedagogos – tanto na formação inicial como na continuada – não desenvolvem uma preparação pedagógica que contemple enfoques e estratégias para o uso de livros didáticos, muito menos, ferramentas de análise crítica dos conteúdos que pudessem auxiliar na identificação, por exemplo, de inserções de natureza classista, racista ou sexista.

O autor constatou essa mesma realidade no relatório final de acompanhamento do uso de LDs na formação de professores no Chile. Nesse trabalho, alunos de Licenciatura relataram que houve pouca ou nenhuma preparação para a utilização do LD como recurso pedagógico durante a sua formação. Esse relatório também indicou que, nas instituições escolares onde o LD é definido como um recurso comum de trabalho, não existe suporte ou formação pedagógica para uma utilização adequada desse material. A falta de discussão gera uma situação em que os docentes se deparam com o LD em aula, possuindo, muitas vezes, como única referência as experiências do uso que fizeram do livro enquanto estudantes. E, caso procurem bibliografia sobre o assunto, pouco conseguem encontrar. Ou seja, é tido como pressuposto que esse recurso materializado em formato de LD já venha com tudo aquilo que é necessário para um bom fazer pedagógico (DÍAZ, 2011, p. 617)

Outra opção existente nas aulas é a análise do conteúdo contido no LD, porém há pouca ou nenhuma atenção às maneiras pelas quais as tarefas e textos poderiam ser adaptados para melhorar o que ali se encontra. Assim, parte-se do pressuposto que usar o LD é apenas seguir uma receita já pronta.

Silva (2012, p. 817), ao falar sobre as polêmicas envolvendo os LDs na imprensa brasileira, aponta um fato bastante interessante. Segundo o autor, a forma como o LD é utilizado em sala ou a sua própria adoção nunca é questionada:

Essa discussão fica restrita à qualidade e ao conteúdo dos livros adotados. Entretanto, as condições concretas sob as quais estes materiais são utilizados por professores e alunos não são alvo de discussões tão apaixonadas e acaloradas. Assim, a fetichização do livro didático parece ofuscar discussões significativas como o papel que ele desempenha e o que deveria desempenhar no ensino, como é e como poderia ser utilizado ou, ainda, as reais condições de formação, trabalho e de ensino/aprendizagem enfrentadas por professores e alunos no cotidiano das escolas brasileiras.

Partindo dessa premissa, mais estudos sobre o uso do LD são necessários para não só entendermos criticamente o seu conteúdo, mas também aquilo que realmente acontece dentro de sala de aula com ele e, assim, aprimorar a formação para que nós, docentes, estejamos preparados para lidar com qualquer tipo de situação envolvendo a sua utilização.

Cunningsworth (1995 apud VILAÇA, 2009, p. 07) defende que o LD tem “múltiplos papéis”: a) recurso para a apresentação de materiais (falado e escrito); b) fonte de atividades para a prática do aluno e interação comunicativa; c) fonte de referência para os alunos sobre gramática, vocabulário, pronúncia, etc; d) programa de ensino; e) recursos para uma aprendizagem autodirecionada ou trabalho de autoacesso; f) suporte para os professores menos experientes que ainda precisam adquirir confiança. Dessa forma, o LD é apresentado de uma maneira diferente daquela de opressor do professor; ele vem com o propósito específico de auxiliar tanto o docente quanto o discente, visto que serve como a materialização da linguagem em formato de textos e também de explicações e indagações; como currículo, apresentando tópicos para discussão e para estudo dos recursos linguísticos; como guia para a aula, já que apresenta um curso de ação a ser seguido; como problematização dos conteúdos curriculares; e como material de apoio para o aluno, possibilitando que ele estude sozinho.

Apesar de Cunningsworth (1995) apresentar uma visão bem favorável do uso do LD, Vilaça (2009) adverte que o professor não vai encontrar todas as atividades prontas no livro e nem tudo o que é preciso ser ensinado nele. Ainda, o mesmo autor critica o fato de que Cunningsworth prefere editoras internacionais às nacionais. Por venderem livros para o mundo inteiro, as primeiras podem não dar atenção às particularidades das comunidades onde os livros chegam.

A grande questão exposta por quem é contra o uso do LD é a perda de autonomia do professor perante o que já está solidificado/proposto/apresentado no livro, seguindo-o como uma bíblia onde não há possibilidade de alterações e inserção de novos conteúdos e opiniões. Díaz (2011, p. 619) traz essa discussão e afirma que os professores estão cientes das suas escolhas.

Os diferentes estilos e formas de uso pedagógico desse material sugerem que o professor, em última análise, com suas crenças, formação, experiência profissional e capacidade de reflexão, é quem vai determinar o melhor uso desse recurso e, assim, os níveis de flexibilidade/dependência do livro didático. Ou seja, o professor é um agente ativo nos processos de mediação e de transformação entre as propostas deste material e os estudantes. Nesta perspectiva, se expressa a autonomia que todo professor possui ao tomar decisões curriculares e pedagógicas em sala de aula.

Hutchingson & Torres (1994) questionam essa visão de submissão ao livro e apresentam uma perspectiva diferente sobre o assunto, em que professores veem o gerenciamento da aula como a sua maior necessidade e, por isso, o LD tem um papel facilitador: “salva tempo, dá direção para as aulas, guia as discussões, facilita a entrega de lição de casa”, tornando o ensino “mais fácil, melhor organizado, mais conveniente” e o aprendizado mais “fácil, rápido, melhor” (p. 318).

Os autores relatam que a estrutura provida pelo LD libera o professor para concentrar a sua atenção em lidar com novos conteúdos e procedimentos, além de ser portátil e permanente, provendo suporte constante (p. 323). Ou seja, os professores podem se concentrar no planejamento de suas aulas e na compreensão aprofundada do conteúdo, resultando em aulas mais bem preparadas, uma metodologia mais criativa e mais adaptações e suplementações úteis de materiais.

Assim, o LD permite que o professor se foque naquilo que é vital dentro de sala de aula, que é o gerenciamento, em vez de ficar, na hora da preparação, preocupado em encontrar e elaborar diferentes materiais para todas as aulas.

Outra função para os LDs é de uma ferramenta estruturante (HUTCHINGSON & TORRES, 1990), na medida em que as aulas comunicativas de língua são eventos sociais, inerentemente imprevisíveis e potencialmente ameaçadores para todos os participantes, especialmente em períodos de mudança como aqueles vivenciados por professores ao implementar novos programas ou ao trabalhar com tipos desconhecidos de alunos. Essa foi a realidade encontrada nas primeiras ofertas de turmas do IsF, pois o LD teve que ser escolhido

sem conhecimento prévio dos alunos que iriam participar das aulas, das situações adversas que poderíamos encontrar, de qual a maneira mais adequada de condução das aulas, etc.

É simplesmente impossível o LD dar conta de todas as possibilidades de interação dentro de uma sala de aula. Conforme Filho (2013, p.15), é exatamente essa perspectiva que deveríamos adotar perante um material de ensino de línguas: “(...) materiais-fonte incompletos como se fossem planos incompletos aguardando uma finalização de professores e suas turmas nos contextos reais em que estiverem imersos”.

Além do mais, cada aula promove uma interação diferente e cada turma pode responder às propostas do professor e do LD de forma variada. Assim, usando um mesmo LD com outros sujeitos, é difícil prever os rumos que uma aula pode tomar, o que desbanca a hipótese de que um LD não admitiria alterações. Cada sala de aula poderá ter resultados diferentes com um mesmo material (GIMENEZ, 2009).

Baganha (2010, p. 108) afirma que o LD é, através do entendimento que se tem hoje, “um material de apoio que serve para organizar a sequência dos conteúdos e facilitar a preparação das aulas pelo professor e o estudo por parte do aluno” . Ou seja, o professor não o enxerga com medo e com uma obediência cega, mas pelo contrário, o entende como algo produzido por humanos, passível de erros e dependente de questionamentos relacionados a sua utilização.

Muitos críticos ao uso do LD argumentam que o professor se torna nada mais que um leitor de algo pronto. Segundo Gabrielatos (2004), os LDs já foram vistos pelos professores como uma bíblia, um guia, uma muleta, um mal necessário, ou um fardo; no entanto, a dimensão real do LD é de uma ferramenta útil que os professores podem usar de forma flexível e combinada com outros recursos: a) o que o LD oferece nunca vai poder ser exatamente o que os nossos alunos precisam; b) a metodologia do LD pode não combinar com a nossa; c) nossos objetivos gerais podem não combinar com aqueles do LD; d) os objetivos de uma unidade/lição em particular no LD podem não combinar com os objetivos de curso; e) nós teremos que priorizar e selecionar certos assuntos/conteúdos/tópicos; f) nós talvez precisemos suplementar o LD; ou seja, adaptá-lo é inevitável.

Crawford (2002) assinala que é relativamente fácil criticar materiais publicados, visto que a sua própria visibilidade os torna mais publicamente responsáveis do que aqueles produzidos pelos professores. Entretanto, quaisquer inadequações que possam existir no mercado editorial do LD podem também ocorrer nos materiais produzidos pelos professores,

podendo ocorrer inclusive mais frequentemente pela falta de tempo com que esses materiais são preparados.

O que acontece dentro de sala de aula não é responsabilidade do LD. O professor pode ter em mãos o melhor LD produzido pelo mercado editorial, mas se o docente não conseguir trazer essas qualidades para a interação com os alunos não há como responsabilizar o material didático. Isso significa que há outros fatores para o sucesso de uma aula, como a preparação do professor, a forma como ele ensina, a motivação dos alunos e sua própria para aprender (inglês neste caso), a relevância daquilo que está sendo discutido em aula para os objetivos de aprendizagem dos alunos, conforme apontado por Xavier & Urió (2006, p. 30-31):

Entende-se que o livro didático é imprescindível no âmbito escolar, mas dependerá da capacidade do professor de (re) interpretá-lo na prática pedagógica, podendo adaptar, complementar, retificar e suplementar o material, criando novas possibilidades para a aprendizagem dos alunos de acordo com suas reais necessidades.

Dessa forma, se forem vistos com cautela e com uma percepção de quem conhece os aprendizes e do que eles precisam, os LDs passam a servir então como um apoio e um recurso para chegar a tais objetivos, e o professor deixa de ser um “fiel seguidor” (GIMENEZ, 2009, p. 08-09).

Stodolsky (1988 apud HUTCHINGSON & TORRES, 1994) nega essa ideia de que os professores se sentem restringidos pelos LDs e ensinam estritamente o seu conteúdo, indicando que há pouca evidência encontrada em estudos de caso para sustentar essa hipótese. Pelo contrário, o que se tem visto é variação nas práticas que parecem resultar das convicções e preferências dos próprios professores, da natureza do material que eles usam e do assunto e nível que eles estão ensinando. Na maioria das vezes, eles não seguem o roteiro do LD, mas fazem os seus próprios, adaptando ou alterando as tarefas, adicionando novas ou omitindo algumas, modificando o gerenciamento ou os produtos finais esperados delas, entre outros.

Sobre adaptações naquilo que o livro propõe, Lajolo (1996) traz a importante questão de que mesmo o melhor dos livros didáticos não pode competir com o professor, visto que o último é quem sabe quais aspectos do conhecimento, quais modalidades de que tipos de exercício e atividades correspondem àquilo de que os alunos mais precisam ou que lhes interessa. Dessa forma, o LD não tem como ser à prova do professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro pode desandar na sala de um mau professor, já que é apenas um instrumento auxiliar da aprendizagem (LAJOLO, 1996).

O LD pode ser usado de vários modos pelos professores: pode ser seguido mais à risca, com poucas alterações na ordem e nas propostas de atividades, pode ser utilizado de uma maneira mais flexível, através de adaptação das tarefas, pode ser um material de consulta ou pode não ser usado de forma nenhuma, quando o professor cria todo o seu material ou o retira de outras fontes.

Vilaça (2010, p. 74) apresenta categorias para enquadrar alguns dos principais modos possíveis de adaptação de materiais: a) adição, que é a inclusão de atividades, tarefas, recursos extras; b) apagamento/subtração/omissão, que é a retirada de alguma parte do material apresentado; c) adaptação/reelaboração, que denota modificação parcial das tarefas; d) simplificação, cujo objetivo é facilitar o material em uso; e e) reordenamento, que significa a mudança de ordem das atividades, sem excluí-las. Já em Lamberts (2012, p.32), a autora trabalhou com essas categorias e ainda acrescentou outra: número de atividades envolvendo o LD em cada aula. Essas categorias serão utilizadas para a análise dos dados deste trabalho.

Podem existir diversos motivos para essas adaptações acontecerem. Gabrielatos (2004, p. 30) apresenta um quadro explicando algumas razões pelas quais os professores mudam aquilo que está no LD.

Quadro 1: Motivos para adaptar o LD (GABRIELATOS, 2004, p. 30)⁴

Omitir porque...	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizes estão claros sobre um ponto de linguagem. • Aprendizes são competentes em uma habilidade. • Há muitas tarefas sobre uma determinada tarefa ou tópico. • O item/área de interesse não é uma prioridade. • O item/tarefa não é bem feito. • O item/tarefa não está bem adequado ao seu(s) objetivo(s). • O tópico não é apropriado para os aprendizes.
Reordenar ou combinar para...	<ul style="list-style-type: none"> • Combinar com os seus objetivos. • Utilizar uma tarefa prática para preparação e levantamento de ideias. • Rever uma área antes que o LD o faça. • Comparar e contrastar áreas. • Fornecer uma unidade temática. • Proporcionar um acompanhamento adequado.
Substituir porque...	<ul style="list-style-type: none"> • Os textos são de tamanho inadequado. • Os materiais são inadequados para a finalidade desejada. • Os materiais são inapropriados para a idade/experiência dos aprendizes. • Os materiais não são claros, são confusos ou enganosos. • As tarefas são mal concebidas.
Adicionar porque...	<ul style="list-style-type: none"> • As áreas não são cobertas (suficientemente) • Textos/imagens/tarefas não são fornecidos.

⁴ Tradução minha.

	<ul style="list-style-type: none"> • Existem menos textos/imagens/tarefas do que o necessário. • As tarefas são de alcance limitado. • As tarefas são de alcance limitado no que se refere à metodologia.
--	--

Apesar de as categorias propostas por Vilaça (2010) e Lamberts (2012) não serem exatamente as mesmas de Gabrielatos (2004), a última complementa as primeiras ao fornecer uma sistematização dos motivos de adaptação dentro de algumas das categorias apresentadas pelos primeiros autores.

No contexto do Programa IsF, o LD é o elemento central da maioria dos cursos e é o principal referencial do curso. A partir dele é feito o planejamento das aulas, os recursos linguísticos e os assuntos que serão trabalhados partem dele. Esse é o mesmo cenário apontado por Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009) quando afirmam que o ensino/aprendizagem de línguas é fortemente influenciado pelo LD. Há a possibilidade de os professores trazerem diferentes materiais e propostas para os cursos e para cada aula, porém o LD acaba sendo a principal fonte de discussões, leitura e exercícios. Isso não é visto como um problema desde que os professores consigam se apropriar das ideias e ter mais agência sobre a autoria do planejamento e da condução das aulas.

2.2 A pesquisa-ação como agente da mudança

Em qualquer profissão, refletir sobre a própria prática é algo crucial para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades e competências para que seja possível cumprir as tarefas da melhor forma possível. No que se refere aos professores, essa reflexão é ainda mais importante pelo fato de intervirmos na educação de outras pessoas. Assim, ter um momento de volta para si e ponderar sobre o que se está fazendo é essencial para a formação docente.

Esse é o primeiro passo para o entendimento do que é uma pesquisa-ação. Wallace (1998, p. 181 apud GOTTHEIM, 2013, p. 65) afirma que a pesquisa-ação é um processo de “reflexão estruturada” que envolve coleta de dados, análise e interpretação dos mesmos e a volta dos resultados para a prática. Portanto, é um modelo de pesquisa extremamente ligado à mudança do contexto em que se está inserido e, aqui, com o desenvolvimento do professor. Tripp (2005, p. 445) define esse tipo de pesquisa principalmente como uma estratégia para o

desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

McKernan (2009, p. 141) indica que todos os professores, tanto do ambiente universitário quanto do escolar, deveriam ser capazes e ter tempo para investigar a sua prática. Isso leva à expansão das nossas aptidões e nosso profissionalismo. Essa prática reflexiva visa especialmente ao desenvolvimento do professor, pois colocando em cheque nosso próprio fazer pedagógico, podemos nos aprimorar e promover melhores condições de aprendizagem aos nossos alunos.

A pesquisa-ação, portanto, é

(...) uma forma de investigação colaborativa e coletiva autorreflexiva conduzida por participantes a fim de resolver problemas práticos e melhorar a qualidade de vida em qualquer cenário social. A pesquisa-ação tenta sustentar o julgamento e o raciocínio prático de profissionais em situações concretas e, dessa forma, capacitar os profissionais a melhorar a racionalidade e a justiça dessas ações. A pesquisa-ação é uma maneira tanto de aprendizagem quanto de conhecimento sobre a prática. (MCKERNAN, 2009, p. 143)

Tendo em vista que os pesquisadores também são atores nesses cenários, a pesquisa-ação não tem como objetivos simplesmente a descrição, interpretação e coleta de dados, mas sim procura entender de maneira mais profunda o contexto em foco, buscando o aprimoramento dentro dele. Por essa razão, a pesquisa-ação não pode almejar ser objetiva como na tradição positivista de metodologia científica. Como fazemos parte do contexto que estudamos, causamos efeitos nas situações investigadas e nossa objetividade pode ser falha exatamente por estarmos tão inseridos no ambiente de investigação. A grande diferença reside, entretanto, na disseminação dos resultados, visto que a pesquisa-ação não pretende fechar-se em si própria, mas oportunizar melhorias.

Nunan (1993, p. 41) caracteriza dois tipos de pesquisa. O primeiro tipo apresenta uma abordagem tradicional que se constitui como um desenvolvimento de “fora para dentro”, como a realização de um seminário ou oficina oferecido por um profissional que não pertence ao mesmo contexto dos participantes. Isso parte de um pressuposto que o cientista sai à procura de verdades e as apresenta como elas são, perspectiva apresentada pelo paradigma positivista. Esse modelo favorece as ciências exatas e dá primazia àquilo que é inquestionável e fundamentado na experiência. Esse modelo se reflete na educação quando o ensino privilegia aquilo que é prático e objetivo, deixando de lado os aspectos humanistas da educação (WELP & VIAL, em preparação).

O segundo tipo de pesquisa pode ser descrito como “de dentro para fora”, pois são os professores inseridos naquele ambiente que vão trazer as suas preocupações diretamente conectadas com o que está acontecendo no momento. A partir desses atores inscritos nesse cenário social é que a pesquisa é feita. Nesse caso, “não há verdades científicas absolutas, pois todo conhecimento é provisório e dependente de contexto histórico, não havendo, portanto, uma metodologia científica universal e histórica” (ENGEL, 2000, p.183). Aqui os professores deixam de ser consumidores da pesquisa dos outros e passam a transformar as suas salas de aula em objeto de pesquisa. Sendo assim, este trabalho enquadra-se no segundo tipo de pesquisa, cujos sujeitos inseridos no contexto estudam o que acontece ali.

Conforme McKernan (2009, p. 160-161), “a pesquisa-ação sempre foi relegada à segunda divisão da liga da pesquisa”. Uma crítica a ela é que os resultados dos estudos não são generalizáveis. Porém, Stenhouse (1983 apud MCKERNAN, 2009) sugeriu que caso fossem construídos vários trabalhos de casos de pesquisa-ação semelhantes seria possível obter uma amostragem desse universo e então contar com uma base válida para generalização. Por isso, é necessário que existam diversos trabalhos que estudem o uso do LD em diferentes contextos para que possamos ter uma visão geral do que acontece dentro das salas de aula utilizando esse recurso pedagógico.

Thiollent (2009) afirma que o foco da pesquisa-ação é na sua base empírica, isto é, da pesquisa voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas. Através da pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (2009, p. 18). Isso está ligado ao que Engel (2000) aponta sobre os objetivos da pesquisa-ação: ela não pretende apenas intervir na prática de modo inovador apenas como uma recomendação no final do projeto; na verdade, ela já procura fazer mudanças no decorrer do próprio processo de pesquisa.

Ao utilizar a pesquisa-ação, de acordo com Gebhard (2005), é possível expandir nossa capacidade de reflexão sobre nossos modos de ensinar, e esse processo pode nos tornar mais conscientes do nosso fazer docente. Essa função de expansão das nossas habilidades de reflexão vai ao encontro das ideias de Franco (2005) quando define a pesquisa-ação como uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico uma forma de ação que cientificiza a prática educativa a partir de princípios éticos que visualizam a contínua transformação e emancipação de todos os sujeitos na prática.

De acordo com a mesma autora, o conhecimento pretendido com esse tipo de pesquisa é o da *pedagogia da mudança da práxis* (FRANCO, 2005, p.490, grifos da autora). Ele deve permitir aos sujeitos produzir conhecimentos para: uma melhor compreensão da práxis; o estabelecimento de mudanças em suas práticas profissionais; e, após cientificizados, a melhoria das práticas; fins coletivamente desejados; e reestruturação de processos formativos.

O trabalho aqui relatado foi desenvolvido com as características de uma pesquisa-ação. Isso se deve ao fato de que estou inserida no contexto de pesquisa. Meu objetivo é analisar o uso que fiz do LD para que, assim, eu possa refletir sobre o meu fazer docente e intervir na minha própria prática com o objetivo de aprimorá-la, assim como disseminar os resultados encontrados com meus colegas professores do Programa, proporcionando não só o meu crescimento profissional, mas também o deles.

O que difere este estudo de uma pesquisa-ação completa é que a problematização não partiu de um evento ocorrido em sala de aula para depois eu investigar a melhor forma de resolvê-lo, mas surgiu da minha percepção de que o tema do uso do LD seria importante para o meu desenvolvimento docente.

O Programa IsF é um ambiente bastante propício para esse tipo de investigação. As reuniões pedagógicas que ocorrem semanalmente fortalecem as trocas de experiências e, como resultado, formam docentes melhor preparados para as interações vivenciadas em sala de aula⁵.

A proposta de Stenhouse (1983) de que houvesse diversas pesquisas acerca do mesmo tema para que assim os dados das pesquisas-ação e qualitativas pudessem ser mais generalizáveis é reforçada neste trabalho. Quanto a isso, alguns estudos acerca do uso do LD em aula já foram mencionados no capítulo de introdução (página 12) e este trabalho complementa com novos dados para essa área de pesquisa.

No contexto do IsF da UFRGS, são apresentadas insatisfações (VIAL, em preparação) especialmente em relação ao fato de alguns livros não estarem adequados para o nível da turma e de a carga horária ideal para terminá-los ser muito superior àquela prevista para duração do curso. Assim, investigar o uso que é feito do LD pode ajudar no modo como esses problemas podem ser contornados, o que retoma para aquilo apontado por Thiollent (2009), sobre resolver problemas que efetivamente acontecem, e por Engel (2000), sobre tentar desenvolver estratégias para ir buscando soluções durante o projeto, não apenas no fim.

⁵ O Programa é apresentado no capítulo de metodologia.

O conhecimento proveniente desta pesquisa procura melhorar a minha prática como professora e provocar a sua mudança, assim como contribuir para a prática de meus colegas do Programa IsF e de outros professores interessados em repensar o uso que fazem do LD, o que é proposto por Franco (2005).

Considerando o que aqui foi exposto, no próximo capítulo é descrita a metodologia utilizada para a realização do trabalho, incluindo o contexto de pesquisa, os procedimentos metodológicos e as perguntas que nortearam a investigação.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, o contexto desta pesquisa será descrito através da apresentação do Programa IsF e dos passos necessários para fazer parte dele. Serão expostos também os procedimentos metodológicos para este trabalho e as perguntas de pesquisa.

3.1 Contexto

O IsF é um programa desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujos principais objetivos são incentivar o aprendizado da língua inglesa e propiciar uma “mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades do país”⁶.

A portaria 105/2012 da SESu⁷ convocou um grupo de especialistas para instituir uma Comissão de Trabalho para a organização de ações com o propósito de criar o IsF. Seus membros estavam ligados aos setores de língua inglesa e educação a distância de 10 universidades federais, entre elas, a UFRGS. Esse grupo de trabalho deveria pensar em propostas “para auxiliar a inclusão de alunos no Programa Ciência Sem Fronteiras (CsF), bem como permitir maior acesso da comunidade acadêmica a cursos de língua estrangeira” (SESu, 2012).

