

DENISE VON DER HEYDE LAMBERTS

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA EM USO: ANÁLISE DE
PESQUISAS E OBSERVAÇÕES DE AULA NO PROGRAMA IDIOMAS
SEM FRONTEIRAS-INGLÊS**

PORTO ALEGRE

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGÜÍSTICA APLICADA

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA EM USO: ANÁLISE DE
PESQUISAS E OBSERVAÇÕES DE AULA NO PROGRAMA IDIOMAS
SEM FRONTEIRAS-INGLÊS**

DENISE VON DER HEYDE LAMBERTS
ORIENTADORA: PROFA. DRA. SIMONE SARMENTO

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada,
apresentada como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em Letras da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul.

PORTO ALEGRE

2015

AGRADECIMENTOS

Deus sabe o quanto eu agradeço a Ele por me dar fé e forças para seguir os caminhos que escolhi, por me confortar nos momentos difíceis, através das orações e da leitura diária da Bíblia, e por me dar a oportunidade de progredir nessa carreira maravilhosa de professora/educadora.

Agradeço muito aos meus pais pelo apoio e compreensão durante todos os momentos deste trabalho e da minha vida. Ao meu pai por me levar diversas vezes ao Campus do Vale e achar o caminho lindo, tão arborizado e tranquilo. À minha mãe por tentar sempre me confortar e incentivar e se interessar pelo meu trabalho.

Nenhum agradecimento seria o suficiente por tudo que o Luciano tem feito por mim, meu companheiro há quase 15 anos, que me incentiva a crescer como pessoa e como profissional, me critica quando necessário e está sempre presente e disposto a me ajudar de qualquer forma a qualquer hora.

Agradeço aos meus irmãos pelo incentivo, e aos meus sobrinhos queridos por aliviarem meu estresse com um telefonema ou uma temporada em minha casa.

Agradeço aos colaboradores desta pesquisa, à equipe do Idiomas sem Fronteiras-Inglês na UFRGS e aos professores que abriram as portas das suas salas de aulas e permitiram que eu fizesse parte de suas vidas por alguns dias, sempre com muita disposição.

Agradeço às colegas e amigas Larissa e Ana Paula, por sempre me incentivarem e me ensinarem tanto sobre a vida acadêmica e por quererem usar minha dissertação como referência antes mesmo de estar acabada.

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelas oportunidades de estudo de qualidade e ao Programa de Pós-Graduação em Letras desta Universidade por poder desenvolver esta pesquisa.

Agradeço aos professores do PPG-Letras pelo interesse e pelas aulas, onde tanto conhecimento foi construído e tantos novos caminhos descobertos.

Faço um agradecimento especial à minha sempre Orientadora Professora Simone Sarmiento, que, mesmo com pouco tempo livre, esteve sempre disposta a me ajudar e orientar, acreditando e confiando no meu trabalho e indicando caminhos que eu não seria capaz de descobrir sozinha.

RESUMO

O livro didático é um dos recursos mais disponíveis e utilizados no ensino de inglês. Analisar de forma reflexiva os papéis desta ferramenta no processo de ensino e aprendizagem é fundamental para o sucesso do seu uso. Por este motivo, o objetivo principal desta pesquisa é *compreender como o LD é usado pelos professores na prática, que adaptações são realizadas e quais os papéis desempenhados e atribuídos a este material dentro da sala de aula*. Para mapear os assuntos predominantes nas pesquisas sobre livros didáticos, foi conduzida uma análise de publicações nacionais em periódicos da área de Letras/Linguística com índices *Qualis* A1 e A2 e internacionais no Portal de Periódicos CAPES/MEC. Constatamos que a maioria dos assuntos pesquisados sobre livros didáticos aborda a análise do material, sendo a minoria sobre o uso desta ferramenta. Analisamos também os conteúdos referentes a livros didáticos em livros de metodologia para ensino de inglês. Partimos das ideias propostas por Greenwood (1987), Graves (2003), Harmer (2001), McDonough e Shaw (1993), Nunan (1991) e Ur (1996) para listar as possíveis adaptações ao livro didático. Como procedimento metodológico para geração de dados, foram realizadas observações de aula e entrevistas com os professores. Nas observações, utilizamos sete turmas do Programa Idiomas sem Fronteiras- Inglês na UFRGS. Os professores observados foram entrevistados com o objetivo de conhecer sua opinião sobre o uso do livro didático para o ensino de inglês. Os dados gerados nas observações foram analisados partindo-se das possíveis adaptações ao material. Com as análises, percebemos, entre outros aspectos, que: os professores adaptam o livro didático com frequência e de forma variada; o livro didático ocupa um papel central na escolha dos conteúdos e das tarefas mesmo quando o professor adiciona material ao livro; há predominância de conteúdo gramatical; e a maior parte do tempo de aula é dedicada à utilização do material. Nas entrevistas, os professores afirmaram conferir ao livro didático a função de guia, assim como fazer uso restrito do manual do professor, fatos comprovados nas observações. Esta pesquisa visa a contribuir para ampliar o conhecimento sobre o uso do livro didático, auxiliando professores a refletirem sobre suas práticas e usarem o material de forma consciente, adaptando ao contexto e priorizando as reais necessidades dos seus alunos.

Palavras-chave: livro didático; inglês; Idiomas sem Fronteiras; adaptação de livro didático; observação de aula

ABSTRACT

The textbook is one of the most available and used resources for teaching English. Analyzing its roles in the process of teaching and learning is essential for the contribution of the material use in the success of this process. Therefore, the main objective of this research is to understand the use of the textbook made by the teachers in practice, verifying if the material is adapted in some way and the changes made. With the intention of mapping the predominant topics in researches about textbooks, we analyzed *Qualis* A1 and A2 national publications in Languages/Linguistics Brazilian academic journals and international publications using the search tool of *Portal de Periódicos CAPES/MEC* website. We also analyzed the contents related to the use of textbooks in methodology books for teaching English. A research on possible adaptations to the textbook was carried out taking the ideas of Greenwood (1987), Graves (2003), Harmer (2001), McDonough e Shaw (1993), Nunan (1991) e Ur (1996) as a starting point. The methodological procedures for data generation were classroom observations and interviews with the teachers. For the observations, seven groups of the Languages without Borders-English Program were selected. The same teachers who were observed were also interviewed in order to get to know their opinion about the use of textbooks to teach English. The data generated from the observations were analyzed based on the possible adaptations to the material. Through the analysis it was possible to perceive, among other aspects, that: the teachers frequently adapt the textbook and in a diverse way; the textbook has a central role in the choice of contents and types of tasks, even when the teacher complements the book bringing extra material; and most of the classroom time is dedicated to the use of the material. In the interviews, the teachers stated that they consider the textbook as a guide, and affirmed that they use the teacher's book very little, which was confirmed in the observations. This research aims at contributing to expand empiric studies about the use of textbooks, thus helping teachers reflect on their practices and consciously use the material, adapting it to the context where it is/will be used and prioritizing their students' interests and needs.

Key-words: textbook, English, Languages without Borders Program, textbook adaptation, classroom observation

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1 – Adaptação: <i>omissão</i> . Professor explica que irá omitir algumas partes da Unidade 2 do LD	81
Excerto 2 – Exemplo de tarefa extra de vocabulário	85
Excerto 3 – Exemplo de tarefa extra de produção oral e gramática	86
Excerto 4 – Instruções para realização dos exercícios 2 e 3 da tarefa de gramática da p. 20 do LD	89
Excerto 5 – Instruções para realização do exercício 3 da tarefa de gramática da p. 24 do LD	91
Excerto 6 – União dos pontos gramaticais das páginas 19 e 20 pelo professor João	96
Excerto 7 – Redução do exercício 2 da tarefa <i>Vocabulary and Speaking</i> da p. 18 do LD	100
Excerto 8 – Facilitação da tarefa <i>Language Focus – eating out</i> da p.26 do LD	104
Excerto 9 – Ocorrência de <i>dificultar</i> a tarefa <i>Speaking</i> do LD, p. 25	107

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema de adaptações apresentado por McDonough e Shaw	28
Figura 2 – Adaptações sugeridas por Harmer	29
Figura 3 – Adaptações ao LD	32
Figura 4 – Ilustração de busca e filtros utilizados no Portal de Periódicos CAPES/MEC	43
Figura 5 – Exemplo de tarefa de compreensão oral, <i>Global Pre-intermediate</i> , p. 21	72
Figura 6 – Exemplo de tarefa de produção oral, <i>Global Pre-intermediate</i> , p. 25	73
Figura 7 – Exemplo de tarefa do LD envolvendo dois conteúdos, <i>Global Pre- intermediate</i> , p. 22	74
Figura 8 – Exercícios 2 e 3 da tarefa de gramática do LD, p. 20	89
Figura 9 – Sugestões do MP para os exercícios 2 e 3 da tarefa de gramática referente à p. 20 do LD	89
Figura 10 – Exercício 3 da tarefa de gramática do LD, p. 24	90
Figura 11 – Sugestões do MP para o exercício 3 da tarefa de gramática referente à p. 24 do LD	90
Figura 12 – Conteúdo gramatical conforme apresentado no LD, p. 19	95
Figura 13 – Conteúdo gramatical conforme apresentado no LD, p. 20	95
Figura 14 – Exercício 2 da tarefa <i>Vocabulary and Speaking</i> da p. 18 do LD	100
Figura 15 – Exercícios 1 e 2 da tarefa <i>Language Focus – eating out</i> da p. 26 do LD	104
Figura 16 – Tarefa de produção oral do LD, p. 25	106
Figura 17 – Instruções do MP para a tarefa de produção oral da p. 25 do LD	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Publicações Internacionais - Porcentagem de acordo com os assuntos	48
Gráfico 2 – Publicações Nacionais - Porcentagem de acordo com os assuntos	51
Gráfico 3 – Porcentagem do total de artigos nacionais e internacionais por assunto	52
Gráfico 4 – Procedimentos metodológicos das publicações sobre <i>uso</i> do LD	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Vantagens e desvantagens dos LDs de acordo com os autores	22
Quadro 2 – Reflexões sobre as desvantagens do uso de LDs	24
Quadro 3 – Informações sobre os LMEI com capítulo sobre LD no sumário	37
Quadro 4 – Análise quantitativa dos assuntos dos LMEI	39
Quadro 5 – LMEI sem capítulo sobre livros didáticos no sumário	40
Quadro 6 – Filtros de busca a artigos internacionais no Portal de Periódicos CAPES/MEC	42
Quadro 7 – Publicações classificadas por assunto (desconsiderados artigos repetidos). Palavra de busca: <i>Textbook</i>	46
Quadro 8 – Publicações classificadas por assunto (desconsiderados artigos repetidos). Palavra de busca: <i>Textbooks</i>	46
Quadro 9 – Publicações classificadas por assunto (desconsiderados artigos repetidos). Palavra de busca: <i>Coursebook</i>	46
Quadro 10 – Publicações classificadas por assunto (desconsiderados artigos repetidos). Palavra de busca: <i>Coursebooks</i>	47
Quadro 11 – Resultado geral das buscas por artigos internacionais (desconsiderando artigos repetidos)	47
Quadro 12 – Periódicos com publicações sobre LDs até a data de 11/10/2014	49
Quadro 13 – Publicações nacionais classificadas por assunto	50
Quadro 14 – Total de artigos sobre LD classificados por assunto	52
Quadro 15 – Publicações nacionais e internacionais envolvendo o <i>uso</i> do LD para ensino de línguas (adicional ou materna)	53
Quadro 16 – Publicações nacionais e internacionais envolvendo o <i>uso</i> do LD em diferentes áreas de ensino	55
Quadro 17 – Quantidade de tempo de aula em que o LD é utilizado	70
Quadro 18 – Quantidade e tipos de tarefas que compõem a Unidade 2 do <i>Global Pre-</i>	