Percebe-se, assim, que o IsF foi criado com o intuito de dar suporte aos alunos de graduação e pós-graduação das universidades federais que buscavam vagas pelo Programa CsF em universidades de países onde a educação superior é feita parcial ou totalmente em inglês. Para isso, foram criadas diferentes ações para atender essa demanda, como um curso *online* (*My English Online* – MEO) e cursos presenciais, além da aplicação gratuita de testes de proficiência.⁸ Após a implementação do Programa IsF, os objetivos iniciais de atender a demanda dos candidatos a bolsas do CsF foram expandidos. Hoje, os cursos presenciais e o curso a distância abrangem alunos de todas as áreas do conhecimento e os testes de proficiência estão disponíveis não só para alunos com vínculo nas universidades e institutos federais, mas também para professores e técnicos administrativos. Em 2015, professores e técnicos administrativos também poderão participar dos cursos presenciais.

⁶ Disponível em <<http://isf.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

⁷ Disponível em <<http://www.fazenda.gov.br/institucional/legislacao/portarias-interministeriais/2012/portaria214.pdf>>, vide Anexo 2. Acesso em: 06 out. 2014.

⁸ Disponível em <<http://isf.mec.gov.br/ingles/o-programa>>. Acesso em: 02 set. 2014.

Em setembro de 2013, foram iniciados os trabalhos com as equipes nas universidades federais que contavam com um Núcleo de Línguas (NucLi). Em novembro de 2014, 43 universidades federais estavam cadastradas⁹ como NucLi e 78 instituições como Centros Aplicadores (CAs) de testes diagnósticos de proficiência em língua inglesa.

Cada universidade com NucLi possui uma equipe de professores que ministram cursos presenciais. O número de professores de cada NucLi foi definido previamente quando cada universidade enviou a sua proposta ao MEC. O NucLi na UFRGS oferece vagas para 60 turmas, abrangendo em torno de 900 alunos dos cursos de graduação e pós-graduação, o que o torna um dos maiores do país, juntamente com o da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

A equipe da UFRGS conta com quatro coordenadoras (uma coordenadora IsF e três coordenadoras pedagógicas)¹⁰, 20 professores graduados ou graduandos em Letras – Inglês e cinco auxiliares administrativos. Todos os professores devem ter vínculo ativo com a universidade e ter o nível de proficiência C1 (de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas - QCERL) atestado por meio de teste de proficiência de instituições reconhecidas.

O QCERL foi desenvolvido ao longo de 20 anos pelo Conselho da Europa e

fornece uma base comum para a elaboração de programas de ensino de línguas, orientações curriculares, exames, manuais, etc. em toda a Europa. Ele descreve de forma abrangente o que os alunos de línguas têm que aprender a fazer, a fim de usar uma linguagem para comunicação e quais conhecimentos e as habilidades eles têm que desenvolver, de modo a serem capazes de agir de forma eficaz. A descrição abrange também o contexto cultural em que a linguagem acontece. O quadro também define níveis de proficiência que permitem o progresso dos alunos a ser medido em cada fase da aprendizagem e ao longo da vida. (COUNCIL OF EUROPE, 2011, p. 01, tradução minha)¹¹

⁹ Disponível em <<http://isf.mec.gov.br/ingles/universidades-parceiras>>, vide Anexo 4. Acesso em: 06 out. 2014.

¹⁰ Uma coordenadora é responsável pelo Programa aqui na Universidade e também faz parte do Núcleo Gestor do IsF em Brasília; duas são responsáveis pela parte pedagógica do NucLi e a outra cuida do NucLi enquanto CA.

¹¹“The Common European Framework provides a common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks, etc. across Europe. It describes in a comprehensive way what language learners have to learn to do in order to use a language for communication and what knowledge and skills they have to develop so as to be able to act effectively. The description also covers the cultural context in which language is set. The Framework also defines levels of proficiency which allow learners' progress to be measured at each stage of learning and on a life-long basis.”, Disponível em <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf>. Acesso em: 13 out. 2014.

Os níveis apresentados no QCERL são divididos em três¹²: a) Falante Básico (*Basic User*): A1 – Iniciante e A2 – Básico, b) Falante independente (*Independent User*): B1 – Intermediário e B2 – Usuário independente, c) Falante proficiente (*Proficient User*): C1 – Proficiência operativa eficaz e C2 – Domínio Pleno. Portanto, é requerido do docente do IsF estar no nível avançado, o que, segundo o QCERL, significa ter um conhecimento abrangente da língua, permitindo fluência e espontaneidade no seu uso (COUNCIL OF EUROPE, 2011, p. 16).

Uma vez que o IsF se configura, ainda que indiretamente, também como um programa de formação docente, não é exigida experiência prévia por parte dos professores bolsistas. Ademais, o fato de os professores estarem cursando Letras – Inglês ou já estarem formados nesse curso mostra a importância de se apostar em profissionais da área para o ensino de uma língua adicional.

Através de resposta a um questionário *online*, no período entre 09 e 24 de julho de 2014, foi possível traçar um perfil dos professores do Programa. No total, foram 20 respondentes mais a minha resposta.

Quadro 2: Perfil dos professores do NuLi UFRGS em julho de 2014

Nome¹³	Nível QCE	Há quanto tempo leciona inglês	Há quanto tempo leciona no IsF	Quais são as suas turmas atuais no IsF? Qual o nível delas no MEO?
Daniela	C1	Comecei com 18 (hoje tenho 36), mas passei longos períodos sem lecionar	Desde o início	Inglês Geral com Enfoque Comunicativo – Elementar (MEO 02) e TOEFL Intensivo (MEO 05)
José	C2	Um ano	Seis meses	Inglês Instrumental para Fins Acadêmicos – Leitura e Escrita (MEO 03)
Anderson	C1	Um ano	Um ano	Inglês Instrumental para Fins Acadêmicos – Leitura e Escrita (MEO 03)
Paulo	B2	Cinco anos	Três meses	Inglês Geral com Enfoque Comunicativo – Elementar (MEO 02), Inglês Geral com Enfoque Comunicativo – Avançado (MEO 04) e Inglês para Fins Específicos – TOEFL Extensivo (MEO 05)
Simone	C2	Dois anos	Sete meses	Inglês Geral com Enfoque

¹² O quadro com a descrição de cada nível pode ser encontrado na página 24 do sitio da *internet* mencionado na nota de rodapé anterior.

¹³ Os nomes apresentados aqui são fictícios a fim de manter preservada a identidade dos participantes.

				Comunicativo – Intermediário (MEO 04) e Inglês para Fins Específicos – TOEFL Extensivo (MEO 05)
Jeferson	C1	Oito anos	Sete meses	Inglês Geral com Enfoque Comunicativo – Elementar (MEO 02), Inglês Geral com Enfoque Comunicativo – Intermediário (MEO 04) e TOEFL Extensivo (MEO 05)
Marcela	C1	Três anos	Desde o início	Inglês Geral com Enfoque Comunicativo – Elementar (MEO 02)
Herbert	C2	Oito anos	Dois meses	Inglês para Fins Específicos – TOEFL Extensivo (MEO 05), Inglês para Fins Específicos – IELTS (MEO 05) e Inglês Instrumental para Fins Acadêmicos – Leitura e Escrita (MEO 04)
Mateus	B2	Quatro anos	Sete meses	Inglês com foco na audição – produção e compreensão oral (MEO 04)
Juliana	C1	Sete anos	Nove meses	Inglês para Fins Específicos – TOEFL Extensivo (MEO 05)
Alexandre	B2	Três meses	Três meses	Inglês Geral com Enfoque Comunicativo – Elementar (MEO 02), Inglês Geral com Enfoque Comunicativo – Intermediário (MEO 04)
Jones	B2	Aproximadamente três anos	Três meses	Inglês Geral com Enfoque Comunicativo – Elementar (MEO 02)
Ana Paula	C1	Um ano	Desde o início	Inglês Geral com Enfoque Comunicativo – Elementar (MEO 02) e Inglês Geral com Enfoque Comunicativo – Intermediário (MEO 04)
Rita	B2	Cinco anos	Desde o início	Inglês Geral com Enfoque Comunicativo – Elementar (MEO 02)
Romário	C1	Sete meses	Sete meses	Inglês Geral com Enfoque Comunicativo – Elementar (MEO 02)
Patrícia	C1	Seis meses	Seis meses	Inglês Geral com Enfoque Comunicativo – Elementar (MEO 02) e Produção Oral – Aspectos de Formalidade e Informalidade (MEO 03)
Manoela	C1	Quatro anos	Seis meses	Inglês Geral com Enfoque Comunicativo – Básico (MEO 03)
Natália	C1	Um ano e meio	Desde o início	Inglês Geral com Enfoque Comunicativo – Elementar (MEO 02)
Antônio	C1	Cinco meses	Cinco meses	Inglês Geral com Enfoque Comunicativo – Elementar (MEO 02) e Inglês para Fins Específicos – IELTS (MEO 05)
Marcos	C1	Sete meses	Sete meses	Produção e Compreensão Oral (MEO 03)
Eduarda	B2	Um ano	Um ano	Inglês Geral com Enfoque Comunicativo – Básico (MEO 03) e

				Produção e Compreensão Oral (MEO 04)
--	--	--	--	--------------------------------------

De modo geral, a maioria dos professores já tinha experiência no ensino de inglês e já apresentava o nível de proficiência avançado (C1 e C2). Nas respostas, foi possível notar uma confusão em relação ao tempo que alguns professores já estavam lecionando no IsF. Como os professores foram ligados ao Programa em setembro de 2013, alguns colocaram datas superiores a seis ou sete meses como tempo de participação. No entanto, as aulas presenciais iniciaram apenas em janeiro de 2014, o que fez com que mesmo professores que já estavam desde o início respondessem que já estavam lecionando há cinco, seis ou sete meses.

Em dezembro de 2013 foram abertas as inscrições para a primeira oferta de cursos do IsF, com início das aulas a partir do dia 20 de janeiro de 2014. Até o momento, foram disponibilizadas inscrições para nove ofertas de turmas.

Para inscrição nos cursos presenciais do Programa IsF, é necessário ter feito o teste TOEFL ITP ou estar inscrito no curso de inglês a distância *My English Online* (MEO) e acompanhar as atividades do mesmo. A seguir, o MEO será descrito com mais detalhes.

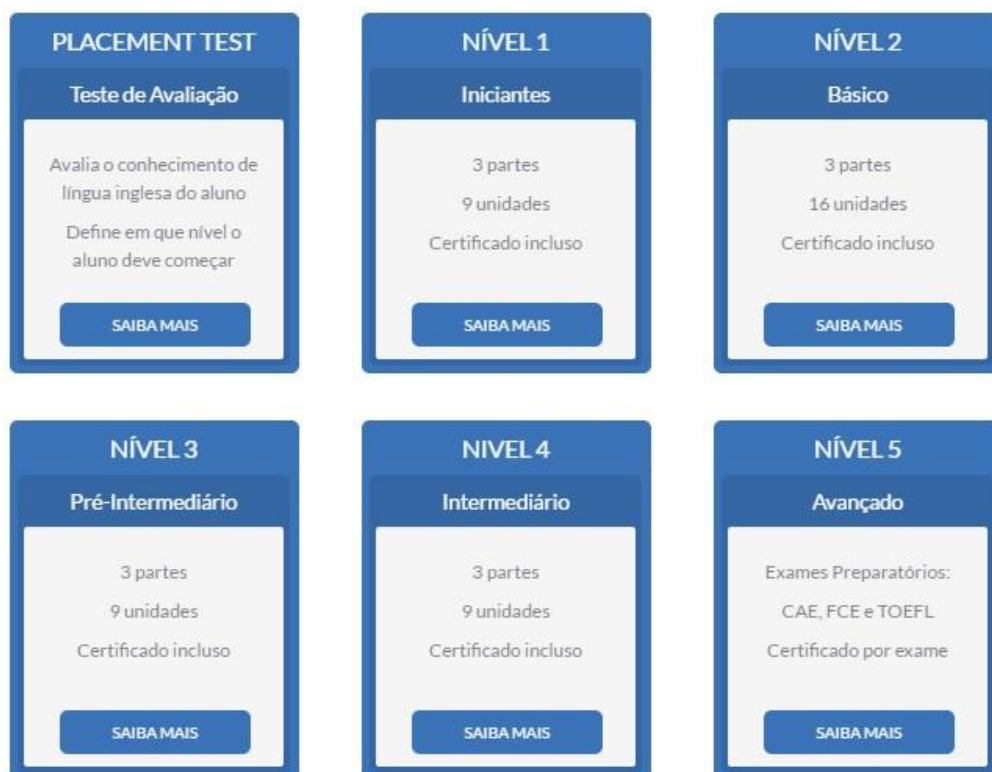
3.1.1 *My English Online*

O MEO é um curso de autoestudo que enfatiza o desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão oral e gramática. Podem participar do curso: a) alunos de graduação de instituição pública de ensino superior; b) alunos de graduação de instituição privada, desde que tenham obtido mais de 600 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a partir de 2009; e c) alunos de programas de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) recomendados pela CAPES.

O curso é dividido em cinco níveis e abrange desde o nível iniciante ao avançado:

Figura 1 – Níveis de proficiência do MEO¹⁴

¹⁴ Disponível em <<http://www.myenglishonline.com.br/saiba-mais/o-curso>>. Acesso em: 06 out. 2014.



O curso oferece um teste de nivelamento a ser realizado antes do início das atividades a fim de colocar o aluno no nível mais adequado. Cada nível contém três partes abrangendo atividades com *e-book*, gramática, vídeos e leituras. Ao final de cada parte, o usuário deverá fazer um Teste de Progresso como preparação para a Prova Final do nível.

Na parte seguinte, o processo de inscrição para os cursos presenciais do IsF será exposto.

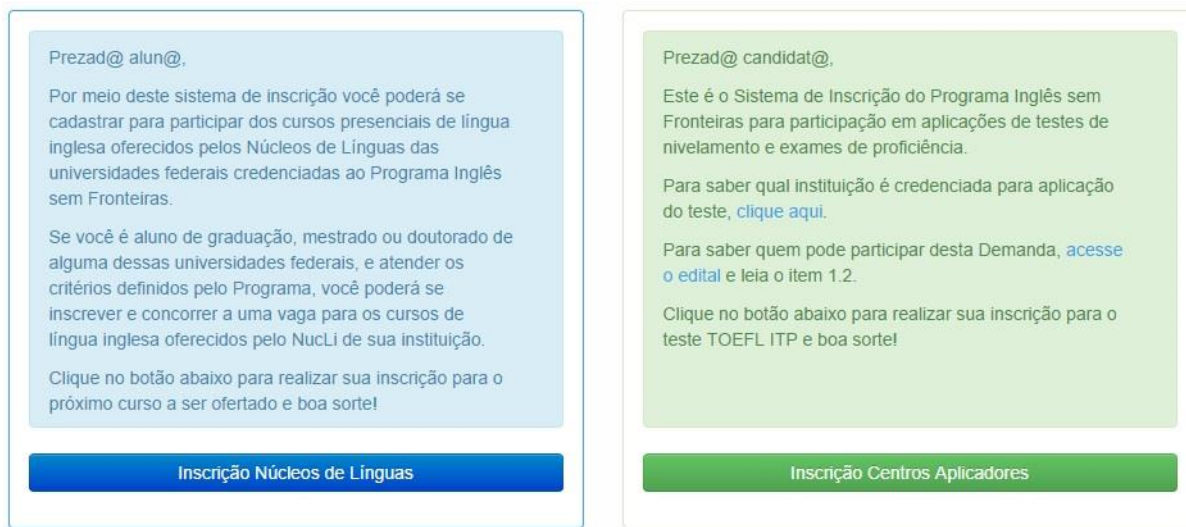
3.1.2 Inscrições nos cursos presenciais

A relação entre o MEO e o IsF é bastante próxima. Para entrar no sistema de inscrições do IsF, o candidato já deve ter realizado o nivelamento do MEO e estar ativo no curso, ou seja, realizando as atividades há pelo menos 48 horas antes de efetuar sua matrícula nos cursos presenciais. Também é necessário ter vínculo com a universidade, tanto na graduação como na pós-graduação, e ter concluído no máximo 90% do total de créditos de seu curso.

A partir da primeira oferta de cursos em 2015, os candidatos poderão utilizar o *score* (nota) feito no teste de proficiência TOEFL ITP para a inscrição nos cursos indicados ao seu nível de proficiência.

Cabe ressaltar que todo o gerenciamento das inscrições não é feito por cada universidade com NuLi, mas sim através de um sistema gestor do MEC em Brasília, que centraliza todo o processo. Portanto, não cabe aos NuLis interferirem nesse processo. As inscrições são feitas no *site* do IsF Aluno, na aba “Núcleo de Línguas”, conforme figura abaixo:

Figura 2 - Exemplo das abas de opção para inscrição nos NuLi e nos CAs¹⁵



Na UFRGS, são oferecidos cursos para quem estiver entre os níveis 02 (Básico) a 05 (Avançado). O candidato à vaga consegue se inscrever para os cursos destinados ao seu nível do MEO equivalente ao nível do QCERL, tendo duas opções de turmas na hora da escolha.

O quadro abaixo apresenta essa equivalência entre os níveis do MEO e do QCERL.

Quadro 3 – Equivalência entre os níveis de proficiência do MEO e do TOEFL ITP¹⁶

Nível do MEO	Nível (Brasil)	Nível Quadro Europeu	TOEFL ITP Level 1
Nível 1 – Beginning (false beginners)	Iniciante	A1	A1: 336 pts ou inferior
Nível 2 – Basic	Básico	A1 – A2	A1: 336 pts ou inferior A2: entre 337 e 459 pts Basic User Waystage
Nível 3 – Pre-intermediate	Pré-intermediário	A2 – B1	A2: entre 337 e 459 pts Basic User Waystage B1: entre 460 e 542 pts Independent User Threshold

¹⁵ Disponível em <<http://isfaluno.mec.gov.br/>>. Acesso em 06 de outubro de 2014.

¹⁶ Disponível em <<http://isfmoodle.mec.gov.br/file.php/4/Quadrodeequivslencias.MEO.TOEFL.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

Nível 4 – Intermediate	Intermediário	B1	B1: entre 460 e 542 pts Independent User Threshold
Nível 5 – Exams Prep	Intermediário elevado	B2	B2: entre 543 e 626 pts Independent User Vantage
<p>OBS: apesar de o MEO 5 corresponder apenas a B2, alunos com perfil C1 ou C2 serão também associados ao MEO 5 para efeito de inscrição aos cursos oferecidos pelo Núcleo.</p> <p>Para escolha do próprio aluno no momento da inscrição, as turmas deverão ser identificadas pelo Núcleo no momento da oferta como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. nível básico, para B2; 2. nível intermediário, para B2/C1 3. nível avançado, para C1/C2 		C1	C1: entre 627 e 677 pts Proficient User Effective Operational
		C2	O ITP não certifica C2

A seguir, é apresentado o quadro com as turmas abertas em andamento em outubro de 2014 no IsF da UFRGS.

Quadro 4 – Cursos das ofertas 05, 06 e 07 no IsF da UFRGS

Nível MEO	Nome do curso	Carga horária	Livro utilizado
02	Inglês Geral com Enfoque Comunicativo – Elementar	64 horas	Clandfield, L.; Benne, R. R. Global Pre-Intermediate Coursebook . Editora Macmillan, 2011.
	English for Academic Purposes: Reading and Writing	48 horas	Ward, C. S. Skills for Success 2: Reading and Writing . Editora Oxford, 2011.
	Speaking and Listening	48 horas	Baker, L. R. Skillful: Listening & Speaking 1 . Editora Macmillan, 2013.
03	Inglês Geral com Enfoque Comunicativo – Básico	64 horas	Clandfield, L.; Benne, R. R. Global Intermediate Coursebook . Editora Macmillan, 2011.
	Conversação para situações cotidianas	16 horas	Lockwood, R. B. Skillful: Listening & Speaking 2 . Editora Macmillan, 2013.
	Produção e compreensão oral – Básico	32 horas	Lockwood, R. B. Skillful: Listening & Speaking 2 . Editora Macmillan, 2013..
	English for Academic Purposes: Reading and Writing	48 horas	Ward, C. S. Skills for Success 3: Reading and Writing . Editora Oxford, 2011.

	Speaking and Listening	48 horas	Lockwood, R. B. Skillful: Listening & Speaking 2. Editora Macmillan, 2013.
04	Inglês Geral com Enfoque Comunicativo – Intermediário	64 horas	Clandfield, L.; Benne, R. R. Global Upper-Intermediate Coursebook. Editora Macmillan, 2011.
	Produção e Compreensão Oral – Intermediário	32 horas	Boyle, M.; Kissinger, E. Skillful: Listening & Speaking 3. Editora Macmillan, 2013.
	Produção Oral e Compreensão Oral: Aspectos de Formalidade e Informalidade – Intermediário	16 horas	Boyle, M.; Kissinger, E. Skillful: Listening & Speaking 3. Editora Macmillan, 2013.
	Inglês Geral com Enfoque Comunicativo – Avançado	64 horas	Clandfield, L.; Benne, R. R. Global Advanced Coursebook. Editora Macmillan, 2011.
	English for Academic Purposes: Reading and Writing	48 horas	Norloff, C.; Daise, D. Skills for Success 4: Reading and Writing. Editora Oxford, 2011.
	Speaking and Listening	48 horas	Boyle, M.; Kissinger, E. Skillful: Listening & Speaking 3. Editora Macmillan, 2013.
	05	Inglês Instrumental para Fins Acadêmicos – Leitura e Escrita	32 horas
Inglês para Fins Específicos - IELTS Avançado		48 horas	O'Connell, S. Focus on IELTS: New Edition. Editora Pearson, 2010.
Inglês para Fins Específicos - TOEFL Intensivo		16 horas	Vittorio, P. Testbuilder for TOEFL IBT. Editora Macmillan, 2011.

A mera inscrição no site do IsF não garante a vaga. Conforme o edital do processo seletivo para ocupação das vagas nº 29 de 23 de setembro de 2014¹⁷, são apontados, para efeito de classificação, os seguintes critérios de prioridade: candidatos que

- I – sejam alunos de graduação de cursos elegíveis ao Programa Ciência sem Fronteiras (CsF);
- II – tenham se submetido ao ENEM a partir de 2010 e que tenham obtido média igual ou superior a 600 pontos, incluindo a redação;
- III – tenham concluído até 80% da carga horária total de seu curso, com preferência gradual ao mais próximo deste teto;
- IV – com maior índice de rendimento acadêmico conforme parâmetros definidos pela própria universidade; e

¹⁷ Disponível em

<http://isf.mec.gov.br/images/pdf/Outubro/EDITAL_NUCLI_29_2014_8_OFERTA_NUCLI_IsF_OUTUBRO.pdf>. Acesso em: 07 out. 2014.

V – bolsistas ou ex-bolsistas do Programa Jovens Talentos para a Ciência ou qualquer curso de graduação, com vínculo institucional e que atendam aos demais critérios de seleção. (p. 03-04)

Além desses critérios, as inscrições são processadas e alocadas nas vagas existentes em blocos de prioridade conforme descritos e ordenados a seguir:

I – 1º Bloco: alunos da graduação de cursos pertencentes às áreas prioritárias do Programa CsF que tenham concluído até 80% da carga horária total de seu curso;

II – 2º Bloco: alunos da graduação de cursos elegíveis ao Programa CsF que tenham completado entre 80,1% e 90% da carga horária total de seu curso;

III – 3º Bloco: alunos da graduação que participem ou tenham participado do Programa Jovens Talentos da Ciência como bolsistas CAPES, com matrícula ativa e que ainda não tenham sido selecionados em um dos dois blocos acima;

IV – 4º Bloco: alunos de doutorado de programas nas áreas prioritárias do Programa CsF;

V – 5º Bloco: alunos de mestrado de programas nas áreas prioritárias do Programa CsF;

VI – 6º Bloco: alunos de graduação de quaisquer cursos não contemplados nos blocos anteriores;

VII – 7º Bloco: alunos de doutorado de quaisquer cursos não contemplados nos blocos anteriores;

VIII – 8º Bloco: alunos de mestrado de quaisquer Programas não contemplados nos blocos anteriores. (p. 04)

Portanto, mesmo que as áreas do programa CsF tenham prioridade, todos os alunos com vínculo na universidade podem se inscrever nas aulas presenciais gratuitas do IsF, assim como os docentes e técnicos administrativos a partir da primeira oferta de cursos em 2015.

Em seguida, apresento brevemente como foi realizada a escolha dos LDs para os cursos do Programa.

3.1.3 Escolha dos LDs

Os livros utilizados nos cursos foram escolhidos pelas coordenadoras antes da primeira oferta de turmas do IsF. Nessa época, ainda não se sabia qual o perfil de alunos que o Programa na UFRGS realmente atenderia. Assim, foram escolhidos livros que tratassem de temáticas interessantes para alunos universitários e que fossem comercializados em Porto Alegre, cidade onde seriam as aulas. Foram firmadas parcerias com três editoras internacionais, que se tornaram nossas principais fornecedoras.

A seção a seguir explica os procedimentos metodológicos deste trabalho em duas partes. Na primeira, apresento o contexto da turma, com informações sobre mim (a

professora), sobre os alunos e sobre o LD utilizado. Já na segunda parte, as perguntas de pesquisa são colocadas.