	10
<i>intermediate</i>	75
Quadro 19 – Adaptação: <i>selecionar</i> . Tarefas do LD realizadas em aula por cada professor	76
Quadro 20 – Adaptação: <i>Omitir</i> . Conteúdos das tarefas omitidas e quantidade de ocorrências de omissão por professor	79
Quadro 21 – Quantidade total de tarefas omitidas na Parte Principal e no Material Extra da Unidade 2 e porcentagem de omissão para cada conteúdo da tarefa	80
Quadro 22 – Adaptação: <i>adicionar</i> . Tipos, quantidades e relação da ocorrência de <i>adição</i> com o LD por professor	83
Quadro 23 – Adaptação: <i>adicionar</i> . Conteúdos e quantidade de ocorrências de <i>adição</i> e porcentagem em relação ao total	84
Quadro 24 – Adaptação: <i>modificar a execução</i> . Quantidade de ocorrências de mudanças na execução de exercícios realizados pelos professores	88
Quadro 25 – Adaptação: <i>reordenar</i> . Análise das ocorrências de ordenamento	92
Quadro 26 – Adaptação: <i>unir</i> . Ocorrências de união de conteúdos	94
Quadro 27 – Adaptação: <i>reduzir</i> . Ocorrências de tarefas e exercícios reduzidos	98
Quadro 28 – Adaptação: <i>substituir</i> . Ocorrências de substituição	102
Quadro 29 – Adaptação: <i>facilitar</i> . Ocorrências de <i>facilitação</i>	103
Quadro 30 – Adaptação: <i>dificultar</i> . Detalhamento da única ocorrência de <i>dificultar</i>	105
Quadro 31 – Síntese das adaptações ao LD realizadas nas aulas observadas	109
Quadro 32 – Dados das entrevistas. Pergunta 1: <i>Há quanto tempo você leciona inglês?</i>	111
Quadro 33 - Dados das entrevistas. Pergunta 2: <i>Há quanto tempo você leciona no Inglês sem Fronteiras?</i>	111
Quadro 34 - Dados das entrevistas. Pergunta 3: <i>Antes de lecionar no Inglês sem Fronteiras, você já havia usado LDs como professor?</i>	112
Quadro 35 - Dados das entrevistas. Pergunta 4: <i>Qual a sua opinião sobre LDs para o ensino de inglês?</i>	112
Quadro 36 – Dados das entrevistas. Pergunta 5: <i>Que vantagens e desvantagens há em usar LDs?</i>	113
Quadro 37 – Dados das entrevistas. Pergunta 6: <i>Como é a sua preparação de aula? Que aspectos você considera importante neste momento?</i>	114

Quadro 38 – Dados das entrevistas. Pergunta 7: <i>Você faz algum tipo de adaptação ao LD? Quais? Por quê?</i>	115
Quadro 39 – Dados das entrevistas. Pergunta 8: <i>Você acha que o MP pode auxiliar o trabalho do professor? De que maneira?</i>	116
Quadro 40 – Dados das entrevistas. Pergunta 9: <i>Você usa o MP? Como? Em que momentos?</i>	116
Quadro 41 – Dados das entrevistas. Pergunta 10: <i>Qual a sua opinião sobre o Global Pre-intermediate para o nível Elementar do IsF? Quais as vantagens e desvantagens deste LD e deste MP?</i>	117
Quadro 42 – Convergências entre entrevistas e observações	119
Quadro 43 – Divergências entre entrevistas e observações.....	120

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

CAFe –Comunidade Acadêmica Federada

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ETA – English Teaching Assistant

IG-E – Inglês Geral com Enfoque Comunicativo Nível Elementar

IsF – Idiomas sem Fronteiras

IsF-Inglês – Idiomas sem Fronteiras-Inglês

LD – Livro Didático

LMEI – Livro(s) de Metodologia de Ensino De Inglês

MEC – Ministério da Educação

MP – Manual do Professor

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande Sul

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS	20
2.1. O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA E AS POSSÍVEIS ADAPTAÇÕES	20
2.2. OS LIVROS DE METODOLOGIA PARA ENSINO DE INGLÊS	35
2.2.1. Livros de metodologia de ensino de inglês com capítulo sobre LD no sumário	36
2.2.2. Livros de metodologia de ensino de inglês sem capítulo sobre LD no sumário	40
2.2.3. Considerações parciais	41
2.3. ESTADO DA ARTE DOS LIVROS DIDÁTICOS	41
2.3.1. Artigos internacionais do <i>Portal de Periódicos CAPES/MEC</i>	41
2.3.1.1 Categorização dos artigos	44
2.3.1.2. Resultados das buscas	45
2.3.2. Artigos nacionais de periódicos <i>Qualis A1 e A2</i>	48
2.3.3. Resultados das publicações sobre LD	51
2.3.4. Considerações sobre as publicações envolvendo o uso do LD	58
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	60
3.1. CONTEXTO	61
3.1.1. Idiomas sem Fronteiras-Inglês	61
3.1.2. O LD <i>Global Pre-intermediate</i>	62

	14
3.2. OBSERVAÇÕES	64
3.3. ENTREVISTAS	67
4. ANÁLISE DE DADOS	69
4.1. OBSERVAÇÕES	69
4.1.1. Adaptação: selecionar	71
4.1.2. Adaptação: omitir	78
4.1.3. Adaptação: adicionar	82
4.1.4. Adaptação: modificar a execução	87
4.1.5. Adaptação: reordenar	91
4.1.6. Adaptação: unir	93
4.1.7. Adaptação: reduzir	96
4.1.8. Adaptação: substituir	101
4.1.9. Adaptação: facilitar	103
4.1.10. Adaptação: dificultar	105
4.1.11. Considerações parciais das observações	107
4.2. ENTREVISTAS	110
4.3. OBSERVAÇÕES VS. ENTREVISTAS	118
5. CONCLUSÕES	121
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	127

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXOS	136
ANEXO I – ESQUEMA DE ADAPTAÇÃO	137
ANEXO 2 – ESQUEMA DE ADAPTAÇÃO	138
ANEXO 3 – SUMÁRIOS DOS LMEI	139
ANEXO 4 – ANÁLISE CRÍTICA DOS CONTEÚDOS DOS LMEI	180
ANEXO 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNOS	207
ANEXO 6 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES	208
ANEXO 7 – CONTEÚDOS DO LIVRO DIDÁTICO GLOBAL PRE- INTERMEDIATE	209
ANEXO 8 - LIVRO DIDÁTICO <i>GLOBAL PRE-INTERMEDIATE</i> – UNIDADE 2	211
ANEXO 9 – MANUAL DO PROFESSOR <i>GLOBAL PRE-INTERMEDIATE</i> – UNIDADE 2	223

1. INTRODUÇÃO

Quando pensamos em ensino, em aprendizagem, em salas de aula e em professores, a imagem a que muitos de nós nos remetemos é a de um livro. Mesmo em uma era digital dominada por computadores, máquinas automatizadas e recursos tecnológicos, o livro ainda persiste e resiste. Na sala de aula não é diferente. Os livros didáticos (doravante LD) permeiam inúmeros contextos de ensino, desde uma escola provida de muitos recursos até uma que tem de lutar diariamente para garantir o mínimo aos seus alunos.