3.2 Procedimentos metodológicos

De forma a pesquisar a minha prática como professora do IsF no que concerne ao uso do LD, realizei um trabalho nos moldes da pesquisa-ação em que fiz anotações de campo sobre o uso que eu fazia do LD no período que ministrei o meu primeiro curso, chamado Inglês para Fins Específicos – IELTS, com duração de 48 horas, que iniciou em 21 de janeiro e terminou em 15 de abril de 2014. As anotações foram feitas durante o período de realização do curso, após cada aula.

Esse curso foi escolhido por ser minha primeira experiência como professora de uma turma no IsF e também como professora de língua inglesa. Escolhi investigar a minha atuação como docente com o objetivo de aprimorar o meu fazer pedagógico nas próximas turmas do IsF em que eu atuaria como professora e de entender melhor os mecanismos de utilização dessa ferramenta tão presente no cenário de ensino e aprendizagem.

Na próxima seção, relato o formato do teste de proficiência e do curso que ministrei.

3.2.1 O exame IELTS e o curso preparatório

O curso Inglês para Fins Específicos – IELTS¹⁸, com duração de 48 horas (aproximadamente três meses) é destinado ao nível 05 do MEO, sendo considerado um curso para alunos de proficiência avançada. Seu objetivo é preparar os candidatos para o exame de proficiência IELTS através do desenvolvimento das habilidades e competências linguísticas requeridas pelo exame: *listening* (compreensão oral), *speaking* (produção oral), *reading* (compreensão escrita) e *writing* (produção escrita). Dessa forma, o curso é voltado para a opção *Academic* do teste IELTS, visto que os alunos do curso provavelmente almejam utilizá-lo com propósitos acadêmicos¹⁹.

O IELTS é a sigla para *International English Language Testing System*, exame de proficiência em língua inglesa de propriedade conjunta do *British Council*, *IDP Education*,

¹⁸ A ementa desse curso está disponível no Anexo 3 (página 108).

¹⁹ O IELTS possibilita a inscrição em dois tipos de prova: 1) *Academic*, voltado àqueles que buscam estudar no exterior ou conseguir visto/cidadania para os países que o aceitam como forma de ingresso; e 2) *General Training*, para o candidato avaliar sua proficiência por outros motivos.

*IELTS Australia e Cambridge English Language Assessment*²⁰. O teste consiste nos quatro módulos citados no parágrafo anterior e tem a duração de 02 horas e 45 minutos. A importância desse teste para o IsF se deve ao fato de este ser amplamente aceito pelos editais do CsF, principalmente para o Reino Unido, assim como o teste de proficiência TOEFL iBT²¹. O edital de cada universidade é que define quais exames serão exigidos para comprovação de proficiência e qual será a nota mínima para que o candidato consiga a bolsa de estudos.

O primeiro módulo do teste é o *Listening*, cujo áudio dura em torno de 30 minutos, tocado apenas uma vez, e possui 40 questões a serem respondidas. Ao final desse tempo, há ainda 10 minutos extras para o candidato transferir suas respostas para a folha de respostas.

O *Reading* é o próximo módulo da prova. Possui três textos com aproximadamente 750 palavras e um total de 40 questões. Essa parte dura uma hora e não é fornecido tempo extra para transferência de respostas.

O módulo seguinte é o *Writing*. São apresentadas duas tarefas: na primeira, de pelo menos 150 palavras, o candidato deve olhar para uma tabela/diagrama/gráfico e fazer a descrição com as próprias palavras; na segunda, de pelo menos 250 palavras, o candidato deve escrever sobre algum assunto atual, apresentando e justificando seu ponto de vista no formato de uma redação.

A última parte é o *Speaking*. Ela é feita no formato de uma entrevista entre o candidato e o examinador e é dividida em três partes. Na Parte 01, são perguntadas questões gerais sobre o candidato, como sua cidade natal, sua família, seus estudos e trabalho. Na Parte 02, é dado ao candidato um tópico para expor sua opinião. Para isso, um minuto de preparação é concedido para que o candidato possa fazer notas sobre o tópico. Após, ele tem de um a dois minutos para falar, sem ser interrompido pelo examinador. Na Parte 03, há uma discussão de assuntos mais abstratos relacionados ao tópico da seção anterior.

A próxima seção trata do contexto da turma que é foco deste trabalho.

²⁰ *British Council*: organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais. *IDP Education*: oferece serviços internacionais de direcionamento de alunos para estudos no exterior. *IELTS Australia*: é uma subsidiária da *IDP Education*. *Cambridge English Language Assessment*: é parte da Universidade de Cambridge e oferece exames e qualificações para aprendizes e professores de inglês. Informações retiradas dos seguintes sites respectivamente: < <http://www.britishcouncil.org.br/>>, < <http://www.idp.com/global/aboutus>>, < <http://www.idp.com/global/ielts>> e < <http://www.cambridgeenglish.org/>>. Acesso em: 29 out. 2014.

²¹ *Test of English as a Foreign Language – internet Based Test*.

3.2.2 Contexto da turma

A turma pesquisada neste trabalho foi a única de Inglês para Fins Específicos – IELTS aberta na primeira oferta de cursos do IsF. As aulas ocorriam nas terças e quintas, das 16h às 18h, no Campus Centro da UFRGS.

Dois fatos que ocorreram durante o período de aulas podem ser relevantes para a compreensão do andamento do curso. Durante quase um mês, as aulas aconteciam em um prédio que não tinha ar-condicionado, o que causava desconforto aos alunos e a mim. Essa sala, no entanto, não era a sala originalmente destinada à turma. A cidade de Porto Alegre estava passando por um período muito quente em que a temperatura era de 35°C ou mais. Como a UFRGS estava no processo de recebimento de documentos dos alunos ingressantes em 2014/01, o prédio onde seria o curso estava sendo utilizado para aquele fim. Apenas após a finalização das matrículas é que pudemos ocupar a sala que estava destinada a nós. Quando conseguimos trocar para o nosso prédio de origem, onde as aulas eram climatizadas, o rendimento das aulas foi muito superior.

Outro evento importante no início de fevereiro foi a greve dos rodoviários na cidade. Não houve ônibus nas ruas por aproximadamente duas semanas²², algo que dificultou a minha locomoção e a dos alunos para ir à aula, mesmo que ele ocorresse em um ponto central da cidade.

Nas subseções a seguir, serão apresentados mais detalhes da turma, como o meu perfil, o perfil dos alunos e o livro utilizado no curso.

3.2.2.1 Alunos

No início, esta turma tinha 15 alunos inscritos e, no fim, 08 terminaram o curso. No quadro abaixo, são apresentados os seus cursos de graduação ou pós-graduação na Universidade.

Quadro 5 – Cursos de graduação/pós-graduação dos alunos

Curso	Número de alunos	Nível
Arquitetura e Urbanismo	03	Graduação

²² Mais informações sobre a greve disponíveis em <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2014/02/rodoviarios-de-porto-alegre-celebram-vitoria-e-encerram-estado-de-greve.html>. Acesso em: 10 out. 2014,

Engenharia Mecânica	01	Graduação
Engenharia Química	01	Pós-Graduação (Doutorado)
Biologia – Bacharelado	01	Graduação
Ciências Contábeis	01	Graduação
Ciências Jurídicas e Sociais	01	Graduação

3.2.2.2 Professora

Partindo das premissas da pesquisa-ação, eu, a autora deste trabalho, sou também o sujeito de pesquisa. Na época em que ministrei aulas para esta turma, o meu penúltimo semestre do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa na UFRGS estava prestes a começar. Eu já era bolsista/professora do IsF desde a sua implementação em setembro de 2013, mas como a primeira oferta de cursos presenciais foi iniciada apenas em dezembro, essa foi a minha primeira experiência como professora regente de uma turma de língua inglesa.

Em relação à minha experiência, eu já havia ensinado português para alunos de curso pré-vestibular popular²³ e para alunos de português como língua adicional. Tive experiência como docente de língua inglesa quando fui monitora da disciplina de Inglês I do curso de Letras e também como monitora de inglês no mesmo curso pré-vestibular previamente mencionado. No entanto, até então não havia tido uma turma em que eu fosse a professora titular.

A escolha por ministrar esse curso aconteceu porque eu já havia feito teste de proficiência IELTS em 2012. Assim, ficaria mais confiante em preparar alunos para algo com que eu já tivera contato também. Ou seja, além dos conhecimentos linguísticos que eu poderia agregar ao dos alunos, eu também poderia compartilhar aquilo que eu já havia vivenciado.

3.2.2.3 LD utilizado

O LD designado para o curso é o *Focus on IELTS*, da editora Pearson/Longman. Possui 20 capítulos que tratam de temas variados, como saúde, comportamento, problemas

²³ Um curso pré-vestibular popular é um curso preparatório para o exame vestibular sem fins lucrativos e que tem como público-alvo alunos de baixa renda e provenientes de escola pública. Geralmente, os professores desse tipo de curso não recebem pagamento pelas aulas ministradas.

ambientais, cada um com dois principais focos: no primeiro capítulo são trabalhadas as habilidades de *Speaking* e *Reading*, e no segundo são trabalhadas as de *Listening* e *Writing* e assim sucessivamente.

Dentro de cada capítulo há uma parte chamada *Useful Language* (Linguagem Útil) que procura focar nos recursos linguísticos necessários para o desenvolvimento de algum tipo de atividade, como descrever objetos, exprimir a sua opinião, entre outras. Existe também uma página denominada *Error Hit List* (Lista de Ocorrências de Erro), destinada a apontar os erros mais comuns feitos pelos candidatos ao exame. Ao fim de cada unidade, há três possibilidades de seções: 1) *Academic Style* (Estilo Acadêmico) e *Academic Vocabulary* (Vocabulário Acadêmico), que focam no uso mais formal da língua e mostram opções de uso de determinadas estruturas e expressões; 2) *Reflective Learning* (Aprendizagem Reflexiva), cujo objetivo é propiciar aos alunos um momento de reflexão sobre o seu próprio modo de aprendizagem; e 3) *Critical Thinking* (Pensamento Crítico), que busca incentivar habilidades de uso de pensamento crítico para o candidato se tornar um aluno ativo através do raciocínio, questionamento e estabelecimento de conexões entre conteúdos.

Mais recursos são disponibilizados no fim do livro, com atividades-extra de gramática (*Key Language Bank*) e de escrita (*Writing practice bank*), assim como uma lista de palavras mais utilizadas no ambiente acadêmico (*The Academic Word List*).

3.2.3 Perguntas de pesquisa

O objetivo central deste estudo é analisar o uso que, enquanto professora, fiz do LD nos curso Inglês para Fins Específicos – IELTS oferecido pelo Programa IsF da UFRGS. A partir disso, foram elaboradas as seguintes questões de pesquisa:

- a) Qual o papel do LD no andamento das aulas no IsF?
- b) Quanto do LD é utilizado em cada aula?
- c) Como o LD é utilizado? Se houve adaptações, quais são os motivos para isso?
- d) Quais são as vantagens e desvantagens do uso do LD em sala de aula observadas por mim?
- e) Como esta pesquisa modificou a minha prática em relação ao uso do LD?

Para fazer a análise do uso que fiz do LD nas aulas, foram utilizados os critérios propostos por Vilaça (2010) e Lamberts (2012), já apontados no segundo capítulo deste

trabalho e apresentados aqui novamente: a) adição, que é a inclusão de atividades, tarefas, recursos extras; b) apagamento/subtração/omissão, que é a retirada de alguma parte do material apresentado; c) adaptação/reelaboração, que denota modificação parcial das tarefas; d) simplificação, cujo objetivo é facilitar o material em uso; e) reordenamento, que significa a mudança de ordem das atividades, sem excluí-las; e f) número de atividades envolvendo o LD em cada aula.

Após a análise das respostas a essa pergunta, pretendo contribuir para o melhor entendimento a respeito do uso do LD pelos professores em sala de aula e apresentar, assim, como essa ferramenta didática é utilizada, destacando seus pontos positivos e negativos, as possibilidades e limitações que a sua adoção representa e como as adaptações propostas influenciaram ou modificaram o meu fazer docente.

Também pretendo contribuir para a formação dos professores do programa e para qualquer professor que utilize o LD através de orientações sobre seu uso.

No próximo capítulo apresento a análise das anotações de campo.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Conforme descrito no capítulo sobre a metodologia, as anotações foram feitas à mão durante o período de realização do curso. Após cada aula, elas eram transcritas em arquivo no *software Word*. Ao todo, 24 aulas foram anotadas e as suas descrições completas estão disponíveis no Anexo 1.

Para que o uso do LD seja analisado de forma mais sistemática, os aspectos observados nas notas de campo estão divididos pelas categorias de Vilaça (2010) e Lamberts (2012): a) adição, b) apagamento/subtração/omissão; c) adaptação/reelaboração; d) simplificação; e) reordenamento; e f) quantidade de atividades envolvendo o LD por aula²⁴. As páginas do LD mencionadas na análise podem ser encontradas em detalhe no Anexo 1²⁵.

a) Adição²⁶

A aula 01 contou com bastante material extra. Primeiro, por sugestão de uma colega professora do IsF, levei uma atividade para “quebrar o gelo” cujo objetivo era que todos tivessem a chance de se conhecer. Segundo, um teste simulado de outro livro foi levado para que os alunos pudessem conhecer o exame de proficiência IELTS antes de iniciarmos o trabalho com o LD. O simulado contou com as 04 partes da prova²⁷ e ele foi realizado durante as aulas 01, 02, 03 e 05. Na aula 01, só houve tempo para fazer parte do *Listening* (Compreensão Oral). Na aula 02, pudemos trabalhar com as partes de *Reading* (Leitura) e com a primeira tarefa de *Writing* (Escrita). Continuamos o simulado na aula 03, quando os alunos fizeram a segunda tarefa de *Writing* e terminaram o *Listening*.

Já na aula 04 houve a greve dos rodoviários na cidade. Com isso, tive que cancelar a aula e pedi que os alunos enviassem por e-mail uma tarefa escrita, elaborada por mim, sobre o histórico deles com a língua inglesa²⁸.

Após terminar as atividades ainda pendentes do simulado, na aula 05 coloquei no quadro a expressão *magic bullet*²⁹ a fim de introduzir o primeiro capítulo do livro e gerar discussão entre os alunos sobre o seu significado.

²⁴ A fim de facilitar a localização das categoria nas anotações, cada uma delas recebeu uma cor diferente. Mais detalhes no Anexo 1.

²⁵ Com o intuito de não infringir as leis de direitos autorais, apenas as páginas do LD que tiveram algum tipo de adaptação aparecerão na íntegra ou em excertos. A referência completa do livro pode ser encontrada no Quadro 4, página 33.

²⁶ Nas anotações de campo, a categoria adição está representada pela cor vermelha.

²⁷ Uma explicação mais detalhada pode ser encontrada na página 37.

²⁸ Página 68 do Anexo 1.

Uma prática de *speaking* foi adicionada à aula 06. O tema estava relacionado com o texto lido nesse dia (uma caminhada coletiva de crianças rumo à escola em vez do uso do carro). Esse exercício foi criado por mim e feito no formato da parte 02 do *Speaking* do IELTS³⁰. Minha ideia foi trazer algo de fora do LD para tornar a aula mais dinâmica, pois eu já sabia que a aula seria bastante focada no livro.

Comecei a aula 07 com uma apresentação em *slides* com algumas inadequações que os alunos apresentaram nos textos escritos até o momento do curso. Considerei importante essa atividade porque eles puderam refletir sobre a própria escrita. Também apresentei a diferença entre os adjetivos *big* e *large*. Essa explicação veio da dúvida de um dos alunos relatada na aula anterior e achei que merecia ganhar relevância, ainda mais porque essa dúvida se refletiu em muitos dos textos deles. As explicações foram retiradas de *sites* na internet, como a página *Learn English* do portal de notícias da BBC³¹.

Com o objetivo de introduzir o próximo capítulo com a temática de hábitos alimentares, coloquei algumas questões no quadro que provocassem discussões sobre esse assunto³². Primeiro, eles escolheram com quem iriam discutir. Depois, pedi que escolhessem um colega com o qual não estavam habituados a trabalhar, com o objetivo de propiciar uma maior interação entre os alunos.

A aula 09 iniciou com uma atividade complementar para retomar o conteúdo da aula anterior sobre verbos, adjetivos e advérbios utilizados para a descrição de gráficos. Os exercícios foram retirados da *internet*³³. Ainda, coloquei no quadro questões extras sobre quais cidades eles gostariam de visitar ou não com o intuito de introduzir o capítulo 03, que tratava desse tema.

Nas aulas 11 e 12 estava prevista uma prova, então levei um simulado do mesmo livro que havia utilizado no início do curso.

Quando levei a correção das provas na aula 15, expliquei algumas nuances do IELTS que não estavam presentes no LD, por exemplo, a forma correta de escrever na folha de respostas.

²⁹ De acordo com a definição apresentada no LD, *magic bullet* significa 1. uma droga ou tratamento que pode curar uma doença rápida e facilmente. 2. *informal* algo que resolve um problema difícil de uma forma simples. (O'CONNEL, 2010, p. 08)

³⁰ Página 73 do Anexo 1.

³¹ Disponível em <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/radio/specials/1837_aae/page24.shtml>. Acesso em: 08 nov. 2014.

³² Página 76 do Anexo 1.

³³ Disponível em <<http://www.jamesabela.co.uk/exams/ielts.htm>>. Acesso em: 08 nov. 2014.

As aulas 18 e 22 tiveram uma adição muito interessante para mim e para os alunos, pois em cada uma delas convidei dois professores americanos que trabalham no IsF como *English Teaching Assistants* (ETAs), parceria da Comissão Fullbright³⁴ com o IsF. Com a participação deles, a aula ficou mais dinâmica e com foco maior na conversação.

Como a aula 23 seria a última antes da prova final, levei um material extra para que os alunos fizessem um resumo em aula das dicas mais importantes para realizar o teste de proficiência³⁵.

As duas últimas aulas (24 e 25) foram reservadas para as últimas provas. Assim como na prova anterior, trouxe outro simulado do livro *IELTS Trainer*.

Quadro 6 – Resumo das atividades na categoria “adição”

Categoria: Adição			
Aula	Atividade(s)	Aula	Atividade(s)
01	- <i>Icebreaker activity</i> - Teste simulado de outro livro	11	- Prova simulado de outro livro
02	- Teste simulado de outro livro	12	- Prova simulado de outro livro
03	- Teste simulado de outro livro	15	- Explicação sobre preenchimento das folhas de respostas do exame
04	- Atividade de <i>writing</i> elaborado por mim	18	- Presença de uma ETA
05	- Teste simulado de outro livro - Questões extras para incitar discussão sobre tópico do LD	22	- Presença de um ETA
06	- Prática de <i>speaking</i> elaborado por mim conforme a parte 02 do exame	23	- Resumo com dicas do teste de proficiência, elaborado por mim
07	- <i>Slides</i> com inadequações na escrita realizada pelos alunos - Explicação em slides sobre a diferença entre os adjetivos <i>big</i> e <i>large</i>	24	- Prova simulado de outro livro
09	- Exercícios para desenvolver a habilidade em descrição de gráficos - Questões extras para incitar discussão sobre tópico do LD	25	- Prova simulado de outro livro

³⁴ De acordo com o site da *Fullbright*, “Nossos programas promovem a mobilidade acadêmica e profissional de cidadãos brasileiros e norte-americanos, com vistas ao aprofundamento do entendimento entre o Brasil e os EUA. Estes programas atendem, em suas diversas modalidades, estudantes de graduação, pós-graduação, professores, pesquisadores, profissionais em meio de carreira e instituições de ensino superior.” Disponível em < <http://www.fulbright.org.br/content/view/3/32/>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

³⁵ Página 103 do Anexo 1.

b) Apagamento, subtração ou omissão³⁶

Na primeira aula, o LD foi omitido porque os alunos ainda não possuíam o material. As aulas 02 e 03 foram a continuação do simulado do teste, então não havíamos começado a trabalhar com o LD. Com a impossibilidade de os alunos chegarem ao campus devido à greve dos ônibus, a aula 04 teve que ser realizada a distância, fazendo com que o LD não fosse utilizado ainda.

Durante a aula 05, houve dois momentos em que apaguei algumas atividades. O primeiro foi quando omiti da discussão os itens 2 e 3 do exercício 02 porque eles já haviam sido discutido previamente enquanto falávamos sobre o primeiro item³⁷. Para que não ficasse repetitivo, decidi não falar sobre os mesmos tópicos novamente. O segundo momento foi nos exercícios 03 e 04 da página 11 porque não haveria tempo de terminá-los³⁸. Além disso, eram perguntas muito simples para o nível de proficiência da turma.

Como trabalhei com muitas páginas do LD na aula 06, eliminei dois exercícios de vocabulário (01 e 02 da página 15)³⁹ porque concluí que seriam muitas atividades sobre o mesmo assunto. Assim, passei para o número 03⁴⁰, que resumia o que os outros dois traziam e apresentava mais exemplos. Na página 17, cortei vários exercícios e foquei apenas nos números 05 e 07⁴¹. Fiz isso porque não teria tempo de trabalhar os outros nessa mesma aula e julguei necessário trabalhar pelo menos um pouco de vocabulário acadêmico nesse mesmo dia.

Na aula 09, apaguei o exercício 05 da página 25⁴² para que não ficássemos no mesmo tópico gramatical a aula inteira, assim como não trabalhei com as partes de *Error Hit List* (página 26) e *Reflective Learning* (página 27)⁴³ do capítulo visto que eles poderiam ver isso em casa sem a minha ajuda.

As páginas 28 e 29⁴⁴ foram omitidas da aula 10 porque já tínhamos discutido sobre cidades na aula anterior e pensei que não seria necessário retornar àquele tema.

O LD não foi usado nas aulas 11 e 12 porque eram os dias de prova, por isso levei um dos testes daquele mesmo livro utilizado nas primeiras aulas para servir como simulado do IELTS.

³⁶ Nas anotações de campo, a categoria apagamento/subtração/omissão está representada pela cor azul.

³⁷ Página 71 do Anexo 1.

³⁸ Página 72 do Anexo 1.

³⁹ Página 74 do Anexo 1..

⁴⁰ Página 74 do Anexo 1

⁴¹ Página 75 do Anexo 1.

⁴² Página 80 do Anexo 1.

⁴³ Páginas 79 e 80 do Anexo 1.

⁴⁴ Páginas 81 e 82 do Anexo 1.

Retirei a página 38 da aula 14⁴⁵, em que havia atividades de *speaking*, afinal já estávamos trabalhando havia algum tempo no capítulo 04 e logo os alunos fariam atividades que praticavam essa mesma habilidade. Também omiti a explicação sobre como expressar a opinião em inglês (exercício 01 da página 39)⁴⁶ porque preferi esperar que os alunos tivessem dúvidas sobre isso em vez de ensinar algo que eles já dominavam.

Na aula 15, excluí os exercícios de introdução da página 48 (01 e 02)⁴⁷, assim como o *Error Hit List* (página 46) e o *Critical Thinking* (página 47)⁴⁸ do capítulo anterior. Os primeiros não foram realizados, porque julguei que não seria relevante trabalhar com toda a página, a lista da página 46, porque já tínhamos discutido seu conteúdo na aula 07, e a página 47, porque eles poderiam fazer em casa.

Na aula 16, o *Academic Style* e o *Academic Vocabulary* (páginas 56 e 57)⁴⁹ não foram feitos para que desse tempo de realizar dois *listenings* dessa unidade.

Os exercícios 03, 04 e 05 (página 59)⁵⁰ foram omitidos da aula 17 porque entendi que não eram tão relevantes e porque não daria tempo de fazê-los em aula. Já na aula 18 não foram feitos os exercícios 02, 03 e 04 (página 61)⁵¹ porque a discussão com a ETA rendeu bastante, e focar muito nos exercícios iria de encontro aos meus objetivos daquela aula, que eram dar mais prioridade à conversação e à interação com a ETA.

A aula 20 teve subtração de dois exercícios de *speaking* (página 69)⁵² porque eu queria passar para a parte de leitura que viria a seguir. Como não havia tempo de terminar todas as questões do texto nessa aula, determinei que os alunos deveriam fazê-las como lição de casa.

Ao dar início à aula 21, constatei que os alunos não haviam feito a lição, portanto não retornei a elas porque isso acarretaria nova leitura do mesmo texto, e previ que os alunos poderiam ficar entediados. Nessa mesma aula, não foram feitos os exercícios 03 e 04 (página 75)⁵³ tendo em vista que já havíamos passado muito tempo no mesmo tópico nos primeiros dois exercícios. As partes de *Academic Style* e *Academic Vocabulary* (páginas 76 e 77) também foram omitidas por achar que não era necessário fazê-las em aula.

⁴⁵ Página 88 do Anexo 1.

⁴⁶ Página 88 do Anexo 1.

⁴⁷ Página 90 do Anexo 1.