Dentre as funções que o LD exerce estão: apresentar de forma conveniente o material para os alunos; auxiliar na continuidade dos conteúdos; proporcionar aos alunos uma sensação de progresso; auxiliar na preparação de aulas; e servir como um guia (TOMLINSON, 2001, p. 67 *apud* RAMOS, 2009, p. 176)¹. Outras funções como ser fonte de material autêntico² e de leitura para professores e alunos, auxiliar na formação de professores com as instruções do Manual do Professor (doravante MP), trazer tarefas e tópicos variados e incentivar a autonomia dos alunos podem ser acrescentadas ao que expõe Tomlinson.

Antunes (ANTUNES, 2012, p. 22) compara os conteúdos do LD a um restaurante *self-service*, em que muito é oferecido, mas os clientes escolhem o que mais lhes convém. Ou seja, muito é ofertado pelos autores, mas o professor tem de selecionar o que é relevante para sua realidade, pensando nas necessidades, a curto e longo prazo, de seus alunos. Outra metáfora que ilustra o processo de uso do LD é a de que o material é um mapa de um território a ser explorado, e o que acontece em sala de aula com o LD é a jornada por este território (O'NEIL, 1993 s/página *apud* KATHLEEN, 2003, p. 228)³. Para que a jornada seja bem sucedida, é necessário que se conheça o mapa do território, portanto, é preciso que os professores tenham familiaridade com o LD que irão trabalhar com seus alunos para fazer as adaptações necessárias.

Analisar o LD em seu habitat, isto é, dentro da sala de aula, onde modificações são necessárias e os usos são diversos, elucida aspectos que não seriam percebidos se analisados

¹ TOMLINSON, Brian. Materials Development. In. CARTER, D; NUNAN, D. *Teaching English to Speakers of other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

² Entendemos por *materiais autênticos* aqueles que não são produzidos especialmente para o ensino de um idioma, mas que podem ser usados para este fim. Por exemplo: filmes, programas de televisão, artigos de jornais e revistas, propagandas.

³ O' NEILL, R. Are textbooks symptoms of a disease? *Practical English teaching*. September, 11-13, 1993.

fora de seu contexto de uso. Mesmo quando um LD é utilizado por alunos de diversas partes do mundo, por serem vendidos globalmente, a maneira como cada professor se apropria do recurso é única, pois cada contexto é único. De acordo com Nunan (1991), algumas questões relacionadas ao papel desempenhado pelo LD e ao funcionamento do recurso somente podem ser respondidas com o seu uso em sala de aula (NUNAN, 1991, p. 210).

Por estes motivos, a presente pesquisa utiliza as observações de sala de aula como base metodológica para geração e posterior análise de dados, e entrevistas com os professores participantes como complemento às informações obtidas nas observações. O contexto escolhido foram as aulas presenciais do curso de Inglês Geral com Enfoque Comunicativo Nível Elementar (doravante IG-E) do Programa Idiomas sem Fronteiras-Inglês (doravante IsF-Inglês) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (doravante UFRGS), pelo fato de ser um Programa que está em grande expansão nas universidades brasileiras e que visa a internacionalização dos alunos e das instituições de ensino superior no país. A acessibilidade a pesquisadores interessados em desenvolver estudos no IsF-Inglês também facilitou a entrada em sala de aula para geração de dados. Além disso, o curso escolhido era, na época, um dos mais ofertados, sendo assim representativo da realidade do contexto da pesquisa.

O LD adotado pelo curso IG-E é o *Global Pre-intermediate*, da editora Macmillan. Apesar de esta pesquisa não se propor a analisar criticamente este LD ou aspectos específicos do seu conteúdo, tanto o LD como o MP são descritos para que as análises dos dados gerados nas observações e nas entrevistas possam ser ilustradas, tornando-as mais claras para o leitor.

Devido à abrangência e à importância atribuída ao LD, especialmente para o ensino de língua inglesa, seu uso tem de ser pensado, refletido, debatido e questionado por todos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, desde pesquisadores da área da Linguística Aplicada a professores e alunos. Minha trajetória de estudo com o LD iniciou com minha monografia de conclusão de curso (LAMBERTS, 2012), mas minha relação com o recurso começou conjuntamente com o início da minha caminhada como professora de inglês, em que as inquietações envolvendo a maneira como o LD era utilizado me levaram a querer pesquisar mais sobre o recurso. Percebi, então, que estudos envolvendo o uso de LDs que tinham como metodologia de geração dados as observações de aula eram escassos, sendo esta a minha área de interesse desde a graduação. Nunan e Tomlinson confirmam este fato quando afirmam que há pouca investigação empírica de desenvolvimento e uso de material didático (NUNAN, 1991, p. 210), que mostrem o que professores e alunos realmente fizeram, o que sentiram em relação ao que fizeram e as consequências do que foi feito em sala de aula (TOMLINSON, 1998, p. 261).

Portanto, o **objetivo principal** desta pesquisa é *compreender como o LD é usado pelos professores na prática, que adaptações são realizadas e quais os papéis desempenhados e atribuídos a este material dentro da sala de aula*. Compartilhamos da opinião de Harmer quando afirma que:

“Não importa o quão bom é um livro didático, ele apenas torna-se realmente vivo quando é usado por alunos e professores, e são eles, não o livro, que deveriam determinar exatamente como e quando usar o material”. (HARMER, 2007, p. 153)⁴

Para alcançar este objetivo, partimos das seguintes **perguntas de pesquisa** para investigar o(s) uso(s) do LD:

1. *Como o LD é utilizado no ensino de inglês em sala de aula?*
2. *Quanto tempo em aula é dedicado ao uso do LD?*
3. *Os professores adaptam o LD? Se afirmativo, que adaptações são feitas e por que razões?*
4. *Qual a opinião dos professores em relação ao uso de LDs para o ensino de inglês?*
5. *Qual a importância e o papel desempenhado pelo Manual do Professor neste contexto de ensino?*

Esta pesquisa caracteriza-se como *qualitativa de cunho etnográfico*, visto que é baseada em observação de sala de aula e os dados gerados são analisados de forma qualitativa. Além dessas perguntas diretamente relacionadas ao trabalho de observação de aulas e entrevistas, buscamos também mapear o tipo de estudo e publicações relacionadas ao LD.

A presente pesquisa está dividida em cinco capítulos, além deste introdutório: Capítulo 2, *O Livro Didático de Inglês*, aborda a parte da teoria sobre LDs, especialmente sobre o uso de LDs para o ensino de inglês; Capítulo 3, *Procedimentos Metodológicos*, é composto por três seções e traz informações sobre o contexto de pesquisa e os propósitos para as escolhas metodológicas; Capítulo 4, *Análise de Dados*, é dividido em três partes e aborda a análise qualitativa dos dados gerados; Capítulo 5, *Conclusões*, em que são retomadas as perguntas de pesquisa para serem respondidas de forma reflexiva e clara; e Capítulo 6, *Considerações Finais*, no qual são feitas reflexões acerca dos resultados das análises, além de apontamentos

⁴ Tradução livre da autora. Versão original em inglês: “*However good a coursebook is, it only really comes to life when it is used by students and teachers, and it is they, not the book, who should determine exactly how and when the material is used.*”

sobre a contribuição da pesquisa para o contexto do IsF, para a área da Linguística Aplicada e para o público-alvo, que são os professores que fazem uso do LD como ferramenta de ensino.

2. O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS

Este capítulo tem por objetivo investigar os papéis e as funções exercidos pelo LD no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, com foco na sua utilização em sala de aula. Para isso, dividimos o capítulo em três seções principais, sendo que a primeira traz uma pesquisa sobre vantagens, desvantagens e adaptações do material; a segunda apresenta um levantamento sobre os conteúdos dos LMEI em relação ao LD de inglês e suas possíveis contribuições para o ensino; e a terceira traz um panorama dos assuntos das publicações nacionais e internacionais envolvendo LDs.

2.1. O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA E AS POSSÍVEIS ADAPTAÇÕES

O LD configura-se como um dos recursos pedagógicos mais comuns quando o assunto é ensino de inglês, sendo seu uso hoje disseminado mundialmente, tanto em escolas regulares como em cursos de língua. Com a inclusão do LD para língua estrangeira no Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD) a partir de 2011, para o Ensino Fundamental, e 2012, para Ensino Médio⁵, a utilização deste recurso tomou proporções ainda maiores no Brasil, visto que os alunos e professores das escolas públicas têm a possibilidade de usufruir de um material de qualidade em suas aulas, pois os LDs aprovados pelo PNLD passaram por um rigoroso processo de avaliação. Esta ampla utilização do recurso evidencia ainda mais a importância de se desenvolver pesquisas sobre LDs, especialmente pesquisas relevantes para os professores, que os utilizam de forma direta e necessitam de subsídios teóricos para aprimorarem suas práticas de sala de aula. A legitimidade deste recurso para o ensino de inglês tem sido discutida há algum tempo (ALWRIGHT, 1981, por exemplo, com seu polêmico artigo *What do we want teaching materials for?*), mas o fato é que o LD é uma realidade no contexto de ensino da língua. Enquanto esta realidade permanecer, acreditamos que, antes de lutar contra a adoção do material, os estudos que abordam seu uso (ou usos) parecem mais relevantes para os agentes que utilizam esta ferramenta.

⁵ Informações disponíveis em <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>.

Os LDs, em muitos contextos, correspondem ao único recurso disponível e única fonte de leitura para alunos e professores (PINTO & PESSOA, 2009 e DELL'ISOLA, 2009). Segundo Dias (2009, p. 199), o LD torna-se essencial na medida em que, por meio dele, são estabelecidas as interlocuções entre professor, aluno e conteúdo. Muitos são os contextos em que o LD exerce também um o papel na formação de professores. Sobre esta relação entre o LD e a formação de professores, Dionísio (2002) afirma que:

“É preciso reforçar a tese de que a formação do professor é tarefa da instituição de ensino, quer seja nos cursos de Magistério quer seja nos cursos universitários. Deve ser, pois, com base nas orientações recebidas nessas instituições que o professor poderá saber o que fazer com o livro ou com os livros didáticos em suas aulas. O professor deveria saber o porquê dos conteúdos selecionados e as implicações das estratégias utilizadas nos livros didáticos”. (DIONÍSIO, 2002, p. 85)

Este é, evidentemente, o cenário ideal, no qual o professor constrói, durante sua formação, todo o saber necessário para lecionar, entre eles, as melhores maneiras de se utilizar um LD com seus alunos em sala de aula. No entanto, a realidade é diferente; muitos professores começam a trabalhar enquanto ainda estão estudando, especialmente em cursos livres de idiomas, e têm de aprender sozinhos a usar o material disponível, que, em muitos casos, não foi escolhido pelo professor. Nesta realidade tão comum, instrumentos como o MP (quando disponível e de qualidade), com indicações de possibilidades de uso do LD e sugestões de materiais e leituras extras, e o acesso a pesquisas envolvendo as questões relacionadas ao material podem auxiliar na formação deste profissional.

Mesmo fazendo parte da realidade de muitas salas de aula e trazendo benefícios para o processo de ensino e aprendizagem de inglês, o uso de LDs pode apresentar algumas desvantagens. Autores como Ur (1996), Richards (2002), Harmer (2001 e 2007) e Hall (2011) listam vantagens e desvantagens deste recurso, conforme o quadro a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 – Vantagens e desvantagens dos LDs de acordo com os autores