⁴⁸ Página 89 do Anexo 1.

⁴⁹ Página 92 do Anexo 1.

⁵⁰ Página 94 do Anexo 1.

⁵¹ Página 96 do Anexo 1.

⁵² Página 100 do Anexo 1.

⁵³ Página 102 do Anexo 1.

Na aula 22, o último exercício de *speaking* (página 85)⁵⁴ não foi feito porque um exercício similar já havia sido realizado.

O LD não foi utilizado nas aulas 24 e 25 porque era o dia da prova final e eu levei material do mesmo livro da primeira prova.

Quadro 7 - Resumo das atividades na categoria “apagamento/subtração/omissão”

Categoria: Apagamento/subtração/omissão			
Aula	Atividade(s)	Aula	Atividade(s)
01	- LD não foi utilizado	14	- Página 38 - Exercício 01 (página 39)
02	- LD não foi utilizado	15	- <i>Error Hit List</i> (página 46) - <i>Critical Thinking</i> (página 47) - Exercícios 01 e 02 (página 48)
03	- LD não foi utilizado	16	- Exercício 07 (página 54) - <i>Speaking</i> (página 55)
04	- LD não foi utilizado	17	- Exercícios 03, 04 e 05 (página 59)
05	- Itens 02 e 03 do exercício 02 (página 08) - Exercícios 03 e 04 (página 10)	18	- Exercícios 02, 03 e 04 (página 61)
06	- Exercícios 01 e 02 (página 15) - Exercícios 01, 02, 03, 04, 06, 08 (página 17)	20	- Exercícios 02 e 03 (página 69)
09	- Exercício 05 (página 25) - <i>Error Hit List</i> (página 26) - <i>Reflective Learning</i> (página 27)	21	- Exercícios 09 e 10 (página 74) - Exercícios 03 e 04 (página 75) - <i>Academic Style</i> e <i>Academic Vocabulary</i> (páginas 76 e 77)
10	- Páginas 28 e 29	22	- Exercício 03 (página 85)
11	- LD não foi utilizado	24	- LD não foi utilizado
12	- LD não foi utilizado	25	- LD não foi utilizado

c) Adaptação ou reelaboração⁵⁵

Na aula 10, em vez de os alunos seguirem as instruções da primeira questão de *reading* da página 30, eu pedi apenas que lessem o título e o subtítulo do texto e tentassem imaginar do que ele trataria.

Para trazer exemplos diferentes daqueles apresentados pelo LD, na aula 17, em vez de os alunos darem características para as profissões que estavam na página 59, pedi que dessem

⁵⁴ Página 103 do Anexo 1.

⁵⁵ Nas anotações de campo, a categoria adaptação/reelaboração está representada pela cor amarela.

atributos para outras profissões. Assim, não ficou repetitivo quando eles fizeram o exercício 02 da mesma página.

Um aluno sugeriu a reelaboração de um dos exercícios na aula 21. A ideia era descrever um objeto cuja imagem já estava no LD, porém ele sugeriu que pensássemos em qualquer objeto e o descrevêssemos para os colegas.

A introdução para o exercício de *speaking* da aula 22 (página 85) foi adaptada. No LD, o intuito dessa parte era apenas mostrar aos alunos um exemplo de como seria aquele tema no teste. Contudo, ele foi feito em aula conforme o procedimento no exame e não apenas para ilustrar.

Quadro 8 – Resumo das atividades na categoria “adaptação/reelaboração”

Categoria: Adaptação/reelaboração			
Aula	Atividade(s)	Aula	Atividade(s)
10	- Em vez de os alunos resolverem em detalhe dois exercícios da página 30, eles fizeram uma leitura mais concisa da imagem e do título do texto às quais as perguntas se referiam através de discussão na turma.	21	- Por sugestão de um aluno, no lugar de eles descreverem certos objetos que apareciam no LD, foi feito um jogo em que cada participante pensaria em um objeto e deveria descrevê-lo para que os outros pudessem adivinhar.
17	- No lugar de os alunos atribuírem características para as profissões presentes no LD, apresentei outras.	22	- Em vez de o exercício de <i>speaking</i> da página 85 servir apenas como exemplo, pedi que os alunos o fizessem da forma como seria requerida no exame.

d) Simplificação⁵⁶

Os alunos encontraram bastante dificuldade com os recursos linguísticos apresentados na aula 08 sobre verbos, adjetivos e advérbios utilizados para a descrição de gráficos, então na aula 09 eu levei exercícios extras que também estavam difíceis⁵⁷. Por isso, deixei que os alunos trabalhassem em grupos e, caso não conseguissem encontrar as respostas ou ainda tivessem dúvidas, eles poderiam consultar os outros colegas ou a internet. Essa dificuldade ocorreu talvez porque não estavam acostumados ao vocabulário de descrição de gráficos.

⁵⁶ Nas anotações de campo, a categoria simplificação está representada pela cor rosa.

⁵⁷ Páginas 78 e 79 do Anexo 1.

Na aula 20, para facilitar a realização do exercício 02 (página 70)⁵⁸, fiz os alunos descobrirem comigo quais eram as palavras-chave das perguntas presentes no LD para que eles pudessem localizar mais rapidamente as respostas no texto. Depois de eles terminarem essa atividade, eles comentaram que isso realmente os ajudou, pois eles não tiveram a necessidade de ler todo o texto novamente.

Quadro 9 – Resumo das atividades na categoria “simplificação”

Categoria: Simplificação			
Aula	Atividade(s)	Aula	Atividade(s)
09	- Atividades extras sobre vocabulário para descrição de gráficos realizadas em grupos (trios), com a possibilidade de utilização da <i>internet</i> ou da troca entre colegas de outro grupo.	20	- A turma descobriu comigo quais eram as palavras-chave das perguntas de <i>reading</i> para que eles pudessem localizar a resposta mais rapidamente no texto.

e) Reordenamento⁵⁹

O primeiro reordenamento ocorreu na aula 07, pois começaram os exercícios de *listening* do livro e não havia rádio ou computador com caixas de som na sala, portanto eu tinha que levar meu *notebook* e as caixas de som para a aula. Por isso, a partir daí, comecei a reordenar as atividades do LD para agrupar todos os áudios do mesmo capítulo na mesma aula.

Como queria que os alunos praticassem mais alguns exercícios de *listening* antes da prova, durante a aula 10 fizemos os exercícios relacionados a essa habilidade presentes no capítulo seguinte ao que estávamos trabalhando. Os alunos estavam bem ansiosos para escutar mais áudios uma vez que eles consideravam esta a parte mais difícil da prova.

Na aula 13, como tivemos que fazer a aula a distância devido ao feriado de Carnaval, pedi que escrevessem tarefas propostas no capítulo 04, sendo que ainda estávamos trabalhando com o capítulo 03.

Durante a aula 15, pulei um exercício de *speaking* (página 49)⁶⁰ para fazermos os vários exercícios de *reading* que viriam a seguir. Esse *speaking* foi realizado na aula seguinte.

Na aula 16, foram realizados os dois *listenings* do capítulo 06 mesmo que ainda estivéssemos trabalhando com o capítulo 05.

⁵⁸ Página 99 do Anexo 1.

⁵⁹ Nas anotações de campo, a categoria reordenamento está representada pela cor verde.

⁶⁰ Página 91 do Anexo 1.

A fim de usar os exercícios presentes no fim do livro, reordenei as atividades da aula 17 para que eles fossem feitos antes de passarmos para a página seguinte. Assim, foram feitos os exercícios 01 da página 58 e, em seguida, os exercícios 01 e 02 da página 237⁶¹. Só então voltamos para a página 59 e continuamos na ordem. Essa era, inclusive, uma sugestão presente no livro dos alunos e, como complementava bem o primeiro exercício, considerei válido o reordenamento.

Na aula 19, ocorreu outro reordenamento parecido com aquele da aula 17. Os alunos fizeram um exercício da página 63 sobre como abordar os tópicos presentes na proposta de *writing* do teste, e escolhi propor um exercício do fim do livro (página 219)⁶² sobre expressões para conectar as frases no texto. Reordenei porque acreditava que isso oportunizaria mais opções para que eles pudessem escrever um texto mais longo em inglês. Também pedi como lição de casa um *writing* da página 239⁶³.

Antes que os alunos fizessem os exercícios de leitura na aula 20⁶⁴, pedi que fossem direto para o texto e fizessem a leitura do título e da imagem e tentassem tirar conclusões do que ele trataria. Após, voltamos para a página das questões.

Na aula 21, nós deveríamos trabalhar com capítulo 07, mas avançamos para o capítulo 08 para que os exercícios de áudio fossem feitos.

Com a presença de um ETA em aula, a parte de *speaking* do capítulo 07⁶⁵ foi utilizada para que os alunos tivessem mais chances de interação. Por isso, foi necessário reordenar as atividades propostas pelo LD na aula 22.

Quadro 10 – Resumo das atividades na categoria “reordenamento”

Categoria: Reordenamento			
Aula	Atividade(s)	Aula	Atividade(s)
07	- Os exercícios de <i>listening</i> do capítulo seguinte ao que estávamos trabalhando foram adiantados.	17	- Exercícios do fim do livro (página 237) foram trabalhados entre as atividades das páginas 58 e 59.
10	- Os exercícios de <i>listening</i> do capítulo seguinte ao que estávamos trabalhando foram adiantados.	19	- Exercícios do fim do livro (página 219) foram trabalhados após uma atividade na página 63.
13	- As atividades de <i>writing</i> do capítulo seguinte ao que estávamos trabalhando foram adiantadas.	20	- Leitura do título e da imagem do texto (página 73) e depois pedi que os alunos voltassem para as

⁶¹ Página 95 do Anexo 1.

⁶² Página 94 do Anexo 1.

⁶³ Página 98 do Anexo 1.

⁶⁴ Página 100 do Anexo 1.

⁶⁵ Página 103 do Anexo 1.

			questões da página 70.
15	- Exercício de <i>speaking</i> (página 49) passado para depois dos exercícios de <i>reading</i> porque havia muitos do último a serem realizados nessa aula.	21	- Os exercícios de <i>listening</i> do capítulo seguinte ao que estávamos trabalhando foram adiantados.
16	- Os exercícios de <i>listening</i> do capítulo seguinte ao que estávamos trabalhando foram adiantados.	22	- <i>Speaking</i> da página 85 realizado antes das outras atividades presentes no capítulo 08 do LD.

f) Quantidade de atividades envolvendo o LD em cada aula

Das 24 anotadas do curso, em 16 o LD foi utilizado. As aulas que estão representadas por * (asterisco) significam que o LD não foi usado porque (i) os alunos ainda não o haviam adquirido e fizemos simulado (aulas 01 a 03), (ii) a aula teve que ser a distância porque os alunos não teriam como chegar no campus (aula 04), (iii) não estive presente e outro professor ministrou a aula (aula 08) ou (iv) houve prova (aulas 11, 12, 24 e 25).

A tabela abaixo apresenta o número de atividades envolvendo o LD nas aulas que ministrei do curso Inglês para Fins Específicos – IELTS.

Quadro 11 – Quantidade de atividade envolvendo o LD nas aulas

Aula	Quantidade de atividades envolvendo o LD	Aula	Quantidade de atividades envolvendo o LD
01	*	14	08
02	*	15	08
03	*	16	05
04	*	17	04
05	06	18	02
06	11	19	04
07	02	20	06
08	*	21	04
09	05	22	03
10	09	23	03
11	*	24	*
12	*	25	*
13	08		

Os números representados na tabela mostram que, em média, entre cinco e seis atividades eram realizadas por aula utilizando o LD. Isso evidencia uma situação que o LD teve papel importante no andamento do que ocorria em aula, porém não era a única fonte de informação.

Diversos autores já afirmaram a respeito da posição do professor quanto ao uso do LD (DÍAZ, 2011; HUTCHINGSON & TORRES, 1990; GABRIELATOS, 2004; LAJOLO, 1996; VILAÇA, 2010; FILHO, 2013). O docente não é mais visto como aquele que segue cegamente aquilo que o LD apresenta, mas tem uma postura crítica a respeito dessa ferramenta didática.

Ao analisar as anotações de campo, foi possível observar que poucas foram as aulas em que não houve nenhum tipo de adaptação do LD conforme as categorias apresentadas nas letras “a” até “e”. Durante a maioria das aulas, o LD era sim o instrumento estruturante, mas eu, enquanto professora, era sensível à vontade dos alunos de seguir alguma discussão que estivesse mais interessante, assim como procurava proporcionar mais atividades sobre aquilo que eles apresentavam maior dificuldade. Quando havia a presença de algum ETA em aula, eu buscava focar menos no LD para dar a oportunidade de os alunos conversarem e trocar experiências com falantes nativos de inglês, por exemplo.

A análise dos dados mostra que, das 24 aulas anotadas, todas tiveram algum tipo de adaptação do LD.

Em relação à “adição”, 16 aulas estão enquadradas nessa categoria. Materiais foram adicionados porque (i) queria que as discussões fossem além das propostas apresentadas no LD; (ii) não queria usar apenas o LD durante a aula; (iii) os alunos tiveram dúvidas que iam além daquilo que o LD explicava; e (iv) havia a presença dos ETAs, o que proporcionava um tipo de interação diferente entre os sujeitos em sala de aula.

A categoria de “apagamento, subtração ou omissão” pode ser observada em 20 aulas do curso porque (i) o nível de proficiência dos alunos não requeria que certas atividades fossem feitas; (ii) o trabalho poderia se tornar enfadonho ou muito repetitivo devido ao grande número de tarefas sobre um mesmo tópico. (iii) não haveria tempo de terminar os exercícios; (iv) o assunto não estava mais conectado ao que estava sendo trabalhado; (v) as tarefas poderiam ser feitas em casa; (vi) não era uma prioridade para mim ou para os alunos; (vii) atividades semelhantes já haviam sido feitas; e (viii) queria seguir para outros tópicos.

No que concerne à “adaptação ou reelaboração”, quatro aulas contaram com essa forma de usar o LD porque (i) levei propostas ou da mesma temática ou do mesmo recurso linguístico que considerei mais interessante para os alunos; e (ii) alterei a sugestão de realização da atividade que o LD propunha.

Apenas duas aulas entraram na categoria de “simplificação” porque a tarefa ou os recursos apresentados eram bastante difíceis, então enfatizei mais do que o comum que os alunos trabalhassem em grupos para a resolução das atividades e, caso tivessem outras dúvidas, consultassem outros colegas ou a *internet*.

Já em “reordenamento”, foram computadas quatro aulas com essa característica e os motivos encontrados foram para (i) auxiliar os alunos nas tarefas que viriam a seguir e exigiriam conteúdos que ainda não haviam sido trabalhados e (ii) facilitar o transporte dos materiais necessários para a execução dos áudios do livro, visto que eu tinha que levar *notebook* e caixas de som para as aulas em que essa habilidade fosse focada.

Por fim, o número de atividades utilizando o LD nas 16 aulas em que ele esteve presente foi, em média, entre cinco e seis. Esse número consideravelmente pequeno pode ser explicado pelo grande número de adaptações relacionadas às categorias “adição” e “apagamento/subtração/omissão” em muitas aulas do curso.

O quadro a seguir apresenta um resumo dos motivos encontrados por mim para adaptar o LD e o número de aulas em que determinada adaptação ocorria.

Quadro 12 – Motivos para adaptar o LD e número de aulas com cada categoria

Adaptação	Número de aulas com essa categoria	Motivos
Adição	16	<ul style="list-style-type: none"> • Para que a discussão fosse além da proposta do LD; • Para que não fosse usado apenas o LD; • Os alunos tinham dúvidas de assuntos que não estavam no LD; • Presença dos ETAs.
Apagamento Subtração Omissão	20	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos eram proficientes o bastante para não realizar certas atividades; • Havia um grande número de tarefas sobre um mesmo tópico; • Não haveria tempo de terminar as atividades; • O assunto não estava mais conectado ao que estava sendo trabalhado; • As tarefas poderiam ser feitas em casa; • O exercício omitido não era uma prioridade; • Atividades semelhantes já haviam sido realizadas; • Queria seguir para outros tópicos.
		<ul style="list-style-type: none"> • Outras propostas foram levadas ou da mesma temática ou do mesmo recurso linguístico porque

Adaptação Reelaboração	04	seriam mais interessantes que aquelas apresentadas pelo LD; <ul style="list-style-type: none"> • A realização da atividade foi diferente daquela que o LD propunha.
Simplificação	02	<ul style="list-style-type: none"> • O recurso linguístico em foco foi considerado difícil.
Reordenamento	04	<ul style="list-style-type: none"> • Fornecer recursos para os alunos realizarem atividades cujos conteúdos ainda não haviam sido trabalhados; • Facilitar o transporte do equipamento necessário para a execução dos exercícios de áudio.

Nota-se que há bastante similaridade entre estes motivos e aqueles de Gabrielatos (2004) apresentados no capítulo dois deste trabalho. Além disso, quando as anotações de campo são observadas, há sobreposições de categorias. Quando há apagamento, há geralmente adição. Isso mostra que as categorias estão inter-relacionadas na prática.

Em resumo, foi possível notar que o LD assumiu papel primordial nas aulas que ministrei no curso Inglês para Fins Específicos – IELTS, pois ele gerenciava, na maioria das vezes, as atividades que seriam realizadas. No entanto, em todas as aulas houve algum tipo de adaptação, ou seja, o LD não era seguido à risca como um manual, mas era utilizado com uma postura crítica da minha parte para que, caso fosse necessário realizar qualquer tipo de alteração, eu a fizesse sem me sentir restringida pela presença do livro. Ele foi um apoio para a sequência das aulas e fonte de materiais a serem trabalhados no curso.

O fato de ter sido a minha primeira experiência como professora de inglês, ao contrário do que a crença sugere, não fez com que eu utilizasse apenas o LD e não o adaptasse de maneira alguma, mas os dados mostraram exatamente o contrário.

O capítulo a seguir apresenta as considerações finais deste trabalho, retomando as perguntas de pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionado anteriormente, o uso do LD é pouco estudado, sendo geralmente o foco da maior parte dos trabalhos a respeito da análise do conteúdo presente nele. Ademais, a reflexão exercida pelo professor a respeito da sua prática é de vital importância para o seu aprimoramento contínuo. Por isso, o trabalho aqui realizado foi relevante para entender o papel que o LD assume no contexto brasileiro de ensino de inglês, especialmente neste contexto de ensino gratuito através de uma política pública. Foi importante também para auxiliar a compreender as funções que ele exerce nas práticas de ensino dos professores desse Programa e como esse uso também pode ter muitas semelhanças com aquele de professores em outros contextos ou de outras áreas.

Dessa forma, este trabalho teve por objetivo analisar o uso que fiz do LD enquanto professora do Programa IsF na UFRGS e entender melhor os diversos modos que ele pode ser utilizado. Para isso, foram feitas anotações de campo do uso que fiz do LD durante o período de realização do curso Inglês para Fins Específicos – IELTS. e, após, as experiências que tive com o LD foram divididas nas categorias de Vilaça (2010) e Lamberts (2012).

Com base nos dados, as perguntas de pesquisa são aqui retomadas para que possam ser respondidas:

a) Qual o papel do LD no andamento das aulas no IsF?

O LD mostrou ter um papel primordial no curso que ministrei. Conforme os papéis do LD apontados por Cunningsworth (1995), esse recurso didático serviu como: base para a apresentação de materiais; fonte de referência na escolha dos recursos linguísticos que seriam foco das atividades; currículo, mostrando um caminho pelo qual seguir; suporte, por ser um material confiável para a minha primeira experiência como docente de língua inglesa.

b) Quanto do LD é utilizado em cada aula?

Através da categoria “quantidade de atividades envolvendo o LD nas aulas” de Lamberts (2012), o LD foi utilizado em 16 das 24 aulas anotadas, ocorrendo em torno de cinco ou seis atividades em aula com ele. Como já discutido no capítulo de análise dos dados, esses números são considerados pequenos uma vez que cada aula durava duas horas, porém podem ser explicados pelo fato de ter havido bastante adição de materiais (em 16 aulas) e apagamento/subtração/omissão (20 aulas).

c) Como o LD é utilizado? Se houve adaptações, quais são os motivos para isso?

O LD foi utilizado como um material que flexível, tendo em vista que todas as categorias de Vilaça (2010) apareceram em alguma aula. Ou seja, em todas as aulas houve algum tipo de adaptação do LD: foram adicionados materiais/discussões além daqueles propostos pelo LD; exercícios foram omitidos; houve reelaboração daquilo que o LD apresentava como sugestão para realização das tarefas; houve simplificação das atividades; e, por fim, ocorreu reordenamento de páginas/exercícios/capítulos. Como já apontado por Lajolo (1996), não há como o LD ser à prova do professor.

Os motivos para tais adaptações podem ser lidos na íntegra no capítulo de análise dos dados e resumidamente no Quadro 6 da página 44. No geral, todas as adaptações partiram da premissa que o LD era um material bem elaborado, porém não havia como ter sido perfeitamente configurado para aquela turma. Ou seja, eu, como professora, não o enxerguei com medo e com uma atitude de obediência cega; pelo contrário, o entendi como algo produzido por humanos, passível de erros e que deveria ser questionado ao ser utilizado (LAJOLO, 1996).

De tal modo, adicionei materiais que pudessem tornar a aula mais interessante ou que fizessem os alunos praticarem mais determinadas habilidades, subtraí exercícios que fossem muito parecidos ou que não fossem contribuir muito para os objetivos ou para a proficiência dos alunos, reelaborei propostas que poderiam ser executadas de outra maneira, simplifiquei tarefas que seriam complicadas de ser realizadas sozinhas e reordenei exercícios que os alunos quisessem praticar mais ou para que facilitasse o transporte do material de áudio levado por mim.

d) Quais são as vantagens e desvantagens do uso do LD em sala de aula observadas por mim?

Com base na análise dos dados da minha utilização do LD, pude perceber muito mais vantagens que desvantagens. Sobre desvantagens, tive pouca escolha das temáticas, textos e recursos linguísticos que seriam trabalhados no curso. Nesse sentido, talvez eu tenha perdido um pouco da minha autonomia e tenha me atido mais ao que o LD apresentava.

Entretanto, mais vantagens foram encontradas. O LD auxiliou como materialização da linguagem (CUNNINGSWORTH, 1995) e forneceu estabilidade para o curso, trazendo uma sequência e progressão de assuntos para a sala de aula.

Apesar de parecer apresentar uma estrutura impressa e pronta, era possível flexibilizar o seu uso com as diversas formas de adaptação. Caso eu escolhesse não alterar em nada aquilo que ele apresentava, essa seria uma escolha e não uma obrigação. Isso quer dizer que o LD não restringe e nem impossibilita a ação sobre o material que apresenta.

O uso do LD também reverteu em economia de tempo na preparação das aulas (HUTCHINGSON & TORRES, 1994), visto que eu não precisava elaborar material novo para os encontros, fazendo com que, no tempo em que, eu estivesse preocupada com esse aspecto, eu pudesse me preocupar com o gerenciamento da aula (como as atividades seriam executadas, como eu explicaria determinados conteúdos, por exemplo). Com isso, eu podia me concentrar no planejamento e na execução de aulas mais criativas e focar mais em possíveis adaptações. Além disso, a partir do fim de fevereiro, havia iniciado a segunda oferta de cursos do IsF e eu estava ministrando mais outros dois cursos diferentes. Se eu tivesse que criar todos os materiais para três cursos diferentes, eu teria ficado bastante sobrecarregada.

Outra vantagem que o LD apresentou foi o fato de dar direção para as aulas, apresentando um percurso pelo qual eu poderia seguir e guiar inicialmente as discussões ocorridas.

e) Como esta pesquisa modificou a minha prática em relação ao uso do LD?

A ideia de pesquisar a minha prática foi muito produtiva porque, nas turmas que ministro atualmente, tenho uma noção mais clara das possibilidades de uso que o LD me apresenta.

Quando tive que elaborar o programa das disciplinas que ministro, senti que me apropriava muito mais do LD do que nas ofertas de cursos anteriores. Agora, consigo me desvencilhar ou me apegar ao LD conforme a necessidade dos alunos e minha. Noto também que eu adiciono mais atividades para complementar às do LD, de modo que as aulas ficam mais dinâmicas, pois tenho levado mais jogos e propostas que fazem com que os alunos possam interagir e discutir com os colegas se movimentando pela sala de aula.

Percebi, depois de ter começado a ministrar o curso Inglês para Fins Específicos – IELTS, que o LD não conseguiria ser utilizado na sua totalidade até a data limite do fim do curso. Assim, atualmente, omito os capítulos ou partes deles que considero menos relevantes (pela temática ou pelos recursos linguísticos apresentados) com o intuito de fazer com que os alunos sintam que utilizamos todo o livro, mesmo que não na sua integralidade.

Ainda, tenho adaptado mais as atividades presentes no LD para que elas sejam realizadas de outra forma e reordeno o que considero importante para a sequência do meu plano de curso. A adaptação que tem tido menos efeito na minha prática é a de simplificação, visto que o LD que uso atualmente está bem adequado para o nível dos alunos. Em vez de tornar as tarefas mais fáceis, levo uma gama maior de atividades de fora do LD para que os alunos possam praticar mais vezes aquilo que foi considerado difícil.

Foi possível concluir com este trabalho que o LD possuiu papel primordial nas aulas que ministrei no curso Inglês para Fins Específicos – IELTS, pois ele gerenciava as atividades que seriam feitas e/ou os assuntos que seriam abordados. No entanto, em todas as aulas houve algum tipo de adaptação, ou seja, o LD não era seguido à risca como um manual, mas era utilizado com uma postura crítica da minha parte para que, caso fosse necessário realizar qualquer tipo de alteração, eu a fizesse sem me sentir restringida pela presença do livro.

Conclui-se então que usar o LD traz vantagens porque dá sequência e recursos para serem trabalhados e, conforme a minha experiência nesse curso, pude adaptá-lo da maneira que considerei relevante para os objetivos do curso, dos alunos e meus. Assim, não fui uma professora presa àquilo que o LD apresentava, mas utilizei-o como meu aliado no preparo e no desenvolvimento das aulas. Vilaça (2010) afirma inclusive que a elaboração de materiais didáticos para a adaptação de LDs é algo que contribui para a concepção do professor como desenvolvedor de materiais didáticos.

Percebi que o LD nunca vai ser exatamente aquilo que os professores e alunos desejam e precisam, o que torna a adaptação inevitável caso ele seja adotado, ideia apresentada também por Gabrielatos (2004).

Além dos motivos expostos acima, a pesquisa da minha própria prática fez com que eu desse ainda mais atenção àquilo que eu propunha para os meus alunos e a minha postura como professora em sala de aula. Logo, este processo de pesquisa e ação fez com que eu pudesse aprimorar meu fazer docente.

Este trabalho contribuiu para que fosse possível ter uma visão sólida do uso que se faz do LD e das funções que ele exerce em sala de aula. Além disso, veio para apresentar a importância de se investigar o seu uso no processo de formação de professores porque, apesar de ser um material já elaborado, precisa ser usado com criticidade e com a consciência sobre quais são as possibilidades que ele pode trazer. A falta de discussão faz com que os

professores, muitas vezes, utilizem como única fonte de referência as experiências que tiveram como alunos, conforme apontado por Díaz (2011).

Os resultados aqui apresentados também serão difundidos através das reuniões pedagógicas do IsF para contribuir na conscientização dos professores a respeito dos diversos caminhos pelos quais o LD pode ser usado nas diferentes turmas do curso. Ainda, pretendo continuar com os estudos sobre o uso do LD pelos outros professores do Programa e em propostas de adaptação para os LDs utilizados no IsF UFRGS.

REFERÊNCIAS

BAGANHA, D. E. **O papel e o uso do livro didático de ciências nos anos finais do ensino fundamental**. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10_Denise%20Estorilho%20Baganha.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2014.

BIERMAN, Paul; MASSEY, Christine. Reconsidering the textbook. **Eos, Transactions American Geophysical Union**, Wiley Online Library, v. 87, n. 31, p. 306, ago. 2006. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1029/2006EO310004>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

BRASIL. **Diário Oficial da União - Portaria nº 105/2012**. Disponível em <<http://www.fazenda.gov.br/institucional/legislacao/portarias-interministeriais/2012/portaria214.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2014.

BURNS, Anne. **Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners**. London: Routledge, 2010.

CARNEIRO, M. H. S., SANTOS, W. L. P., MÓI, G. S. Livro didático inovador e professores: uma tensão a ser vencida. **Ensaio – Pesquisa em educação em ciências**, Belo Horizonte, v. 07, n. 02, p.119-130, dez. 2005. Disponível em <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/93/142>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

CARVALHO, João B. Pitombeira de; *et al.* O livro didático de matemática no ensino de 1ª a 4ª série. In: _____. **O livro didático em questão – Salto para o Futuro/TV Escola**. Rio de Janeiro: TVE - Brasil, 2006, cap. 02, p. 14-22. Disponível em <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidatico.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

CRAWFORD, Jane. The Role of Materials in the Language Classroom: Finding the Balance. In: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. (Orgs). **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

COUNCIL OF EUROPE. **The Common European Framework for Languages**. Cambridge University Press, 2011. Disponível em <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf>. Acesso em: 13 out. 2014.

CROOKES, G. Action research for second language teachers: going beyond teacher research. **Applied Linguistics**, v.14, no. 2, p. 130-144, Oxford University Press, 1993.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>>. Acesso em: 03 nov. 2014.

CUNNINGSWORTH, A. **Choosing your coursebook**. Oxford: Heineman, 1995.

DÍAZ, Omar Rolando Turra. A atualidade do livro didático como recurso curricular. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 34, p. 609-624, set./dez. 2011. Disponível em < <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6248/5121>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

DICKEY, R. J. Review essay: Perspectives on Action Research. **The PAC Journal**, v. 01, no. 01, 2001, p. 175-184. Disponível em < <http://www.pac-teach.org/jrnl-v1/pacj1-M.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2014.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alvez; STRADIOTTI, Lúcia Mantovani; SCARAMUCCI, Matilde V. R. Uma análise de livros didáticos de português para estrangeiros. In: DIAS, R., CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 265-304.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16. p. 181-191, 2000. Editora da UFPR. Disponível em < http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Apresentação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p. 439-441, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a08v31n3.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p. 483-502, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2014.

FILHO, J. C. P. A. Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, A. L., GOTTHEIM, L. (Orgs) **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contexto de uso**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 13-28.

GABRIELATOS, Costas. Session Plan: The Coursebook as a Flexible Tool. **IATEFL Teacher Trainers and Educators SIG Newsletter**, v. 01, p. 28-31, 2004. Disponível em < <http://www.gabrielatos.com/CB-Use-TTEd.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2014.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga; GARCIA, Nilson Marcos Dias. Livros Didáticos no Ensino de Física: o ponto de vista de alunos e professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, XIII, 2011, Foz do Iguaçu. Anais... Foz do Iguaçu, 2011, p. 01-03.

GEBHARD, J. G. Awareness of Teaching through Action Research: Examples, Benefits, Limitations. **JALT Journal**, v. 27, n. 01, p 53-70, mai. 2005. Disponível em < <http://jalt-publications.org/archive/jj/2005a/art3.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2014.

GIMENEZ, Telma. Prefácio. In: O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. In: DIAS, R., CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 07-10.

GOTTHEIM, Liliana. A gênese de um material didático para o ensino de língua. In: PEREIRA, A. L., GOTTHEIM, L. (Orgs). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contexto de uso**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

HUTCHINGSON, Tom; TORRES, Eunice. The textbook as agent of change. **ELT Journal**, v. 48, n. 04, p. 315-328, out. 1994, Oxford University Press.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v. 16 n. 69, p. 03-09, jan./mar. 1996.

LAMBERTS, Denise Von Der Heyde. **O uso do livro didático no contexto de um curso livre de inglês**. 2012, 65f. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10183/70660>>. Acesso em: 28 set. 2013.

MAHADI, Mar Aswandi; SHAHRILL, Masitah. In Pursuit of Teachers' Views on the Use of Textbooks in Their Classroom Practice. **International Journal of Education**, v. 6, n. 2, 149-158, 2014. Disponível em <<http://www.macrothink.org/journal/index.php/ije/article/view/5637/4714>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

MCKERNAN, James. **Currículo & imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012. Disponível em <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/455/343>>. Acesso em 15 jul. 2014.

NUNAN, D. Action research in language education. In: EDGE, J.; RICHARDS, K. (Orgs). **Teachers develop teachers research: Papers on classroom research and teacher development**. Oxford: Heinemann, 1993, p. 41.

OLIVEIRA, Margaria Maria Dias de. Livros didáticos de História: pesquisa, ensino e novas utilizações desde objeto cultural. In: _____. **O livro didático em questão – Salto para o Futuro/TV Escola**. Rio de Janeiro: TVE - Brasil, 2006, cap. 04, p. 38-48. Disponível em <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidatico.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

REIRIS, Adriana F. **La importancia de ser llamado “libro de texto”: hegemonía y control del currículum en el aula**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.

SARMENTO, Simone, SILVA, Larissa Goulart. The Book is (not) on the Table: O Programa Nacional do Livro Didático no Cotidiano Escolar da Educação Linguística. **Anais eletrônicos do 9º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 01-16, 2012. Disponível em <http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS/temas/24_12.pdf>. Acesso em: 12 Nov. 2014,

SIKOROVA, Zuzana; CERVENKOVA, Iva. Styles of textbook use. **The New Educational Review**. Toruń, v. 35, n. 01, p. 112-122, 2014. Disponível em: <http://www.educationalrev.us.edu.pl/vol/tner_1_2014.pdf>. Acesso em 15 jul. 2014.

SIKOROVA, Z. The role of textbooks in lower secondary schools in the Czech Republic. **IARTEM – International Association for Research and Educational Media**, v. 04, n. 02, p. 01-22, 2011. Disponível em <

http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume4.2/papers/Paper1_Sikorova_IARTEM_RoleTextbook_eJournal_Vol4No2.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2014.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 21 abr. 2014.

SILVA, Walkyria Magno. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores de autonomização In: DIAS, R., CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 57-78.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, jan./mar. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 nov. 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009, 17º ed.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 443-466, set/dez. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

VIAL, Ana Paula Seixas. Opinião dos professores do Programa Inglês sem Fronteiras acerca do uso do livro didático. Em preparação.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 30, p. 01-14, jul./set. 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Materiais didáticos de língua estrangeira: aspecto de análise, avaliação e adaptação. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 32, p. 67-78, jan./mar. 2010. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/1058/609>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

WALLACE, M. J. **Action research for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WELP, Anamaria Kurtz de Souza; VIAL, Ana Paula Seixas. Currículo com base em projetos pedagógicos: implicações e desafios. Em preparação.

XAVIER, Rosely Perez; URIO, Everlaine Daluz Weber. O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa?. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 45(1): 29-54, jan/jun. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v45n1/a03.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

ANEXO 1 – ANOTAÇÕES DE CAMPO

Curso: Inglês para Fins Específicos – IELTS

Dia e horário das aulas: terças-feiras e quintas-feiras das 16h às 18h

De 21 de janeiro de 2014 a 15 de abril de 2014

Número de alunos inscritos: 15

Número de alunos frequentes: 08

Nível MEO: 05

Livro utilizado: O’Connell, Sue. *Focus on IELTS*. Editora Pearson Longman, 2010.

Legenda: **adição** – cor vermelha; **apagamento/subtração/omissão** – cor azul; **adaptação/reelaboração** – cor amarela; **simplificação** – cor rosa; **reordenamento** – cor verde.

Aula 01

Data da aula: 21/01/2014.

Data da nota: 21/01/2014.

Número de alunos presentes: 13.

Supostamente, esta turma deveria ter aula no Prédio Novo, sala 32. No entanto, nessa semana estava acontecendo a entrega de documentação do vestibular da UFRGS e, por isso, o prédio onde a aula deveria acontecer teve que ser realocado. Assim, essa aula foi no Anexo I da Reitoria, sala 305.

Cheguei 15 minutos antes do início da aula e lá havia a professora que havia ministrado aula antes de mim e uma aluna da minha turma. Tentei fazer funcionar o projetor no meu computador, mas não consegui e desisti, até porque já havia preparado a aula sem o auxílio do projetor porque já imaginava que algo poderia dar errado.

Comecei a aula perguntando em português quantos dos alunos já haviam tido aula de inglês (fora da escola) antes. Apenas 04 não tinham. Perguntei também quantos pretendiam tentar uma bolsa pelo programa CsF. Consegui enxergar umas três mãos levantadas.

Fiz uma *icebreaker activity* proposta por outra professora do IsF que era assim: a professora colocava algumas palavras ou números no quadro e os alunos tentavam adivinhar o que aqueles números ou palavras descreviam sobre a professora. Coloquei informações sobre a minha idade, onde eu já morei, quando comecei a estudar inglês, etc. Os alunos foram adivinhando e pareciam estar engajados. Depois, propus que eles fizessem isso em duplas e depois contassem o que descobriram para os colegas. Notei que alguns alunos estavam mais tímidos em falar inglês e, por isso, demoraram mais para terminar a tarefa. Todos apresentaram o colega em inglês e os outros pareciam prestar atenção no que os colegas iam contando. Vários tiveram problemas para falar a palavra “architecture” e como a dificuldade se repetia à medida que outros tentavam falar também que ficou uma situação engraçada.

Em seguida, falei sobre o cronograma, sobre o livro, as provas e as condições para continuar no curso.

Iniciei as explicações sobre o IELTS. Como o projetor não funcionou, entreguei o material impresso para os alunos verem em dupla. Falei sobre a estrutura da prova, os tipos de questões.

Fiz algumas questões de *listening* para os alunos. Senti que teria sido melhor se eu tivesse feito algo que os alunos pudessem participar mais, mas como eu estava apresentando o exame, não consegui pensar em outra forma para fazer isso.

Como a aula terminou um pouco mais cedo, vários alunos ficaram ainda conversando comigo sobre os lugares que eles queriam estudar, por que eles estavam fazendo o curso, etc. Passei uma lista com nome, CPF e e-mail para eu enviar o material para a próxima aula para eles imprimirem.

Obs.: O dia estava muito quente e os ventiladores da sala não funcionaram bem.

As questões foram retiradas do livro *IELTS Trainer*, teste 01, páginas 13 a 60, editora Cambridge, 2011.

Figura 3 – Página 13, livro *IELTS Trainer*

Test 1 Exam practice
Listening Section 1 Questions 1–10

Action plan for Note completion

- 1 Look at the instructions to find out how many words you can write.
- 2 Look at the heading and read through the notes. There is time to do this before you listen.
- 3 Look at the gaps and think about what kinds of word or number are needed (e.g. a date, a distance, an address, a noun).
- 4 Listen to the introduction, which tells you what the recording is about.
- 5 Listen carefully to the conversation and focus on each question in turn. As soon as you've written the answer to one question, listen for the answer to the next.

Tip! Write an answer in every gap even if you aren't sure about it. A guess might get a mark but an empty space can't!

CD 08 Questions 1–10

Complete the notes below.

Write no more than **TWO WORDS AND/OR A NUMBER** for each answer.

Cycling holiday in Austria

Example	Answer
Most suitable holiday lasts10..... days.

Holiday begins on **1**

No more than **2** people in cycling group.

Each day, group cycles **3** on average.

Some of the hotels have a **4**

Holiday costs **5** £ per person without flights.

All food included except **6**

Essential to bring a **7**

Discount possible on equipment at www. **8**com

Possible that the **9** may change.

Guided tour of a **10** is arranged.

Tip! Remember you only hear the recording once.

Tip! If one of your answers is more than two words and a number, it is wrong!

Advice

The words you hear are usually different from the words in the notes, except for the word(s) you have to write.

- 1 Make sure you write the whole date.
- 2 What question does the woman ask which tells you the answer is coming? Which words in the man's answer mean 'no more than'?
- 3 Which word tells you the answer is coming? Which words do you hear that mean 'on average'?
- 6 If the word you hear is plural, don't forget to write the 's'.
- 7 Which words do you hear which tell you that you will soon hear the answer?
- 8 Write only the missing word(s). There's no need to write www. and .com on the answer sheet.
- 10 You must spell everything correctly but both American and British English spelling are acceptable here. Check your spelling when you transfer your answers.

Listening Section 1
Test 1 Exam practice | 13

Aula 02

Data da aula: 23/01/2014.

Data da nota: 23/01/2014.

Número de alunos presentes: 10.

A aula iniciou quando perguntei aos alunos quem tinha trazido o material para a aula, que era o teste 01 do mesmo livro utilizado na aula passada. Apenas uma aluna não tinha trazido, porém emprestei meu *tablet* para ela.

Fizemos a parte de *reading*, composta por tres textos. Antes de iniciar cada texto e suas questões, eu fazia perguntas para os alunos sobre o título e subtítulo dos textos a fim de que eles tivessem uma ideia do assunto antes de começarem a lê-lo e a fazer as questões de fato. No entanto, sempre os mesmos alunos respondiam. Acredito que seja pelo fato de vários não estavam acostumados a falar inglês. Mesmo assim, preferi não chamá-los pelo nome para que respondessem. Antes também de ir para as questões, eu salientei algumas dicas para eles responderem-nas corretamente, como olhar o número máximo de palavras por resposta, procurar as palavras-chave para que pudessem *scan* (escanear) o texto mais rapidamente, por exemplo. O tempo sugerido para cada texto e suas questões era de 20 minutos. No primeiro, por ser o primeiro contato dos alunos com esse tipo de prova, eles fizeram em 30 minutos. Após cada seção, eu dizia o gabarito e dava espaço para que eles questionassem as respostas quando tinham dúvida.

O segundo texto durou um pouco mais de 20 minutos e o terceiro foi 20 minutos por fim. Apesar do calor, todos estavam concentrados na execução da tarefa. Não tivemos tempo para discutir sobre o *Writing* 01 (Escrita 01) porque já era 17h40min e eles tinham 20 minutos para escrever esse texto, tempo indicado pelo exame para a execução dessa parte. Porém, na aula anterior, eu já havia comentado algumas características desse texto. Apenas 02 alunos terminaram a tempo. Os outros ficaram mais 05 ou 10 minutos para me entregar o texto. Anotei o quanto cada um havia acertado no Reading e eles foram embora.

Observação: Hoje estava mais quente que na última aula; Todos estavam suando. 38°C na rua.

Figura 4 – Excerto da página 47, livro *IELTS Trainer*

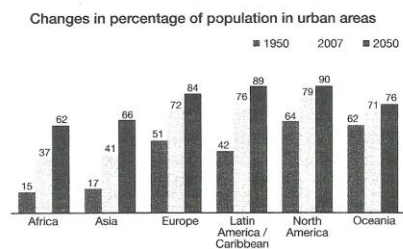
Writing Task 1

You should spend about 20 minutes on this task.

The bar chart below gives information about the percentage of the population living in urban areas in different parts of the world.

Summarise the information by selecting and reporting the main features, and make comparisons where relevant.

Write at least 150 words.



Advice

Do NOT copy this sentence into your answer, you will lose marks.

Remember to select and compare, but do NOT challenge the data or introduce new information.

You don't gain extra marks for writing more than 150 words, but you will lose marks if you write less.

Aula 03

Data da aula: 28/01/2014.

Data da nota: 28/01/2014.

Número de alunos presentes: 09.

A aula começou comigo perguntando como foi o fim de semana dos alunos, entre outros. Depois, expliquei sobre o *Writing 02* do IELTS, dando dicas sobre como escrever a introdução, a discussão do ponto de vista apresentado, como trazer a própria opinião e a conclusão. Deixei-os escrevendo pelo tempo indicado (40 minutos). Após, dei alguns avisos relacionados às inscrições de novas turmas do IsF e das oficinas que estariam acontecendo durante o verão.

Perguntei se todos tinham o livro e todos já haviam providenciado. Entreguei alguns livretos de divulgação do programa Ciência sem Fronteiras no Reino Unido que a Relinter (Secretaria de Relações Internacionais) havia fornecido.

Antes de começar a parte de *Listening*, discutimos as questões e pedi para os alunos levantarem hipóteses sobre o que poderia preencher as lacunas. Terminamos as questões relacionadas a essa parte da prova. Hoje era para termos feito o *Speaking*, mas não deu tempo, então ficou marcado para a aula seguinte.

Obs: Estava quente, mas não tão ruim quanto na última aula.

Figura 5 – Proposta de *writing* da página 54, livro *IELTS Trainer*

Writing Task 02

You should spend about 40 minutes on this task.
Write about the following topic:
In many parts of the world there is continuous coverage of sport on television. Some people believe this discourages the young from taking part in any sport themselves.
Discuss this view and give your own opinion.

Give reasons for your answer and include any relevant examples from your own knowledge or experience.

Write at least 250 words.

Aula 04

Data da aula: 30/01/2014.

Data da nota: 30/01/2014.

Número de alunos presentes: não consta.

Como estava ocorrendo a greve dos rodoviários em Porto Alegre, tive que cancelar a aula porque os alunos não teriam (e eu também não) como chegar até o campus. Pedi uma atividade a ser entregue a distância em que eles tivessem que escrever um pequeno texto contando da sua experiência com a língua inglesa.

Figura 6 – Atividade escrita

INGLÊS SEM FRONTEIRAS – UFRGS
PREPARATÓRIO IELTS

Extra activity to replace 30th January's class:

I'm going to ask you to write about your experience learning English. This is not exactly an example of the writing you'll find in the IELTS exam, but it's a chance to write and also a chance for me to know you a little better.

Deadline (through e-mail): 06 February. Remember: if you do not do this activity, it will be as if you missed today's class, getting 01 absence okay?

Write at least 150 words about your relationship with the English language. You can write about your English classes before starting Inglês sem Fronteiras' course, such as when you were in school or private courses, if you like it/dislike it and why, etc. **DO NOT FORGET** to say why you are going to take IELTS as a proficiency test.

Aula 05

Data da aula: 04/02/2014.

Data da nota: 06/02/2014.

Número de alunos presentes: 08

Começamos a aula fazendo o *Speaking* ainda da prática do IELTS. Os alunos ficaram dois trios e uma dupla e, enquanto eu estava em um grupo conferindo a parte 02 do *Speaking*, os outros faziam entre eles as partes 01 e 03. Após, ficamos em grande grupo e fiz uma pergunta para cada um deles daquelas que já haviam discutido nos grupos menores.

Finalmente começamos a usar o livro! Escrevi no quadro uma frase que continha a expressão *magic bullet* (pois esse é o nome do primeiro capítulo do livro: *Health's magic bullet*). Eles entenderam o significado pelo contexto e, então, olharam a definição que aparecia no LD.

Individualmente, eles fizeram o exercício 01 da página 08. Depois, conferimos as respostas em grupo e eles ficaram bem impressionados com alguns dos resultados. Fizemos em conjunto a primeira questão do exercício 02 da mesma página, oralmente. Pulei as outras perguntas visto que essas questões já haviam surgido na discussão feita anteriormente no primeiro exercício.

Na página 09, pedi que algum voluntário lesse o *Exam Briefing* (resumo do exame), comentei sobre ele e pedi que fizessem a atividade proposta de *Speaking* em duplas. Antes, li com eles a parte de *Useful Language* (Linguagem Útil) Coloquei alguns exemplos no quadro de como eles poderiam falar daquilo que eles gostavam (*likes*) e daquilo que eles não gostavam (*dislikes*). Para conferir o que eles responderam, perguntei para toda a turma cada uma das questões. Foi engraçado porque o exercício tratava de atividades físicas que eles fizessem regularmente que eles gostassem ou não, mas quase ninguém fazia algum tipo de exercício físico.

Na página 10, fizemos o *Reading*. Antes de iniciarmos, alertei para os possíveis graus de formalidade que os textos do IELTS poderiam ter, mas que, geralmente, usavam uma linguagem mais formal. Pedi que fizessem os exercícios 01 e 02 sozinhos. Após a sua realização, pedi que voluntários lessem em voz alta cada um dos quatro textos. Discutimos brevemente o porquê de cada um ter achado a resposta e todos concordaram entre si.

Por fim, na página 11, fizemos o exercício 04 em discussão com a turma toda. Não fizemos o exercício 03 porque não daria tempo e achei que não seria tão relevante para eles devido ao nível de proficiência que eles já tinham.

Obs: O livro é bem bom, os alunos estão conseguindo fazer as tarefas bem rapidamente. O livro do professor ajuda bastante com ideias de como adicionar coisas na aula, por exemplo, perguntas do tema que poderiam aparecer no *Speaking*.

Figura 7 – Excerto da página 08

Lead-in

- 1 Work with a partner to complete each statement below by choosing a pair of figures A–E from the box.

A 90 : 31 B 120 : 420 C 30 : 1 D 3 : 3 E 5 : 40

- 1 The minimum daily amount of physical activity recommended for adults is ... minutes and for children ... hour(s).
- 2 Less than ... per cent of children and ... per cent of adults in the UK achieve this
- 3 ... per cent of children walked or cycled to school 50 years ago. Only ... per cent do so today.
- 4 It takes about ... months of regular exercise to become fit and ... week(s) of inactivity to lose fitness.
- 5 Watching football for 1 hour burns ... calories, while playing football burns ...



- 2 Check your answers on page 253 and then discuss these questions.
- 1 Do any of the facts surprise you? Which ones, and why?
 - 2 Why is exercise good for you? List as many benefits as you can.
 - 3 Why are many people inactive nowadays? List as many reasons as you can.

Figura 8 – Excerto da página 11

- 3 Which text A–D contains:
- 1 the shortest paragraph?
 - 2 the shortest sentence?
 - 3 two examples of the passive voice?
 - 4 fairly simple sentences with frequent use of the linking word 'and'?
 - 5 a direct question?
 - 6 the most formal vocabulary?
- 4 Look at extract B again and complete the following description of academic English. Delete the incorrect answer in each case.