AUTORES	VANTAGENS	DESVANTAGENS
<p style="text-align: center;">Ur (1996)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentam uma estrutura clara dos conteúdos; ➤ Propõem um <i>syllabus</i>⁶; ➤ São fontes de textos e tarefas prontas; ➤ São econômicos, por proverem grande quantidade e diversidade de material; ➤ São convenientes, pois são práticos para carregar, mantêm o material organizado e em ordem e não dependem de recursos como eletricidade ou tecnologia para funcionarem; ➤ Podem guiar os professores ainda inexperientes; ➤ Trazem independência aos aprendizes, pois estes podem realizar ou revisar tarefas em casa, sem a dependência do professor. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Não suprem todas as necessidades de um grupo de alunos ou de cada indivíduo; ➤ Podem trazer temas irrelevantes ou desinteressantes aos alunos; ➤ Podem inibir a iniciativa de criação dos professores, fazendo com que haja desmotivação por parte dos alunos; ➤ Não levam em consideração a diversidade dos contextos onde serão aplicados, pois seguem sua própria metodologia de ensino/aprendizagem; ➤ Podem inibir a capacidade crítica dos professores, transformando-os em apenas mediadores do LD.
<p style="text-align: center;">Richards (2002)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fornecem estrutura e <i>syllabus</i>; ➤ Ajudam a padronizar as instruções; ➤ Mantêm a qualidade do ensino; ➤ Oferecem uma variedade de recursos para alunos e professores como: áudios, vídeos, manual do professor e livro de exercícios; ➤ São eficientes no sentido de que auxiliam o professor nas preparações de aula, fazendo que ele dedique mais tempo para ensinar que para preparar materiais; ➤ São fonte de modelo linguístico e de <i>input</i>⁷ para professores e alunos; ➤ Auxiliam na formação dos professores, especialmente para iniciantes; ➤ São visualmente atraentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Podem conter materiais não-autênticos; ➤ Tendem a distorcer e neutralizar conteúdos para que possam se adequar a diferentes contextos, evitando assim tópicos controversos; ➤ Podem não refletir as necessidades dos alunos, visto que são produzidos pra se adaptarem a diferentes realidades; ➤ Se usados em excesso e sem criticidade, podem reduzir o papel do professor a um mero apresentador de conteúdos desenvolvidos por terceiros; ➤ Podem ser demasiadamente caros em muitas partes do mundo.
<p style="text-align: center;">Harmer (2001 e 2007)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ São preparados cuidadosamente para oferecer um <i>syllabus</i> coerente; ➤ Apresentam Textos motivadores; ➤ Podem incluir materiais como vídeos, áudios, recursos extras, páginas de internet; ➤ São visualmente atraentes; ➤ Auxiliam na preparação de aulas; ➤ Possuem manual do professor, 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Impõem um estilo de ensino/aprendizado; ➤ Muitos se baseiam em Apresentação, Prática e Produção como metodologia principal⁸; ➤ Apresentam os mesmos formatos e tipos de tarefas nas unidades; ➤ Podem tornar-se entediantes dependendo do tópico;

⁶ *Syllabus* é o termo usado para referir-se ao conteúdo de um curso, ou seja, o programa de ensino.

⁷ *Input* são as informações recebidas, sejam as que o professor passa para o aluno (vocabulário, gramática, áudio), ou aquelas vindas dos LDs, que podem ser direcionadas tanto para os alunos como para os professores.

⁸ De acordo com Harmer (2001, p. 80), *Presentation, Practice and Production* (PPP), ou, em português, Apresentação, Prática e Produção é uma variação do método Áudio-lingual e consiste de um procedimento utilizado para apresentar o conteúdo aos alunos. Os alunos são expostos ao novo conteúdo através de frases, depois eles repetem essas frases e, por último, elaboram novas frases com base nas aprendidas anteriormente. Este método foi bem criticado, principalmente por utilizar fragmentos da língua sem contextualização e não permitir criação por parte do professor.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ sugerindo recursos extras; ➤ Podem estimular o desenvolvimento metodológico do professor; ➤ Agradam também aos alunos, pelo fato de explicitarem o progresso dos conteúdos; ➤ Servem como material de revisão dos conteúdos para os alunos; ➤ Apresentam tarefas adequadas, envolvendo as 4 habilidades; ➤ Expõem os alunos a uma quantidade adequada de vocabulário. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Podem não ser apropriados para um grupo específico de alunos; ➤ Podem inibir a liberdade de criação de professores e alunos, se usados de forma excessiva.
Hall (2011)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Oferecem <i>input</i> e exposição de conteúdos aos aprendizes; ➤ São fontes de material organizado, atraente, disposto de maneira lógica, interessante e motivador; ➤ Apresentam-se como material para revisão e registro do que foi trabalhado; ➤ Reduzem o tempo de preparação de aulas; ➤ Podem libertar o professor para ele se preocupe com o aprendizado dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Podem fazer com que os professores se sintam menos responsáveis por questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem; ➤ Podem ser vistos como superiores em contextos de ensino precário; ➤ Não atendem a necessidades individuais; ➤ Podem inibir a capacidade crítica dos professores, se usados como recurso único; ➤ São conservadores para que possam ser vendidos amplamente, ou seja, geralmente utilizam modelos de falantes nativos como o ideal.

Fonte: a Autora (2015)

Analisando as listas de vantagens e desvantagens do uso do LD para o ensino de inglês, percebemos que os autores concordam em diversos pontos como: fornecer um *syllabus*, auxiliar na preparação de aulas, ser fonte de materiais extras, não atender às necessidades específicas de um grupo de alunos ou de cada aprendiz e inibir a criatividade e a criticidade dos professores. Assim como as vantagens que o uso do LD pode trazer para o processo de ensino e aprendizagem, as desvantagens também são reais e podem fazer parte de diversos contextos. No entanto, estas podem ser neutralizadas, e a maneira de se neutralizar possíveis problemas acarretados pelo LD é utilizando-o de maneira adequada. O único argumento, apresentado por Richards (2002), que não depende do uso do LD é o fato de ser um recurso caro em muitas partes do mundo. Para todos os outros argumentos, há possíveis soluções baseadas no bom uso do material, conforme exemplificado no Quadro 2, a seguir, no qual todas as desvantagens apresentadas pelos autores no Quadro 1 podem ser neutralizadas por alguma ação de uso do LD. Essas sugestões foram elaboradas a partir das informações trazidas pelos autores que defendem o uso deste recurso (UR, 1996; RICHARDS, 2002; HARMER, 2001 E 2007; HALL, 2011; BROWN, 2001; CELCE-MURCIA, 2001; MCDONOUGH & SHAW, 1993; MASUHARA, 1998; Graves, 2003) e de reflexões feitas pela autora a partir das leituras e da experiência como professora. Enfatizamos que as

sugestões apontadas não são definitivas, muito menos únicas, são apenas reflexões que podem ser complementadas e alteradas.

Quadro 2 – Reflexões sobre as desvantagens do uso de LDs

DESVANTAGENS	POSSÍVEIS SOLUÇÕES
<p>Não correspondem às necessidades específicas dos alunos, nem levam em consideração a diversidade dos contextos onde serão aplicados.</p>	<p>Pelo fato de muitos LDs serem produzidos para um mercado global, os temas são genéricos. Neste caso, o professor pode complementar os tópicos e as tarefas fazendo relação com o contexto dos alunos e pensando nas necessidades de cada turma ou de cada indivíduo, conforme sugerem McDonough e Shaw (1993, p. 87), quando apontam a importância de individualizar, personalizar e localizar os assuntos propostos pelo LD.</p>
<p>Abordam temas irrelevantes ou entediante aos alunos.</p>	<p>Alguns temas, inevitavelmente, são mais interessantes que outros. Se o tema for irrelevante, o professor pode substituí-lo por outro, ou tentar trazê-lo para a realidade dos alunos modificando as tarefas. Assim propõe Harmer (2007, p. 152), quando apresenta um exemplo de tarefa de compreensão escrita na qual o assunto poderia ser desinteressante aos alunos.</p>
<p>Inibem a iniciativa de criação e a capacidade crítica dos professores, podendo fazer com que os professores se sintam menos responsáveis por questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem, tendo a visão de que o LD é superior ao professor.</p>	<p>Professores e alunos devem ter em mente que o LD, por mais útil que seja, é mais um recurso em sala de aula e não pode ser tomado como o agente principal do processo de ensino e aprendizagem. O professor pode criar muito a partir do livro, mantendo sempre um olhar crítico. Para isso, é importante que se inclua discussões sobre o uso do LD nos cursos de licenciatura e em programas de formação de professores.</p>
<p>Seguem sua própria metodologia e impõem um estilo de ensino/aprendizagem.</p>	<p>O LD não deve impor nada aos professores e aos alunos, mas propor. Se o professor não se sente confortável com a metodologia e/ou o estilo apresentados pelo LD, pode adaptar as tarefas, ou o modo como elas são apresentadas. Segundo Masuhara (1998, p. 249), o grau de dominância do LD depende de o quanto o professor opta por utilizá-lo e modificá-lo.</p>
<p>Podem conter materiais não-autênticos.</p>	<p>Muitos autores de LDs atuais estão preocupados com a inclusão de material autêntico nos livros. No entanto, se esta não for a realidade, o professor pode complementar o conteúdo trazendo atividades extras baseadas em materiais autênticos ou substituindo tarefas do LD por este tipo de material.</p>

Tendem a distorcer e neutralizar conteúdos para que possam se adequar a diferentes contextos, evitando assim tópicos controversos.	A neutralização dos conteúdos pode servir como tópico de discussão com os alunos e gerar curiosidade e até mesmo um projeto. Os temas controversos podem ser trazidos pelo professor e pelos alunos, independentemente do LD, caso haja interesse do grupo.
Muitos se baseiam em Apresentação, Prática e Produção como metodologia principal.	Muitos LDs atuais já utilizam outras metodologias, conforme exposto por Harmer (2001, p. 82), mas o professor pode adaptar a apresentação dos conteúdos e a realização das tarefas para que sejam mais contextualizadas.
Apresentam os mesmos formatos e tipos de tarefas nas unidades.	Essa é uma realidade percebida em diversos livros. O professor pode mudar a ordem dos exercícios e as tarefas propostas, fazendo com que fiquem mais interessantes aos alunos.
São conservadores para que possam ser vendidos amplamente, ou seja, geralmente utilizam modelos de falantes nativos como o ideal.	Se o LD utilizado for muito conservador e priorizar algum sotaque e estilo de vida em relação a outros, o professor pode trazer materiais extras, de outras fontes, tanto para complementar o conteúdo como para gerar discussão em sala de aula. Graves (2003, p. 235) sugere a <i>personalização</i> do conteúdo, para que se adapte à realidade de onde está inserido.

Fonte: a Autora (2015)

A maneira como o LD é utilizado, portanto, exerce um papel fundamental na eficácia deste recurso. Brown (2001, p. 136) salienta que a maior preocupação dos professores, especialmente aqueles com pouca experiência em sala de aula, é fazer um uso criativo do LD disponível e que esta habilidade deve fazer parte das tantas exigidas destes profissionais. O LD não tem vida sem que alguém dê vida a ele; ele cumpre seu papel de facilitador do processo de ensino e aprendizagem somente quando é utilizado por professores e alunos. MacDonough e Shaw (1993, p. 83) argumentam que adaptar um material é combinar fatores externos (o que nós temos: características dos alunos, ambiente físico, recursos, tamanho da sala e da turma, etc.) com fatores internos (o que o material oferece: escolha de tópicos, habilidades envolvidas, nível de proficiência, exercícios, etc.). O professor tem de estar preparado para entender estes fatores para, então, relacioná-los da melhor maneira possível, de forma que os objetivos de ensino e aprendizagem sejam alcançados.

Compreendendo a importância de discutir o uso do LD para o ensino de inglês, compartilhamos da opinião de Almeida Filho quando diz que:

“O horizonte que mantenho para materiais de ensino de línguas é o de materiais-fonte incompletos como se fossem planos incompletos aguardando uma finalização de professores e suas turmas nos contextos reais em que estiverem imersos”. (2013, p. 15)