Academic English is characterised by fairly 1 *formal / informal* grammar and vocabulary. It normally 2 *avoids / includes* colloquial expressions, contractions such as 'isn't' or 'don't' and direct questions. The style is generally 3 *personal / impersonal*, with 4 *few / many* personal pronouns such as 'I' or 'we' and 5 *frequent / infrequent* use of the passive voice. Facts and figures are stated very 6 *precisely / generally*. The organisation is logical and clear.

For more information see *Academic Style 2*, page 36.

Aula 06

Data da aula: 06/02/2014.

Data da nota: 06/02/2014.

Número de alunos presentes: 08.

Comecei a aula com a explicação da parte 03 do teste de Speaking, dizendo que é comum ter questões relativas a comparação e contraste. Na página 11, expliquei os conteúdos da caixa de *Useful Language* e pedi que fizessem o exercício 02. Cada um fez individualmente e depois corrigimos em grupo.

Dividi a turma em três grupos e cada grupo ficou responsável por uma das questões do exercício 03. Cada pergunta trazia diferentes tópicos nos quais os alunos poderiam utilizar a comparação e o contraste para respondê-las. As perguntas eram as seguintes:

Figura 9 – Questões da página 11

1. How does travelling by plane compare to travelling by train?
2. Which is better: watching a sporting event on TV or attending the event?
3. What is the difference between school and university? (página 11)

Cada um no grupo escreveu a sua comparação e contaram para os colegas dentro do grupo. Depois, pedi que contassem para a turma. Enquanto isso, eu anotava as respostas no quadro. No entanto, fiquei muito tempo só para passar as respostas deles para que todos pudessem ver. Se eu tivesse pedido que a resposta fosse feita em grupo, ficariam apenas três exemplos no quadro. Na próxima eu faço diferente.

Expliquei para eles os três tipos de habilidades que eles poderiam desenvolver para resolver cada questão da parte de *Reading*, conforme consta na página 12 do livro. Como eu trouxe exemplos da vida real para ilustrar, acho que ficou mais divertido. Exemplo de *scanning* (ler rapidamente para encontrar um fato específico): vestibular, *skimming* (“correr os olhos” pelo texto para ter uma ideia geral do tipo de escrita, do tópico e do principal assunto do parágrafo): ideia geral ao ler uma notícia e *reading for detail* (estudo cuidadoso para entender com o máximo de detalhes possível): tentar entender bem um artigo acadêmico. A partir disso, eles fizeram o exercício 02 da página 12 sozinhos, onde eles deveriam fazer *skim* do texto. No exercício 03 dei a dica de eles olharem os títulos antes de resolverem as questões.

Na página 14, exercício 04, pedi que eles tentassem descobrir quais eram as palavras-chave de cada questão. No exercício 05, disse para eles lerem detalhadamente, mas que olhassem as questões antes. No exercício 06 eles usaram *skimming*. Em todos esses exercícios eles faziam sozinhos, consultavam com o colega e depois corrigíamos com a turma inteira.

O trabalho mais focado em vocabulário ocorreu na página 15. Não fiz os exercícios 01 e 02 porque seriam muitas atividades sobre o mesmo assunto, além do que achei o exercício 03 melhor. Foi interessante apontar como os alunos poderiam usar aquelas palavras na prova, visto que no exercício eles deveriam categorizá-las conforme a classe que aparecia no texto, portanto eles deveriam escolher entre *noun* (substantivo), *verb* (verbo), *adjective* (adjetivo) ou *adverb*. (advérbio).

No meu plano, faríamos quase todos os exercícios do *Academic Vocabulary* (página 17), mas não deu tempo porque preferi propor um *Speaking* em duplas criado por mim e pedi que alguns reportassem o que falaram. A proposta foi a seguinte:

Figura 10 – Proposta de *speaking*

Describe a moment when you were at school that you enjoyed.

You should say:

- When and what happened
- Who else was involved
- Why you enjoyed this moment

Conseguimos fazer ainda o exercício 05 e 07 da página 17. Pedi que fizessem sozinhos e corrigimos.

Obs.: Hoje o calor continuou, assim como a greve dos rodoviários.

Figura 11 – Excerto da página 15

Focus on vocabulary *Dealing with unknown vocabulary*

1 You can expect to meet unknown words in IELTS reading texts. Some will be important to your understanding but some will not, and can safely be ignored. Read the following advice.

- Study the questions and identify the parts of the text with relevant information.
- Ignore unknown vocabulary in other parts of the text.
- Try to rough guess the meaning of important vocabulary by identifying the **part of speech** and by looking for **clues in the context**.
- Specialised technical terms are often explained in a footnote at the end of the text.

2 Underline the word 'originated' in paragraph C of the text. The form and context should tell you that it's a verb in the past tense (-ed), with the general meaning 'began'.

Underline the word 'substantial' in paragraph D. What part of speech is it and what is the general meaning?

3 Work out the meaning of the following words from the Walking School Bus text.

- 1 Find each one and study how it is used in the text.
- 2 Circle the correct part of speech. (The first one has been done for you.)
- 3 Choose a general meaning from the box below.

a) decline (para A)	noun	verb	adjective	adverb
b) alter (A)	noun	verb	adjective	adverb
c) goal (A)	noun	verb	adjective	adverb
d) benefit (A)	noun	verb	adjective	adverb
e) specific (B)	noun	verb	adjective	adverb
f) approximately (D)	noun	verb	adjective	adverb
g) theme (E)	noun	verb	adjective	adverb
h) positive (G)	noun	verb	adjective	adverb

decrease change aim advantage good or useful
topic roughly particular

The words a)–h) come from the *Academic Word List (AWL)*. For more information see page 208.

Figura 12 – Excerto da página 17

Academic Vocabulary I

Introduction

In these sections you will meet important vocabulary that you need to understand and learn. All the words come from the *Academic Word List (AWL)*, a list of the most common words in academic texts (see pages 208–209). Once your answers have been checked, correct any mistakes so you can use this page as a reference point for revision.

Knowing a word

There is more to 'knowing' a word than just understanding the meaning. For example, you need to be aware of how it fits into a sentence (**Grammar**), and which other words it often combines with (**Word partners**). To know a word well, you need to meet it several times and pay attention to different aspects of its meaning and use.

Meaning

1 Academic vocabulary is generally fairly formal. Match the common AWL verbs 1–5 to less formal verbs with the same meaning a)–e).

- | | | |
|---|--------------------|--|
| 1 | demonstrate | The graph demonstrates a decrease in smoking. |
| 2 | obtain | It is not easy to obtain research funding. |
| 3 | occur | Most accidents occur between 8 and 10 am. |
| 4 | purchase | Textbooks can be purchased online. |
| 5 | respond | We cannot respond to this email. |

a) <i>get/receive</i>	b) <i>reply</i>	c) <i>show</i>
d) <i>buy</i>	e) <i>happen</i>	

Grammar: Parts of speech

2 Identifying the part of speech is helpful in working out the meaning of a word. Study the way the academic words in bold are used in the examples and write the correct part of speech, noun (N), verb (Vb), adjective (Adj) or adverb (Adv) for each one.

Word building: Nouns

4 Try to learn the other family members of each new academic word. What nouns can be formed from the verbs and adjectives below?

- | | | |
|-------------|---------------|---------------|
| 1 available | 3 demonstrate | 5 respond |
| 2 maintain | 4 participate | 6 significant |

Word partners

5 It's important to learn the word partners which often occur with an academic word. Fill in the missing prepositions in these phrases.

- a decline population
- as demonstrated research
- to focus a subject
- to participate events
- to respond a question

6 In each sentence ONE of the words in brackets cannot be used. Cross out the incorrect word in each group.

- There has been an expansion of (road/rail/ship) transport.
- The country's transport (method/system/network) needs modernisation.
- The price rise is due to increased transport (costs/money/charges).

Spot the error: Spelling

7 Make sure you record new vocabulary accurately. There are five spelling mistakes in the following extract. Underline the mistakes and correct them.

Exercise has many benefitts. Reserch has shown that it is a good way of maintaining phisical fitness and overal health. It also improves mental health and helps to prevent depresion.

8 Choose five academic words from this page to learn, and write personal examples to help you remember them.

Aula 07

Data da aula: 11/02/2014.

Data da nota: 13/02/2014.

Número de alunos presentes: 08.

A aula começou com a entrega dos *writings* que os alunos fizeram nas primeiras aulas. Dei um tempo para eles lerem meus comentários e, em seguida, apresentei *slides* com algumas inadequações que eles haviam feito nos seus textos. A cada exemplo, eu perguntava se eles sabiam o que tinha de inadequado na frase.

Na última aula, um aluno queria saber quando usar os adjetivos *big* ou *large*. Então, trouxe materiais para explicar e dar exemplos sobre isso.

Antes de iniciar a aula, eu já havia colocado no quadro algumas questões para promover um *speaking* e para introduzir o tema do próximo capítulo. Algumas perguntas foram retiradas do livro do professor.

Figura 13 – Proposta de *speaking*

Do you eat healthily or not? What did you eat for lunch today?
What about people in Brazil, in general? Do they eat properly or unhealthily?
What are your ideas about people and food in England, for example? Do you know any food habits from people around the world?

Eles responderam em dupla e, assim que eu vi que eles haviam terminado, troquei os pares para eles interagirem com outros colegas. Após, fizemos uma discussão em grupo e, como o tema do capítulo tem a ver com comida, listei algumas palavras relacionadas a esse vocabulário no quadro.

Pedi que olhassem na página 22 todas as questões do *Listening* 01 antes de ouvirem o áudio e salientei qual parte do exame era aquela. Coloquei o áudio, eles responderam e depois discutimos as respostas.

Na página 23, fizemos o *Listening* 02. Antes, pedi que tentassem responder individualmente ou em pequenos grupos as lacunas. Comentamos as possíveis respostas e várias ideias estavam corretas. Ouvimos o áudio, eles responderam e discutimos as respostas.

Obs.: Resolvi fazer sempre os áudios no mesmo dia porque eu tinha que levar o *notebook* para tocar, então era mais fácil levar de vez em quando do que sempre.

Figura 14 – Exemplo de *slide* com inadequações na escrita dos alunos

- A large amount of people living in the country.

Amount of is used for things you cannot measure. (amount of work)

Number of precedes a plural, countable noun. It can be applied to both animate and inanimate objects.

- The most poor continents were the ones which had less people living in urban areas.

The poorest!

The most XXX → long adjectives (intelligent, beautiful, expensive)

The funniest, the craziest, the highest, the cheapest...

- As the graphic shows us, ...

GRAPHIC: adjective (*graphic novel*)

GRAPH: noun (the graph shows us, presents, etc)

Figura 15 – Exemplo de *slide* sobre as diferenças entre os adjetivos *big* e *large*

Both of them are regular adjectives:

→ comparative: larger and bigger

→ superlative: largest and biggest

Big is a very common word in both written and spoken English; in fact, it's in the top 1,000 most frequently used words.

Large, on the other hand, is a less frequently used word and doesn't even make it into the top 3,000 most frequently used words in English.

Aula 08

Data da aula: 13/02/2014.

Data da nota: 20/02/2014.

Número de alunos presentes: 05.

Nessa aula, eu estava viajando e pedi para outro professor do Programa me substituir.

Aula 09

Data da aula: 18/02/2014.

Data da nota: 20/02/2014.

Número de alunos presentes: 07.

Para retomar o assunto da última aula, levei um exercício extra de descrição de gráficos a fim de que eles pudessem praticar um pouco mais. Revisei com eles alguns verbos, adjetivos e advérbios que costumam aparecer nesse tipo de situação. Eles tiveram bastante dificuldade. Para facilitar o exercício, pedi que o fizessem em trios para que conseguissem terminar e, no fim, discutiram com o outro grupo.

Na página 24, fizemos os exercícios 01.a, 1.b e 02 sobre construção de parágrafos e, após, os alunos fizeram o exercício 03.

Fizemos o exercício 04 e 06 na página 25. Apesar de já ter trabalhado com eles alguns erros que aparecem no exercício 06, foi difícil para que encontrassem as respostas corretas. Não fizemos o exercício 05 para não ficar muito repetitivo, assim como o Error Hit List e Reflective Learning das páginas 26 e 27.

Coloquei algumas perguntas no quadro sobre quais cidades eles gostariam ou não de visitar e se era melhor viver no campo ou na cidade. Eles fizeram isso em duplas e depois pedi que reportassem o que o colega tinha respondido. As cidades que coloquei no quadro eram algumas presentes no exercício 01 da página 28, já no capítulo 03.

Em seguida, os alunos fizeram o exercício 01 sozinhos e corrigimos em grupo.

Figura 16 – Exemplo de exercício para descrição de gráficos

<u>Describing the movement: adjectives and adverbs</u>		small minimal	minimally
dramatic	dramatically		
sharp	sharply		
huge			
enormous	enormously		
steep	steeply		
substantial	substantially		
considerable	considerably		
significant	significantly		
marked	markedly		
moderate	moderately		
slight	slightly		
		<u>describing the speed of change</u>	
		Adjective	adverbs
		rapid	rapidly
		quick	quickly
		swift	swiftly
		sudden	suddenly
		steady	steadily
		gradual	gradually
		slow	slowly

Figura 17 – Exemplo de exercício para descrição de gráficos

Describing Figures Exercise

Match the following graphs and statements

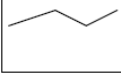







<p>A</p> 	<p>1. There was a peak in customer numbers</p>
<p>B</p> 	<p>2. Customer numbers were erratic</p>
<p>C</p> 	<p>3. Numbers fell steadily</p>
<p>D</p> 	<p>4. There was a steep rise in customer numbers</p>
<p>E</p> 	<p>5. There was a slight dip in customer numbers</p>
<p>F</p> 	<p>6. Customer numbers fluctuated wildly</p>
<p>G</p> 	<p>7. Customer numbers plunged</p>
<p>H</p> 	<p>8. Customer numbers fluctuated slightly</p>

Figura 18 – Excerto da página 26

ERROR HIT LIST

do/play/go

✗	✓
He makes several sports.	He <u>does</u> several sports.
You should make more exercise.	You should <u>do/take</u> more exercise.
I play a lot of sport.	I <u>do</u> a lot of sport.
We often do swimming.	We often <u>go</u> swimming.

- Use the verb **do** with the general word *sport*.
- **Play** can be used when the actual sport is named, e.g. *I play a lot of tennis*.
- Use the verb **go** before sports ending in *-ing*.
- Use the verbs **do** or **take** with *exercise*.

which

✗	✓
Pizza, which it was invented in Italy,	Pizza, which it was invented in Italy,


- When **which** is a relative pronoun, don't use another pronoun after it.

Figura 19 – Excerto da página 25

5 Rewrite the following paragraphs using logical links and grammatical links to connect the ideas.

A We know that pizzas were eaten in ancient Pompeii. Brick pizza ovens have been uncovered in Pompeii by archaeologists. Early pizzas would have lacked one of their main modern ingredients. The first tomato seeds were not brought to Europe from Peru until 1,500 years later.

B Tomatoes were held in low esteem by most Europeans. The poor people of Naples added tomatoes to their yeast dough. The people of Naples created the first modern pizza. By the 17th century, pizza was popular with visitors. Visitors would go to poor neighbourhoods to taste pizza. Pizza was a peasant dish. Pizzas were made by men called pizzaioli.



SPOT THE ERROR

6 The following phrases and sentences contain common errors. Identify and correct the errors.

Errors	Corrected version
1 Prices remained steady between 2001 to 2005.	between 2001 <u>and</u> 2005
2 I only had statistics which they were out of date.
3 The graph shows an increase of expenditure.
4 The rate of inflation was fallen last year.
5 Accident rates have been rising since ten years.
6 Sales of MP3s have raised in recent years.
7 We often go for swimming together.
8 There was a slightly decrease in sales in May.

Check your answers by referring to the *Useful language* on page 20 and/or the *Error Hit List* on page 26.

Figura 20 – Excerto da página 27

Reflective Learning | What is reflective learning?

What is reflective learning

Reflective learning means giving careful attention to the way you study. It includes noticing tasks which you do well and less well, and thinking about the reasons, as well as trying new approaches to study and assessing the results.

Reflective learning will help you prepare for the IELTS test more effectively by becoming a more independent learner. In the longer term, it will enable you to go on learning after the course has finished, and prepare you for success in academic study.

Good learning habits

1 Work in pairs to study the list below. Put a tick (✓) after the learning habits which are characteristic of a good learner. Discuss why the remaining habits may be less helpful.

1	Is afraid to make mistakes	
2	Relies on the teacher to set learning goals for them	

2 Look through the guidelines below, then use them to discuss recent learning experiences with another student.

Successful learning

- Think of some new language you have learnt in the last week and ask yourself:
 - How will this help me? (e.g. in the exam/in my work/for general communication)
 - What factors helped me to learn? (e.g. something I/my teacher/my fellow students did)
 - What do I need to do in future to consolidate this learning? (e.g. check/revise/use the new language)

Learning in progress

- Think of something you have not fully learnt yet, or find difficult, and ask:
 - Is there something which is preventing me from learning this?
 - What have I done so far to help myself learn this?
 - What steps could I take in future to help myself learn this?

Aula 10

Data da aula: 20/02/2014.

Data da nota: 21/02/2014.

Alunos presentes: 07.

Continuamos o capítulo 03 na página 30 com o exercício 3.b e decidi não propor os exercícios das páginas 28 e 29. Foi um pouco chato porque os alunos já sabiam fazer as combinações pedidas na tarefa. Depois, eles fizeram o exercício 04 e acho que foi bem produtivo porque fazer *mindplans* (planos mentais) é algo que eles podem usar na prova, tanto na parte de *speaking* como na parte de *writing* para ajudá-los a organizar as ideias. Pedi que eles adicionassem mais problemas urbanos e fizessem o *speaking* em duplas, exemplificando pelo menos três problemas.

Fizemos os exercícios de *reading* das páginas 32, 33 e 34. Utilizei as dicas dos exercícios. Eles tiveram facilidade para responder as questões. Antes da leitura, pedi que lessem o título e os subtítulos (dica já presente no livro) e observassem a imagem a fim de tentarem imaginar qual seria o assunto do texto. Algumas das questões eram do tipo *matching* (opções de frases com opções de palavras que se ligam). Elicitei algumas formas de respondê-las mais rapidamente, como procurando primeiramente as palavras que deveriam ser ligadas no texto e a partir dali combinar com as frases. Em outro exercício, procurei salientar uma parte mais gramatical das questões, pois um dos tipos de questões é o *sentence completion* (completar a frase), portanto existiam opções que poderiam completar as frases e outras que não poderiam.

Fizemos os *listenings* já do capítulo 4 da página 43 e 45 porque queria que os alunos praticassem mais um pouco antes da prova da aula seguinte. Pedi que os alunos olhassem a página rapidamente antes de começar o áudio e também prestassem atenção nas respostas que já existiam em uma das tabelas, assim eles poderiam prever o que eles ouviriam. Por exemplo, na página 43, questão 03, a resposta provavelmente seria um número e dia/mês/ano, assim como na questão 05 muito possivelmente seria um número também.

Figura 21 – Excerto da página 28

2 Use the maps and descriptions below to identify four of the cities from the box.

A

train station
Jade Buddha Temple
Nanjing Road
Huang Road
Zhongnan South Road
The Bund
Oriental Pearl Tower
Yuyuan Gardens
Temple of the town Gods
Huang Po River

This city is the industrial, financial and commercial centre of its country, though not the capital, and one of the fastest growing cities in the world. It lies on the east coast and has an important cargo port. Among its tourist sights are the historic Bund area and the 468m-high Oriental Pearl Tower, both of which are located on the Huang Po River.



B

Harbour Bridge
Observatory Park
THE ROCKS
Circular Quay Station
Opera House
BOTANICAL GARDENS
ST JAMES STATION
HYDE PARK
MUSEUM STATION
POTTS POINT
ELIZABETH BAY
KINGS CROSS
DARLINGHURST

The city is situated on the largest natural harbour in the world and is a popular tourist destination. Its two most famous landmarks are the modern Opera House and the Harbour Bridge. Around a third of the population were born overseas, making this one of the most multicultural cities in the world.

Figura 22 – Excerto de exercício da página 29

This city has roughly the same population as London but covers an area almost three times as large. It has the highest level of car ownership in the world, and two-thirds of its land area is devoted to roads and parking. Not surprisingly, it suffers from serious environmental pollution.

This is the capital and largest city in the country and is known for its extensive system of canals. It has a number of important art galleries as well as the oldest stock exchange in the world. With an estimated 1 million bicycles and many bike paths, it is one of the most bicycle-friendly cities in the world.

KEY LANGUAGE
The Passive
▶ p. 212, ex. 5
e.g. The city is situated on the ... harbour.

You can check your answers to questions 1 and 2 on page 253.

3 Underline useful words and phrases in texts A–D, then practice using them to describe other cities you know about.

Focus on speaking | Urban problems

Part 3: Discussion

1 What is the problem described in text C above? In pairs, discuss the following questions.

- 1 What are the reasons for this problem?
- 2 Why should citizens be concerned about this problem?
- 3 What can be done about it?

2 The sentences below describe some of the most pressing problems facing world cities. With your partner, select the most likely answer to complete each sentence.

- 1 Sixty-five million people move to cities every *month / year / decade*.
- 2 One-third of the world's population are under the age of 15 / 20 / 30.
- 3 The population increases by over four people every *second / minute / hour*.
- 4 There are currently around *five / twelve / twenty* megacities (cities with over ten million people) in the world.

▶ Focus on Academic Skills

Figura 23 – Excerto da página 30

Focus on reading *Location is everything*

IDENTIFYING THE TOPIC

1 Always study the title of a reading passage, and the subheading if there is one. These can give useful information about the topic and style.

- a Read the title and subheading on page 31. What is the topic?
- b Skim the first few paragraphs to confirm or correct your guess.

TEXT STRUCTURE

2 When forming a general picture, it's important to think about text structure. Look through the passage and say whether the information is presented:

- 1 by geographic region
- 2 in chronological order
- 3 by type of city layout

30

Aula 11

Data da aula: 25/02/2014.

Data da nota: 14/03/2014.

Alunos presentes: 08

Hoje houve a primeira avaliação do curso. Minha ideia inicial era de que conseguíssemos fazer 03 módulos do teste (*Listening, Reading e Writing*). No entanto, como essa semana começaram as aulas da segunda oferta dos cursos do IsF, tive que chegar um pouco atrasada (pois eu dei aula antes em outro campus da universidade) e, além disso, a gravação do *listening* durou mais que o esperado, então os alunos só conseguiram fazer a parte de *Listening* e de *Reading*.

A prova foi retirada do livro *IELTS Trainer*, teste 06, páginas 154 a 172, editora Cambridge, 2011.

Figura 24 – Página 170, livro *IELTS Trainer*

Test 6
Writing

Writing Task 1

You should spend about 20 minutes on this task.

The charts below give information about weather in two Brazilian cities. Summarise the information by selecting and reporting the main features, and make comparisons where relevant.

Write at least 150 words.

Rainfall

No. of wet days
■ average mm per month

Temperature

■ average daily high/low

Brasilia

Month	Jan	Feb	Mar	Apr	May	Jun	Jul	Aug	Sep	Oct	Nov	Dec
Rainfall (mm)	21	18	18	12	6	2	3	3	8	16	21	24
Wet days	5	6	7	8	8	8	9	8	7	5	5	4
Thunder days	12	12	14	9	3	1	1	2	5	13	16	15
Sunshine (hrs)	5	6	7	8	8	8	8	8	8	7	5	4

Recife

Month	Jan	Feb	Mar	Apr	May	Jun	Jul	Aug	Sep	Oct	Nov	Dec
Rainfall (mm)	12	14	16	21	23	24	25	22	15	11	10	10
Wet days	6	7	7	6	6	6	5	3	7	8	9	8
Thunder days	1	1	2	3	1	<1	<1	<1	0	<1	<1	1
Sunshine (hrs)	8	7	7	6	6	6	5	3	7	8	9	8

170 | Test 6
Writing

Aula 12

Data da aula: 27/02/2014.

Data da nota: 14/03/2014.

Alunos presentes: 07.

Essa aula teve prova novamente. Enquanto os alunos faziam o *Writing*, eu ia chamando cada um individualmente para fazer o *Speaking* comigo no lado de fora da sala (porque se fosse dentro da sala poderia atrapalhar quem estava escrevendo). Sentamos frente a frente e gravei as entrevistas para que eles pudessem ouvir depois e perceber o que poderiam melhorar.

Ao final da prova, os alunos comentaram comigo que haviam subestimado a prova, que não conseguiram controlar o tempo. Assim, pretendo enfatizar mais esse tipo de detalhes do teste nas próximas aulas.

Figura 25 – Proposta de *writing* da página 171, livro *IELTS Trainer*

Writing Task 2

You should spend around 40 minutes on this task.

Write about the following topic.

Some people choose to eat no meat or fish.

They believe that this is not only better for their own health but also benefits the world as a whole.

Discuss this view and give your own opinion.

Give reasons for your answer and include any relevant examples from your own knowledge or experience.

Write at least 250 words.

Aula 13

Data da aula: 04/03/2014.

Data da nota: 14/03/2014.

Alunos presentes: 04.

Como essa aula foi durante o Carnaval, pedi que os alunos fizessem dois *writings* do livro. Na página 42, exercício C, eles deveriam comparar dados entre duas cidades e, a partir do gráfico, dizer qual delas oferecia, no geral, um melhor ambiente e por quê. O segundo *writing* foi da página 44: um texto de até 250 palavras com a proposta do exercício 05.

A entrega poderia ser por e-mail ou em papel na aula seguinte.

Figura 26 – Exercício de *writing* da página 42



c Write two paragraphs.
Paragraph 1: Compare Shanghai and Los Angeles.

- Don't try to describe every detail. Identify the most significant information.

Paragraph 2: Say which of the five cities provides the best environment overall, and why.

- Present the various factors in order of priority and try to describe them in your own words, rather than using the descriptions in the table.

WRITING PRACTICE
Comparing data (example answer)
▶ p. 235, ex. 1

Figura 27 – Exercício de *writing* da página 44

WRITING PRACTICE
Problem/solution (example
answer)
▶ p. 236, ex. 2

- 5 Individually, write three paragraphs on the following topic.

What are the key problems facing the world's cities in the 21st century, and what can be done about them?

Look back at the mindplan on page 30 to help you plan your ideas.
Follow this plan:

Paragraph 1 Introduce topic; outline two key problems

Paragraph 2 Propose possible solutions to first problem

Paragraph 3 Propose possible solutions to second problem

Begin:

Almost half the world's population now live in urban areas and, as cities grow even larger, conditions for city dwellers are likely to get worse. Two of the most critical problems, it can be argued, are ...

▶ **EXAM BRIEFING** Academic Writing: Task 2

In Task 2 you have to write a discursive essay. You may have to present and justify an opinion, present the solution to a problem, or compare and contrast evidence. You need to write about 250 words and you are advised to spend about 40 minutes on the task. This task carries more weight in marking than Task 1.

Aula 14

Data da aula: 06/03/2014.

Data da nota: 14/03/2014.

Alunos presentes: 06.

Começamos de fato o capítulo 04 com o *speaking* da página 39 e não com as perguntas de introdução da página 38 porque logo eles iriam discutir outras questões. O *speaking* rendeu muito mais do que o esperado. Dividi a turma em duplas e eles levaram a discussão bem a sério a respeito dos padrões de vida no nosso país e em comparação com outros (mais ricos e mais pobres) e os alunos apontaram diversas causas, criticaram, deram ideias. Esse tema mais atual fez com que eles argumentassem, discutissem e provocassem o colega com suas opiniões. Talvez por haver vários alunos do curso de Arquitetura na turma, o assunto relacionado a urbanismo foi tão produtivo. O exercício 01 de *speaking* não foi feito porque esperei que os alunos tivessem dúvidas sobre como expressar sua opinião para então apresentar a caixa.

Estudamos como comparar e interpretar dados da página 39 a 41 não só porque estava na sequência do livro, mas porque eles tiveram dificuldade de fazer isso na prova. A interpretação dos gráficos de barra e de pizza foi bem interessante e as perguntas do livro ajudaram a entrar em detalhe cada uma das partes. Esse exercício detalhado é bom para treinar, mas salientei que na prova não dá tempo para fazer tudo assim no detalhe, por isso é importante treinar antes. Vimos também expressões de comparação porque eles são bem relevantes para o *listening* e o *speaking* da prova. Trabalhamos esse vocabulário e também a formação de superlativos, pois no último exercício os alunos deveriam procurar qual cidade era a mais barulhenta, a com a pior poluição de ar, etc.

Figura 28 – Excerto da página 38

Lead-in

1 Read the following information and then discuss the questions below.

World Population Milestones

- 1 billion in 1804
- 2 billion in 1927 (123 years later)
- 3 billion in 1960 (33 years later)
- 4 billion in 1974 (14 years later)
- 5 billion in 1987 (13 years later)
- 6 billion in 1999 (12 years later)
- 7 billion in 2013 (14 years later)

life expectancy *n* [C] 1 the length of time that a person or animal is expected to live
2 the length of time that something is expected to continue to work, be useful, etc.

standard of living *n* [C, usually singular] the amount of wealth, comfort, and other things that a particular person, group, country, etc. has; **high/low standard of living**; *a nation with a high standard of living*

the poverty line/level the income below which a person or a family is officially considered to be very poor and in need of help: *20% of American families now live below the poverty line.*

Source: LDOCE

- 1 What is most significant about the figures for world population growth?
- 2 One factor affecting life expectancy is the availability of clean water. What other factors can you think of?
- 3 What criteria might be used in measuring a country's wealth and 'comfort'?

2 The following quiz is based on information in a UN report. Work in pairs to answer the questions. (Key on page 253).

World Quiz

For questions 1–4, choose the best answer A, B or C.

- 1 What is the average life expectancy worldwide?
A 54 B 67 C 74
- 2 Which figure is closest to the percentage of the world population living in developing countries?
A 50% B 65% C 80%
- 3 Which figure is closest to the percentage of people living below the poverty line?
A 10% B 18% C 25%
- 4 How many wealthy people own half of all the property in the world?
A 358 B 1,204 C 10,389

For questions 5–8, choose from the list of countries in the box below.

- 5 Which two countries enjoy the highest standard of living in the world?
- 6 Which country has the highest percentage of students in tertiary education?
- 7 The citizens of which country have the highest life expectancy in the world?
- 8 In which country do people work most hours?

Australia Brazil Canada China Egypt France
Germany Greece Iceland India Japan
Norway South Korea Spain Sweden Thailand
UK USA

Figura 29 – Excerto da página 39

1 Many discussion topics in the exam require you to express a personal opinion. Try to use a variety of expressions to do this. Study the *Useful language* below.

Useful language: Expressing an opinion

I think / I believe (that) ...

It seems to me that ...

In my opinion, / In my view, ...

Do NOT say "According to me" or "According to my opinion".

2 Work in pairs to discuss these questions.

- 1 What other factors, apart from standard of living, can make a country a good place to live?
- 2 What do you think is the point of assessing the quality of life in different countries?
- 3 What can be done to help people who are living in poverty?
- 4 Do you think that wealthy countries have a responsibility to help poorer ones? If so, how?
- 5 What are the implications for a country whose citizens have a high life expectancy?

Aula 15

Data da aula: 11/03/2014.

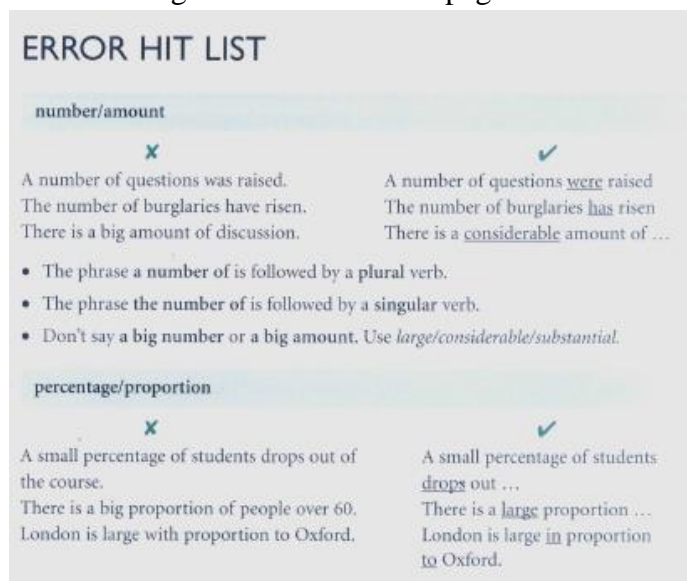
Data da nota: 18/03/2014.

Alunos presentes: 08.

Entreguei as notas da prova, expliquei algumas informações relacionadas ao cálculo da nota e elicitei alguns erros que eles fizeram ao preencher as folhas de resposta, por exemplo: ao invés de responder com "no/yes/not given", eles colocavam "true/false/not given", e isso não seria aceito no exame.

Começamos o capítulo 05 e perguntei o que eles achavam que significava "hurry sickness" (título do capítulo). Depois eles leram o texto da página 48, que era um pedaço de um artigo sobre o mesmo assunto. Discutimos as questões do exercício 04 mais conversando ~~do que seguindo o livro e, quando chegamos nelas (página 49), já tínhamos respondido.~~ Fizemos as questões de *reading* das páginas 49 a 54. Procurei apontar ideias de como eles poderiam resolver as questões. Não foram feitos o Error Hit List e o Critical Thinking das páginas 46 e 47;

Figura 30 – Excerto da página 46



ERROR HIT LIST

number/amount

X A number of questions was raised.
The number of burglaries have risen.
There is a big amount of discussion.

✓ A number of questions were raised.
The number of burglaries has risen.
There is a considerable amount of ...

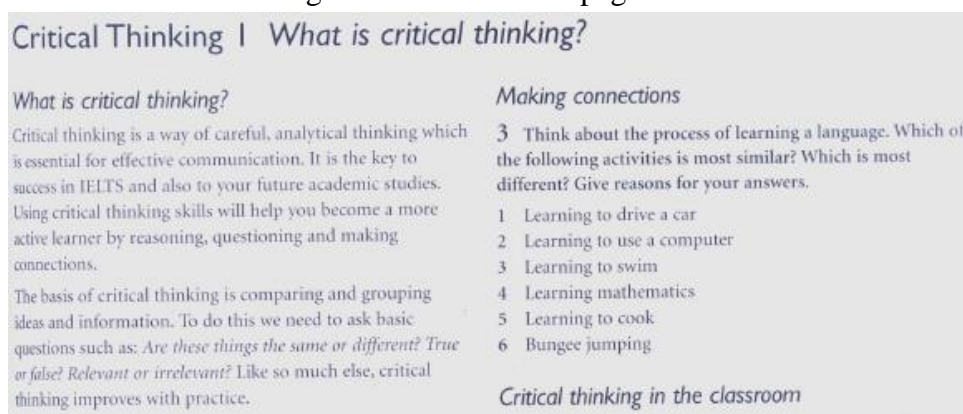
- The phrase **a number of** is followed by a **plural** verb.
- The phrase **the number of** is followed by a **singular** verb.
- Don't say **a big number** or a **big amount**. Use *large/considerable/substantial*.

percentage/proportion

X A small percentage of students drops out of the course.
There is a big proportion of people over 60.
London is large with proportion to Oxford.

✓ A small percentage of students drops out ...
There is a large proportion ...
London is large in proportion to Oxford.

Figura 31 – Excerto da página 47



Critical Thinking I What is critical thinking?

What is critical thinking?

Critical thinking is a way of careful, analytical thinking which is essential for effective communication. It is the key to success in IELTS and also to your future academic studies. Using critical thinking skills will help you become a more active learner by reasoning, questioning and making connections.

The basis of critical thinking is comparing and grouping ideas and information. To do this we need to ask basic questions such as: *Are these things the same or different? True or false? Relevant or irrelevant?* Like so much else, critical thinking improves with practice.

Making connections

3 Think about the process of learning a language. Which of the following activities is most similar? Which is most different? Give reasons for your answers.

- 1 Learning to drive a car
- 2 Learning to use a computer
- 3 Learning to swim
- 4 Learning mathematics
- 5 Learning to cook
- 6 Bungee jumping

Critical thinking in the classroom

Figura 32 – Excerto da página 48

Lead-in

1 Work in pairs to answer these questions. (Key on page 253).

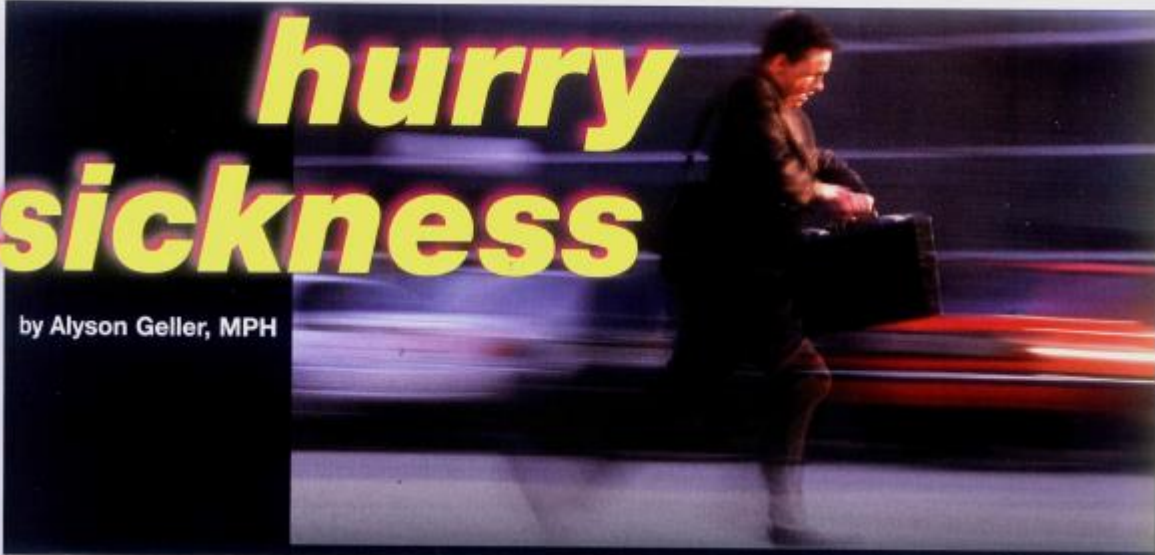
Slow down?

<p>1 Do people tell you that you talk too quickly?</p> <p>2 Do you seem to glance at your watch more than others?</p> <p>3 When someone takes too long to get to the point do you want to hurry them along?</p>	<p>4 Are you often first to finish at mealtimes?</p> <p>5 When walking along a street, do you feel frustrated when you are stuck behind others?</p> <p>6 Would you become irritable if you sat for an hour with nothing to do?</p> <p>7 Do you walk out of restaurants or shops if there is even a short queue?</p>
---	---

2 Which of the following cities would you expect to have the fastest pace of life, and which the slowest? Discuss your ideas. (Answers on page 253)

Cairo (Egypt) Guangzhou (China) Madrid (Spain)
New York (USA) Singapore Wellington (New Zealand)

Figura 33 – Excerto da página 51



A According to statistics, it is becoming increasingly rare in many Western countries for families to eat together. It seems that people no longer have time to enjoy a meal, much less buy and prepare the ingredients. Meanwhile, fast food outlets are proliferating. Further evidence of the effects of the increasing pace of life can be seen on all sides. Motorists drum their fingers impatiently at stop lights. Tempers flare in supermarket queues. Saddest of all is the success of an American series of books called *One Minute Bedtime Stories*. What, one has to ask, do parents do with the time thus saved?

B According to Barton Sparagon, M.D., medical director of the Meyer

C The primary cause, according to Sparagon, is the increasing prevalence of technology – like email, cell phones, pagers and laptop computers. We can bring work home, into our bedrooms and on our vacations. Time has sped up for so many people, and there is increased pressure to do more in the same number of hours, says Sparagon.

Jill Stein, a sociologist at the University of California at Los Angeles, agrees that time is being more compressed than ever. "In the past, an overnight letter used to be a big deal. Now if you can't send an e-mail attachment, there's something wrong. Because the technology is available to us, there is an irresistible

phones out in the most unlikely venues, our personal lives are available on a public level as never before. People are having work meetings and conversations about their spouses and their therapy sessions with complete impunity. Ordinarily we'd never be exposed to this information, says Stein.

E Sparagon claims that there is more a sense of entitlement now than ever ("Why should anyone slow me down?"). But he warns that there is more than civility at stake. "This chronic impatience is damaging not only to our social environment, but to our physical health. It builds, and then it doesn't take much to explode. And for those who repress it, it's equally dangerous."

Aula 16

Data da aula: 13/03/2014.

Data da nota: 18/03/2014.

Alunos presentes: 05.

Hoje levei as folhas de resposta e os *writings* corrigidos para eles e dei um tempo para que pudessem olhar e tirar dúvidas. Eles viram que poderiam ter ido bem melhor se não fosse por alguns daqueles erros já mencionados na outra aula.

Fizemos o *speaking* da página 49 cujo tema era estereótipos, mas resolvi perguntar para cada um sobre as ideias que eles tinham sobre o exercício 02, onde havia as seguintes expressões: *the best food*, *very modern architecture*, *the most skilfull footballers*, entre outros. Esse tópico levantou boas discussões, além de trazer a formação de superlativos em contexto e não apenas com foco gramatical.

Não fizemos o exercício 07 da página 54 porque não havia muita relação com o que estávamos fazendo nessa aula. Na página 55, fizemos os exercícios de *reading* e os alunos não tiveram grandes problemas em distinguir fatos de opiniões. Não fizemos o exercício de *speaking* da mesma página porque não daria tempo para fazer a próxima atividade.

Como eu tinha levado o equipamento de som, pulamos e fizemos os *listenings* do capítulo 06. O áudio da página 60 foi fácil, porém o áudio da página 62 foi mais difícil por causa, segundo os alunos, do sotaque da locutora. Indiquei alguns seriados britânicos para eles se acostumarem com esse sotaque.

Figura 34 – Excerto da página 49

Focus on speaking | Stereotypes

Part 1: Interview

1 When you mention a stereotype, a popular view about something, it's a good idea to say if you agree with this or not. Study the *Useful language* below.

Useful language: Talking about stereotypes

Tokyo is supposed to be a very safe city.	... but I'm not sure if that's true or not.
Australians are supposed to have a relaxed and laid-back attitude to life.	... but (actually/in my experience) I don't think that's true (of all Australians)

2 Which country/city/people do you associate with the following? Make sentences using *supposed to be/have*.

the best food very modern architecture the most skilfull footballers
the most beautiful scenery very friendly people the highest crime rate

3 Make sentences using *supposed to be/have* to describe some of the different people/parts of your country.

► Focus on Academic Skills for IELTS page 16

Figura 35 – Excerto da página 54

7 The following words occur in the text on pages 51–52. Study the context and choose the correct meaning from the list below. This will be easier if you first identify what part of speech each one is.

- 1 ... fast food outlets are *proliferating* (Section A)
- 2 ... a modern *epidemic* called 'hurry sickness' (B)
- 3 The primary cause ... is the increasing *prevalence* of technology ... (C)
- 4 This breakdown came before the technology, but the technology has *exacerbated* it. (D)
- 5 ... conversations about their *spouses* ... (D)
- 6 ... full loads of *extracurricular* activities ... (F)
- 7 The greatest *paradox* ... is that even when people are ready to change their behaviour, they are in a hurry to do so. (G)
- 8 ... all the techniques and technology ... may ... be *counterproductive* (H)

- a) *n* widespread existence
- b) *n* statement which seems to be impossible because it says two opposite things
- c) *v* made worse
- d) *adj* having the opposite effect to that intended
- e) *n* something which develops and spreads quickly (e.g. an infectious disease)
- f) *n* husbands or wives
- g) *adj* outside the regular course of work in a school or college
- h) *v* rapidly increasing in numbers

Figura 36 – Exercício de *speaking* da página 55

Focus on speaking 2 *Priorities*

Part 3: Discussion

Prioritise the following, according to how important they are in your life. Then discuss your decisions in pairs.

Health Wealth Family Career growth Intellectual growth

Figura 37 – Excerto das páginas 56 e 57

Academic Style 3 *Nouns and Noun Phrases 1*

Introduction

There is a high proportion of nouns in academic writing, and this reflects the vital role that nouns play in communicating information. This section looks at two important uses of nouns and noun phrases in academic writing.

A **noun** refers to a person, place, thing, or abstract quality or idea, e.g. *secretary, school, water, justice*.

A **noun phrase** is a group of words containing a main noun (or headword) together with additional information, e.g. *a dangerous situation, an electricity supply, a point of information*.

Noun + noun combinations

Noun + noun combinations are a very common kind of noun phrase in academic prose. In these, the first noun defines the second (or headword) in some way. For example, it may describe:

- a **material**, e.g. glass bottle (bottle made of glass)
- a **purpose**, e.g. safety regulations (regulations designed to improve safety)
- an **area of specialisation**, e.g. finance director (director with responsibility for finance)

Aula 17

Data da aula: 18/03/2014.

Data da nota: 31/03/2014.

Alunos presentes: 08.

Começamos o capítulo 06 com o exercício 01 da página 58. No exercício, existem 10 categorias de coisas para se fazer no seu tempo livre (time out), dentre elas: *going to the cinema*, *internet/emailing*, *listening to music*, *playing computer games*, etc. Os alunos numeraram as atividades e depois discutimos o porquê de eles terem colocado na ordem escolhida.

Após, fomos para a página 237 onde há um exercício relacionado com aquele há pouco feito. Antes de fazer os exercícios, pedi que comparassem com as suas escolhas e vissem quais foram as principais diferenças. Eles fizeram o exercício 01 que era de interpretação de gráficos e depois corrigimos com a turma inteira. Fizemos o exercício 02, cuja ideia era promover uma prática guiada onde eles deveriam escolher palavras para completar as lacunas com informações dos gráficos já estudados. Depois chamei a atenção deles para o fato de que esse era um exemplo de análise de gráfico (*Writing 01* do teste).


Não fizemos o exercício 02 da página 58 porque preferi fazer aquele do fim do livro. Voltamos para a página 59 e perguntei quais características eles dariam para um arquiteto, um professor e um guitarrista, visto que era parte da tarefa sobre vocabulário. Depois fizemos o exercício 02 da mesma página, parecido com o que havíamos feito, só que havia as descrições e eles deviam completá-las com o nome de uma profissão. Os alunos não fizeram os exercícios seguintes.

Figura 38 – Excerto da página 58

Lead-in

Work with a partner.

I a Think about how you spend your free time. Number the leisure activities below 1–10 according to how much time you spend on them (1 = most).



going to the cinema	
internet/emailing	
listening to music	
playing computer games	
reading	
shopping	
spending time with friends/family	
sport/exercise	
visiting museums/galleries	
watching TV	

Figura 39 – Excerto da página 59

Focus on vocabulary *Describing people*



Work in pairs to do these exercises.

- 1 Sociological studies have shown that people commonly associate a number of distinct attributes with particular leisure activities. What adjectives would you use to describe the people below? Try to think of two or three for each.

Weight trainer Guitarist Kayaker Volleyball player Chess player

- 2 Match each person with one of the following lists of attributes. Check any vocabulary you're not sure of.

A	B	C	D	E
Athletic	Able to concentrate	Athletic	At peace with themselves	Adventurous
Competitive	Analytical	Competitive	Creative	fun
Concerned with physical appearance	Cerebral	Concerned with physical appearance	Determined	Fun loving
Energetic	Competitive	Health conscious	Introspective	Likes scenic beauty
Health conscious	Good problem-solver	Physically fit	Intelligent	Loves fresh air
Physically fit	Logical	Sports-minded	Patient	Outdoor type
Sports minded	Maths-minded		Quiet	Sociable
Team player	Quiet			
	Strategic			

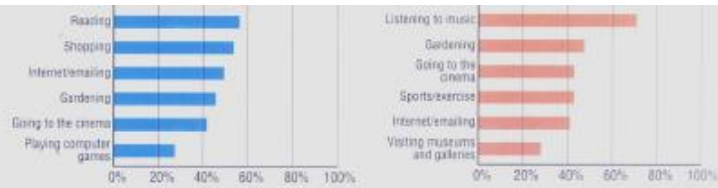
- 3 Which adjectives would you use to describe a backpacker?
- 4 Work in pairs to describe someone you know or admire. Spend a few moments making notes before you begin.
- 5 Words consist of one or more syllables, each containing a vowel sound. Study the examples and put the words into the correct group. There should be five words in each.

PRONUNCIATION:
WORD STRESS

1-syllable words O e.g. <i>fun, team</i>	2-syllable words Oo e.g. <i>player, study</i>	3-syllable words Ooo e.g. <i>gallery, internet</i>

air good outdoor problem straight
concentrate health patient scenic volleyball
conscious logical physical sociable type

Figura 40 – Excerto da página 237



- 1 What is the main difference between the two graphs?
- 2 Which country does the data come from?
- 3 What do the figures on the bottom line indicate?
- 4 What are the two most popular activities for both sexes?
- 5 Which group is more likely to spend time reading, men or women?
- 6 Are there any activities which only appear on one of the graphs?

GUIDED PRACTICE

- 2 Study the exam task and then complete the model answer by writing NO MORE THAN THREE WORDS in each space.

The graphs below give information on participation by men and women in various leisure activities. Summarise the information by selecting and reporting the main features, and make comparisons where relevant

The two graphs 1 the percentages of men and women who take part in certain leisure activities in 2 From the figures, we can see that watching TV is the 3 leisure activity for 4 8 in 10 men and women. Spending time with friends and family is the 5 most common leisure activity for both men 6 and women (82%).

However, there are also some differences between the 7 Men are more likely than women to 8 sport and exercise (58% compared with 43%) while women are more likely to spend their free time 9 with three quarters doing so, compared with around 10 of men. Similarly, women were more likely to engage in cultural activities 11 reading (73%), compared with men (56%).

12 , it seems there is general consistency between the sexes in their choice of leisure activities, despite some differences in individual rankings.

Aula 18

Data da aula: 20/03/2014.

Data da nota: 31/03/2014.

Alunos presentes: 07.

Hoje a aula foi diferente porque uma ETA foi participar. Por isso, começamos a aula com cada aluno se apresentando. Após, decidi focar mais nos exercícios de *speaking* para aproveitar a presença da ETA. Na página 61, foi feito o exercício 01 em duplas e em trios e eles compartilharam suas opiniões com os outros grupos. O tópico era o mesmo da aula passada (tempo livre e atividades que se fazem nele). Pedi que a ETA se dividisse entre os grupos para que todos tivessem um momento com ela.

Posteriormente, os alunos fizeram o exercício 05 em pequenos grupos de novo. Eles puderam treinar a parte 02 e 03 do *Speaking*. Não fizemos os exercícios 02, 03 e 04 porque a discussão foi longa e essa parte era mais técnica e iria contra a minha ideia de focar na fala durante essa aula. Foi muito produtivo ter a presença da ETA em aula, todos ficaram bem engajados para falar e participar.

Figura 41 – Excerto da página 61

1 Study this topic card for a Part 2 task. How many discussion points are there?

Describe a leisure activity that you enjoy.

You should say:

- what the activity is
- where and when you take part in it
- what it involves

and explain why you enjoy it so much.

2 In pairs, think of a heading for each set of notes on this mindplan.

```
graph TD; WALKING --- 1[1 .....  
2-3 hours per walk  
summer - once a week  
winter - 1 once a month]; WALKING --- 2[2 .....  
good for health  
relaxing  
very enjoyable]; WALKING --- 3[3 .....  
countryside  
usually within 8-20km range]; WALKING --- 4[4 .....  
maps/guidebooks  
walking shoes];
```

3 Prepare to discuss your own leisure activity. Make notes using a mindplan.

4 Work in pairs. Take it in turns to describe your chosen leisure activity in as much detail as possible. Try to keep talking for one to two minutes. Afterwards, tell the class two things about your partner's activity.

5 Work in pairs to discuss the following questions.

- Why is it a good idea for a child to have a hobby?
- Do young people get enough physical exercise these days?
- Is watching television a good way of relaxing?
- What leisure activities would you recommend as a way of combating stress?

Aula 19

Data da aula: 25/03/2014.

Data da nota: 31/03/2014.

Alunos presentes: 08.

Na página 63, começamos com o *writing*. Pedi que analisassem as implicaturas de cada uma das afirmações contidas no exercício 02. Eles fizeram isso através de discussão em duplas. Depois, pedi que fizessem os exercícios 01 e 02 de *linking expressions* (expressões conectoras) na página 219, pois pensei que seria útil para eles escreverem o seu próprio texto.

Na página 64, fizemos o exercício 04 com as diferenças de *because/because of, so/such*. Apresentei algumas características da estrutura do texto que eles devem escrever para o *Writing 02* presente na página 65. Pedi que fizessem o *writing* da página 239 como lição de casa.

Figura 42 – Excerto da página 219

1 Put the linking expressions below into one of the four groups according to meaning.

also although as as a result as well consequently despite/in spite of due to for this reason furthermore however in addition in view of moreover on the other hand since so this means that thus whereas/while	
a) words meaning 'and'	c) words meaning 'because'
b) words meaning 'but'	d) words meaning 'therefore'

2 Complete the sentences with suitable linking expressions.

- Smoking causes lung cancer and it has been linked to other diseases.
- Fish populations are declining large scale marine pollution.
- Many people are worried about GM crops research findings that they are no more dangerous than ordinary plant varieties.
- The major banks stopped lending money and many developers went out of business.
- Some drivers obey the rules of the road others regularly disregard them.
- Credit cards are a convenient method of payment. they offer insurance cover on purchases.
- It's hard to understand why people still smoke, of all the evidence that smoking causes cancer.
- If children arrive late, a large part of the lesson time is wasted.

Figura 43 – Excerto da página 239

Write about the following topic:

Should children be encouraged to be competitive in sports and other activities? Or is it better for them to learn the benefits of co-operating with other people?

Discuss both these views and give your own answer.

Give reasons for your answer and include any relevant examples from your own knowledge or experience.

Write at least 250 words.

Aula 20

Data da aula: 27/03/2014.

Data da nota: 31/03/2014.

Alunos presentes: 08.

Perguntei o que os alunos achavam que significava *retail therapy*, título do capítulo 07 e de um texto presente nele também. Pedi que lessem a definição na página 68 (comprar coisas desnecessárias quando estiver infeliz) e perguntei se eles já haviam vivido aquela situação. Pedi que fizessem o exercício 01 da página 68 e discutimos as respostas.

Após, falamos sobre a caixa de *Useful Language* da página 69 e das diferenças de sentido entre as opções apresentadas. O tópico era *softening phrases* para expressar uma opinião, como *to be honest, actually, I don't really like it very much/at all*, entre outros. Os alunos utilizaram essas expressões para comentar ainda sobre o exercício da página anterior e não fizemos os exercícios 02 e 03 dessa página porque eu queria avançar para a leitura do texto.

Para começar o *reading*, perguntei sobre a imagem do texto da página 73 e o que ela poderia dizer sobre o que seria lido a seguir. Pedi para um aluno ler o exercício 01 da página 70 e que depois fizessem o exercício. A ideia era que os alunos conseguissem formar uma imagem geral do texto sem precisar lê-lo em detalhe e na íntegra (no livro, isso se chama *sampling a text*). No exercício 02, antes de eles fazerem as questões, eu apontei para qual tipo era aquela questão (*short-answer questions*). Nesse modelo, quem faz a prova deve responder uma pergunta concernente ao texto com no máximo três palavras. Para tornar essa tarefa mais fácil, observamos quais eram as palavras-chave de cada uma para depois eles procurarem no texto. As três perguntas constam abaixo e as palavras-chave que apontamos estão em negrito.

Figura 44 – Questões da página 70

- 1) What **aspect** of shopping causes **dopamine** to be released?
- 2) What **research method** did **Gregory Berns** use in his work?
- 3) Which institution was responsible for a report on **shoppers' attitudes** to credit cards?

No fim da correção, perguntei se as palavras tinham sido úteis e foram, menos na última pergunta, cujo foco deveria ter sido em *institution* e não em *shopper's attitudes*.

No exercício 04-b, perguntei quais eram as classes gramaticais apresentadas na caixa da página 71 e mostrei como elas poderiam ajudar naquele tipo de questão (certas palavras não poderiam estar em determinados lugares na oração, outras poderiam ser verbos ou substantivos, por exemplo). Após, corrigimos em grupo.

Como não tivemos tempo para terminar todas as questões, deixei-as como lição de casa.

Figura 45 – Excerto da página 69

- 2 Practise answering the following Part 1 questions with a partner. Remember to use expressions from the *Useful language* above.
 - 1 How do you feel about shopping in general?
 - 2 What is your least favourite kind of shopping?
 - 3 Do you prefer shopping alone or with someone else?
 - 4 What kind of shopping do you do on the Internet?

- 3 Discuss the following questions. Try to present two sides of the argument using the expressions below. Use introductory sentences or softening phrases as appropriate.
 - 1 Are large out-of-town hypermarkets and shopping malls a good thing?
 - 2 Do you think people are too materialistic these days?
 - 3 Is there too much advertising on TV?

Useful language

On the whole ... / Generally speaking ... (*I think*) ...

(*But*) On the other hand ...

Aula 21

Data da aula: 01/04/2014.

Data da nota: 07/04/2014.

Alunos presentes: 03.

Esperei um tempo para começar porque só havia 02 alunos. Chegou mais um e começamos a aula. Os alunos deveriam ter terminado as questões da página 74 relacionadas ao texto trabalhado na aula anterior, mas como não fizeram, decidi que não daria mais tempo em aula para isso e segui para outra atividade.

Na página 75, vimos as descrições de três objetos (*chopsticks*, *needle* e *calculator*) e eles tinham que descobrir do que essas descrições falavam. Eles tiveram bastante dificuldade. O objetivo dessa atividade era prepará-los para a parte de *speaking* do teste porque é comum haver alguma questão em que eles devem descrever um objeto que foi importante em determinada etapa de suas vidas. Depois, no exercício 02 onde eles deveriam descrever um objeto já presente no LD, mas um dos alunos sugeriu que fizéssemos um jogo: cada um pensaria em um objeto e daria as características para os outros tentarem adivinhar. Achei essa ideia muito boa porque veio da iniciativa de um aluno, conciliando com o que estávamos tratando em aula. Ficamos um bom tempo jogando. Os exercícios seguintes de descrição de objetos não foram feitos porque já havíamos passado um tempo considerável naquele mencionado.

Fizemos o *listening* das páginas 79 e 80 do capítulo seguinte. Foi mais difícil que o comum porque o som do meu *tablet* estava muito baixo, mas como estávamos com um número reduzido de pessoas em aula, conseguimos sentar próximos e ouvir o áudio.

Não foram feitos o *Academic Style* e *Vocabulary*.

Figura 46 – Excerto da página 74

DEALING WITH UNKNOWN VOCABULARY

KEY LANGUAGE
Talking about research
▶ p. 219, ex. 12
e.g. According to a study ...

Remember these points:

- you are not expected to understand every word in a text.
- if a word is not important to understanding, ignore it!
- if a word is important to understanding, try to guess the general meaning.

9 Find and underline two examples of the word 'craving' in paragraph 4. This word is helpful to general understanding and it's possible to work out the meaning. What information about the word is given? What do you think it means?

10 Look at the way the expressions below are used in context and try to guess the general meaning.

1 to turn something on its head (paragraph 1)	4 inanimate (5)
2 to dissipate (3)	5 liable (7)
3 to compel (4)	

Figura 47 – Excerto da página 75

Focus on speaking 2 Describing objects

Part 2: Long turn

- 1 In some Part 2 tasks you need to describe an object. If so, think about the key aspects: size and shape, colour, what it's made of and how the object is used.

Complete the following descriptions and say what the objects are.

A These are long thin sticks about 25 centimetres long, and they come in pairs. They're made of wood, plastic or ivory and they sometimes have beautiful decorations on them. You hold them both in one hand and they're used for ...

B This is an extremely thin piece of metal about four centimetres long. It's got a hole in one end and the other end is pointed and sharp. It's used for ...

C This is a flattish object which is usually square or rectangular in shape and made of plastic. There are buttons with numbers and mathematical symbols on them on top, and also a small clear window. You use it for ...



- 2 Practise describing objects A–E on the left. Before you begin, study the *Useful language* below.

Useful language

It's a thing/a gadget/a device you use for ... (+-ing) (purpose)

It looks (a bit) like ... (appearance)

It's (roughly/sort of) square/rectangular/circular, etc. (shape)

It's made of ... (material); It's soft/hard (texture); It's red, etc. (colour)

- 3 Work in pairs to describe objects and see if your partner can identify them.

Student A: Turn to page 253. Student B: Turn to page 255.

EXAM PRACTICE

- 4 Work in pairs.

- 1 Read the topic card below and think of a suitable possession to describe. Notice that describing appearance is only one part of the task, so you don't need to go into a lot of detail.
- 2 Spend a few moments making brief notes in the form of a mindplan.
- 3 Take it in turns to describe your chosen possession. You should try to keep talking for two minutes, without interruption. Keep an eye on the time while your partner is speaking and let them know when their time is up.

EXAM TIP: You don't need to know the exact word for something as long as you can describe it clearly.

Describe a personal possession which means a lot to you.

You should say:

what the item is

what it looks like

where you keep it

and explain why it's important to you.

Aula 22

Data da aula: 03/04/2014.

Data da nota: 07/04/2014.


Alunos presentes: 07.

Hoje tivemos a presença de outro ETA durante a aula. Assim, fizemos mais conversação. Conversamos com o ETA assuntos aleatórios, como a vida nos Estados Unidos, a vida em Porto Alegre, etc. Após, fizemos o exercício de introdução do capítulo 08 (página 78). Os alunos pediram para o ETA ler as palavras em *inglês britânico*, o que foi bem engraçado! Fomos para a página 85 e conversamos sobre eventos que eles já haviam participado (exercício 01). Em seguida, cada um apresentou o *speaking* proposto na mesma página. O último exercício da página foi excluído porque já havíamos treinado aquela parte anteriormente.

Figura 48 – Excerto da página 85

Focus on speaking 2 *Describing an event*

Part 2: Long turn



One of the things you may be asked to do in Part 2 of the interview is to describe an event, either public or private. Look at the example task in the box on the right before doing the exercises.

Describe a big public event that you have attended.

You should say:

- what it was
- when it was held, and why
- what happened
- and describe how you felt about being there.

1 Work in pairs and discuss the following questions.

- 1 Make a list of as many public events as you can think of, big or small.
- 2 What kind of public events do you enjoy attending? Why?
- 3 Is there anything you dislike about such events?

Figura 49 – Excerto da página 85

3 With a partner, take it in turns to do this exam task.

Describe a family celebration you particularly remember.

You should say:

- why the celebration was held
- who attended
- what happened
- and explain what made it memorable.

Aula 23

Data da aula: 08/04/2014.

Data da nota: 17/04/2014.

Alunos presentes: 08.

Continuamos o capítulo 08. Fizemos exercícios de *writing* da página 81 que considerei relevantes para a descrição de gráficos, pois tratavam sobre as diferentes formas de representação de números, por exemplo: *twenty per cent/ a fifth; one per cent/one in a hundred*; etc.

Depois, entreguei uma folha com um resumo das principais dicas para o teste de proficiência. Enquanto seguíamos pela folha, eu perguntava para os alunos irem completando com as informações aprendidas durante o curso. As páginas 82 a 84 não foram trabalhadas porque preferi trazer esse resumo para os alunos.

Figura 50 – Resumo para a prova

<p>Writing</p> <hr/> <p>Task 01</p> <p>Should you write your own opinion? Yes () No ()</p> <p>How many words are necessary? _____</p> <p>Useful language to describe numbers:</p> <ul style="list-style-type: none">• Exact number: exactly• Approximate number: about, approximately, almost, nearly• A bit more: more than, (just) over,• A bit less: less than, fewer than, (just) under <p>Describing data → page 20.</p>
--

Aula 24

Data da aula: 10/04/2014.

Data da nota: 17/04/2014.

Alunos presentes: 08.

Hoje foi a segunda avaliação desse curso. Fizemos os módulos de *Writing e Speaking*. A prova foi retirada do livro *IELTS Trainer*, teste 03, páginas 97 a 114 e página 134 editora Cambridge, 2011.

Figura 51 – Página 106, livro *IELTS Trainer*

Test 3 **Reading Passage 2**

You should spend about 20 minutes on Questions 14–26, which are based on Reading Passage 2 below.

WHAT COOKBOOKS REALLY TEACH US

A Shelves bend under their weight of cookery books. Even a medium-sized bookshop contains many more recipes than one person could hope to cook in a lifetime. Although the recipes in one book are often similar to those in another, their presentation varies wildly, from an array of vegetarian cookbooks to instructions on cooking the food that historical figures might have eaten. The reason for this abundance is that cookbooks promise to bring about a kind of domestic transformation for the user. The daily routine can be put to one side and they liberate the user, if only temporarily. To follow their instructions is to turn a task which has to be performed every day into an engaging, romantic process. Cookbooks also provide an opportunity to delve into distant cultures without having to turn up at an airport to get there.

B The first Western cookbook appeared just over 1,600 years ago. *De re coquinaria* (it means 'concerning cookery') is attributed to a Roman gourmet named Apicius. It is probably a compilation of Roman and Greek recipes, some or all of them drawn from manuscripts that were later lost. The editor was sloppy, allowing several duplicated recipes to sneak in. Yet Apicius's book set the tone of cookery advice in Europe for more than a thousand years. As a cookbook it is unsatisfactory with very basic instructions. Joseph Vehling, a chef who translated Apicius in the 1930s, suggested the author had been obscure on purpose, in case his secrets leaked out.

C But a more likely reason is that Apicius's recipes were written by and for professional cooks, who could follow their shorthand. This situation continued for hundreds of years. There was no order to cookbooks: a cake recipe might be followed by a mutton one. But then, they were not written for careful study. Before the 19th century few educated people cooked for themselves. The wealthiest employed literate chefs; others presumably read recipes to their servants. Such cooks would have been capable of creating dishes from the vaguest of instructions.

D The invention of printing might have been expected to lead to greater clarity but at first the reverse was true. As words acquired commercial value, plagiarism exploded. Recipes were distorted through reproduction. A recipe for boiled capon in *The Good Huswives Jewell*, printed in 1596, advised the cook to add three or four dates. By 1653, when the recipe was given by a different author in *A Book of Fruits & Flowers*, the cook was told to set the dish aside for three or four days.

E The dominant theme in 16th and 17th century cookbooks was order. Books combined recipes and household advice, on the assumption that a well-made dish, a well-ordered larder and well-disciplined children were equally important. Cookbooks thus became a symbol of dependability in chaotic times. They hardly seem to have been affected by the English civil war or the revolutions in America and France.

106 | Test 3

Reading Passage 2

Aula 25

Data da aula: 15/04/2014.

Data da nota: 17/04/2014.

Alunos presentes: 07.

Hoje continuamos com a avaliação. Fizemos o *Reading* e o *Listening*. Hoje também foi o último dia do curso!

Figura 52 – Página 102, livro *IELTS Trainer*

Test 3

Listening Section 4 Questions 31–40

05 Questions 31–35

Complete the sentences below.

Write **ONLY ONE WORD** for each answer.

Manufacturing in the English Midlands

- 31 In the eighteenth century, the still determined how most people made a living.
- 32 In the ground were minerals which supported the many of the region.
- 33 Since the late sixteenth century the French settlers had made
- 34 In Cheshire was mined and transported on the river Mersey.
- 35 Potters worked in a few situated on the small hills of North Staffordshire.

05 Questions 36–40

Complete the notes below.

Write **ONE WORD** for each answer.

Pottery notes

Earthenware

advantages:

- potters used **36** clay
- saved money on **37**

disadvantages:

- needed two firings in the kiln to be **38**
- fragility led to high **39** during manufacturing

Stoneware

- more expensive but better
- made from a **40** of clay and flint

ANEXO 2 – PORTARIA 105/2012 MEC

Figura 53 – Portaria 105/2012 (BRASIL, MEC, 2012)

PORTARIA Nº 105, DE 24 DE MAIO DE 2012

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, resolve:

Art. 1º Instituir o Grupo de Trabalho Inglês Sem Fronteiras para que, num prazo de até 180 dias, submeta à Secretaria de Educação Superior - SESu um conjunto de propostas de ações específicas para auxiliar a inclusão de alunos no Programa Ciência Sem Fronteiras, bem como permitir maior acesso da comunidade acadêmica a cursos de língua estrangeira.

Art. 2º O Grupo de Trabalho Inglês Sem Fronteiras terá a seguinte composição:

I - um representante indicado pela Secretaria de Educação Superior - SESu;

II - dois representantes das seguintes Universidades Federais: Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade de Brasília, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal de Pernambuco.

§ 1º As instituições listadas no inciso II do Art. 2º são universidades federais que ofertam: cursos de Letras-Inglês (presencial e/ou a distância), cursos de Inglês (com experiência em elaboração de materiais didáticos), cursos de pós-graduação em Letras (ou áreas em que se configure a pesquisa em ensino-aprendizagem de língua Inglesa) e são representativas em sua região.

§ 2º Os representantes das instituições listadas no inciso II do Art. 2º deverão ser indicados pelos respectivos reitores, sendo que um deles deve ser da área de língua Inglesa e o outro da área de Educação a Distância - EaD que tenha acesso ao trabalho das equipes multidisciplinares envolvidas com EaD da instituição, em consonância com o trabalho da equipe da UAB. Os nomes deverão ser apresentados por meio de ofício do reitor à SESu/MEC, num prazo de até trinta dias a contar da data de publicação desta portaria.

Art. 3º O Grupo de Trabalho Inglês Sem Fronteiras terá as seguintes atribuições:

I - Discutir ações relevantes que possibilitem a proficiência em língua Inglesa de alunos com perfil para participar do Programa Ciência sem Fronteiras;

II - Definir plano de trabalho com base nas ações propostas;

III - Analisar e dar parecer sobre propostas de parceria feitas à SESu sobre auxílio à proficiência em língua Inglesa para participação dos alunos no programa Ciência Sem Fronteira.

IV - Propor ações permanentes das IES para formação em língua Inglesa.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

AMARO HENRIQUE PESSOA LINS

ANEXO 3 – EMENTA DO CURSO

Nome do Curso: Inglês para fins específicos - IELTS

Ementa: Preparação de alunos para o exame de proficiência IELTS através do desenvolvimento das habilidades e competências linguísticas requeridas pelo mesmo.

Carga Horária: 48

Quadro Comum Europeu (QCE): B2 C1

My English Online (MEO): 5

Justificativa: Capacitar candidatos do CSF a atingir o nível linguístico requerido pelo IELTS. A obtenção do certificado de proficiência obtido através do IELTS é de suma importância para aqueles alunos que desejam concorrer a bolsas no Reino Unido.

Conteúdo Programático: Desenvolvimento de práticas de leitura e escrita de variados tipos de textos; Desenvolvimento de competências de compreensão e produção de variados tipo de textos orais; Vocabulário relativo a: interesses pessoais; hábitos alimentares; descrição geográfica; descrição de pessoas; economia e negócios; atrações culturais; desastres naturais; educação. Os textos a serem trabalhados neste curso serão aqueles provenientes de provas anteriores ou de gêneros similares aos presentes na prova, ou seja, artigos de divulgação de científica. Os textos orais serão retirados de testes anteriores. Os recursos linguísticos a serem trabalhados neste curso serão aqueles tornados relevantes pelos alunos quando da realização de simulados e exercícios relacionados ao teste.

Metodologia: Desenvolvimento das quatro habilidades requeridas pelo IELTS (leitura, compreensão oral, escrita e fala), com privilégio para produção oral e escrita, bem como foco na expansão do léxico e do repertório de recursos linguísticos. As aulas será participativas. Serão propostos trabalhos em grupos, duplas e/ou individuais para promover a interação entre os alunos. As atividades serão realizadas, principalmente em sala de aula, caso necessário serão realizados exercícios em casa.

Quantidade de avaliações para o curso: 4

Avaliação: Duas provas escritas cada uma valendo 30%, uma prova oral valendo 30%, participação valendo 10%. Para aprovação é necessário obter a nota mínima de 6 e frequência mínima de 75%.

Referência:

O'Connel, S.. Focus on IELTS, New Edition. Essex: Pearson Longman, 2010

Murphy, Raimond, English grammar in use. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

Oxford English Dictionary, Oxford University Press.

ANEXO 4 – LISTA DE UNIVERSIDADES COM NUCLI (divididas por região)

Norte:

UFAC – Universidade Federal do Acre (AC)
UFPA – Universidade Federal do Pará (PA)
UFRR – Universidade Federal de Roraima (RR)
UFT – Universidade Federal do Tocantins (TO)
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá (AP)
UNIR – Universidade Federal de Rondônia (RO)

Nordeste:

UFAL - Universidade Federal de Alagoas (AL)
UFC – Universidade Federal do Ceará (CE)
UFMA - Universidade Federal do Maranhão (MA)
UFPB – Universidade Federal da Paraíba (PB)
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco (PE)
UFPI - Universidade Federal do Piauí (PI)
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (BA)
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (RN)
UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco (PE)
UFS – Universidade Federal de Sergipe (SE)

Sudeste:

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo (ES)
UFF - Universidade Federal Fluminense (RJ)
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora (MG)
UFLA - Universidade Federal de Lavras (MG)
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais (MG)
UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto (MG)
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro (RJ)
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (RJ)
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos (SP)

UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei (MG)
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro (MG)
UFU - Universidade Federal de Uberlândia (MG)
UFV - Universidade Federal de Viçosa (MG)
UFVJM - Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (MG)

Centro-Oeste:

UFG - Universidade Federal de Goiás (GO)
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados (MS)
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (MS)
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso (MT)
UNB – Universidade de Brasília (DF)

Sul:

FURG - Universidade Federal do Rio Grande (RS)
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas (RS)
UFPR - Universidade Federal do Paraná (PR)
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS)
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina (SC)
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria (RS)
UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa (RS)
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (PR)