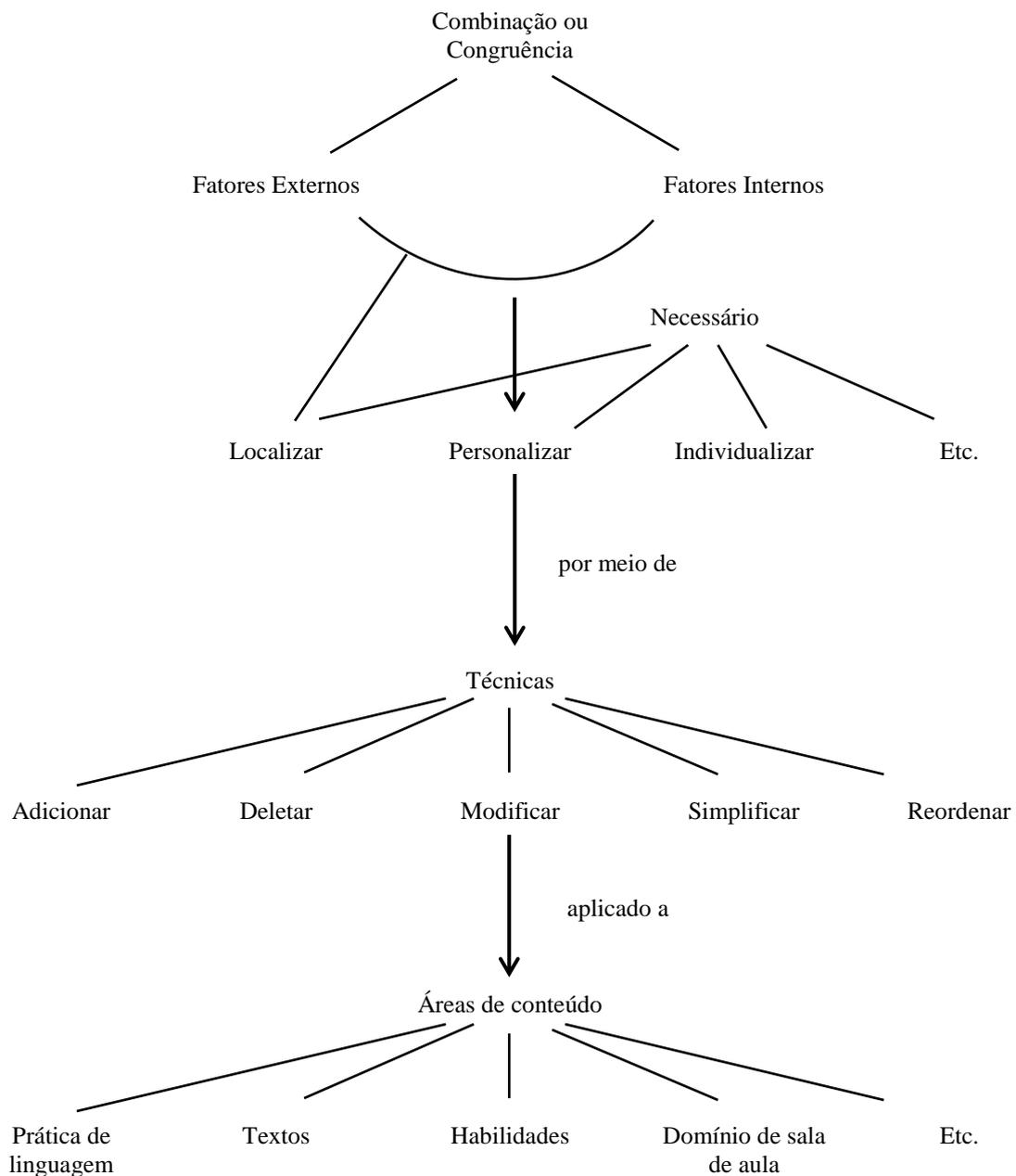
Para nós, também, os LDs são incompletos, por mais completos que possam parecer. Adaptar um LD não significa dizer necessariamente que o material é ruim, apenas que precisa de ajustes para determinado contexto. É importante que os professores conheçam as possibilidades de mudança ao que está proposto no livro e sintam-se seguros para criticar o material e modificá-lo conscientemente. MacDonough e Shaw (1993, p. 86) apontam algumas razões pelas quais os LDs são adaptados: pouca gramática; poucos exercícios de pontos gramaticais que os alunos têm dificuldade; o enfoque comunicativo indica que a gramática não é apresentada de forma sistemática; passagens de leitura contém muito vocabulário desconhecido; exercícios de compreensão são muito fáceis, pois podem ser retirados diretamente do texto sem que se exija interpretação; passagens de áudio não são autênticas, pois parecem leitura em voz alta; poucas referências sobre pronúncia; assuntos inapropriados para a idade ou nível intelectual dos alunos; fotografias e imagens não são culturalmente aceitáveis; quantidade de material é muito grande/pequena para o tempo disponível; não há ajuda aos professores em relação à formação de grupos e atividades de encenação, especialmente com turmas numerosas; diálogos muito formais, que não representam a realidade; material de áudio difícil de usar devido a fatores como o tamanho da sala e o equipamento; muita ou pouca variedade de atividades; não há lista de vocabulário ou respostas para os exercícios; e não há testes disponíveis para o conteúdo do material. Existem diversos tipos de adaptações que podem ser feitas ao LD, para que suas desvantagens sejam neutralizadas. A seguir, apresentaremos o que os autores McDonough e Shaw (1993), Harmer (2001), Graves (2003), Ur (1996), Greenwood (1987) e Nunan (1991) entendem por adaptação ao LD e os tipos possíveis de modificações que propõem.

McDonough e Shaw (1993, p. 82) têm uma visão ampla de adaptação, pois afirmam que as modificações ao material não são sempre planejadas, elas podem ocorrer no momento da aula, sem que tenham sido pensadas anteriormente. O professor pode modificar uma instrução ou uma explicação ou incluir um exemplo diferente conforme a necessidade dos alunos. Para esses autores, geralmente as adaptações são necessárias para aproximar o conteúdo do LD ao contexto dos alunos, e apresentam três formas de efetivar esta aproximação: *personalizar* (aumentar a relevância do conteúdo em relação às necessidades e interesses dos alunos), *individualizar* (aproximar os interesses tanto individuais dos alunos como da turma) e *localizar* (entender que o que faz sentido em um contexto de ensino pode não fazer sentido em outro). Conhecendo o contexto dos alunos e tendo em mente a necessidade de personalizar, individualizar e localizar, McDonough e Shaw (1993) apresentam cinco formas de adaptação, que serão detalhadas a seguir:

- *Adicionar* – suplementar o LD acrescentando-se mais materiais a ele. Podem ser divididos em dois tipos: *ampliar*, que consiste em acrescentar de maneira quantitativa, ou seja, trazer mais exercícios de gramática ou mais exemplos de vocabulário que os apresentados pelo material, sem que a metodologia seja alternada; e *expandir*, que consiste em acrescentar materiais extras não apenas de maneira quantitativa, mas qualitativa também, trazendo tarefas que envolvam outras habilidades ou aprofundando um conteúdo. Os autores afirmam que não necessariamente a adição de material deve vir após o que é apresentado no LD, ela pode servir como introdução de um tópico, como preparação prévia ao que será abordado pelo material;
- *Deletar/Omitir* – processo oposto ao anterior, pois consiste em omitir desde uma parte de um exercício até uma unidade inteira do LD. Assim como a adição, podem ocorrer de duas formas: *subtrair*, que é simplesmente deixar de realizar uma tarefa do LD que parece irrelevante para os alunos, sem mudança na metodologia (por exemplo, certos exercícios de pronúncia ou discussão acerca de uma situação que não faz parte da realidade dos alunos); e *abreviar*, que é deixar de realizar uma parte da tarefa, por exemplo, uma discussão ou uma gramática, em que os alunos não se sentem preparados ou que não seja relevante naquele momento;
- *Modificar* – é qualquer modificação feita nas tarefas do LD. Esta adaptação pode ser dividida em *reescrever um conteúdo* para que se aproxime da realidade dos alunos e se torne mais interessante (por exemplo, modificar uma tarefa de compreensão escrita que não exige interpretação para uma em que a interpretação seja necessária); e *reestruturar*, que consiste em mudar a estrutura do exercício para se adaptar ao contexto (por exemplo, quando uma tarefa de produção oral prevê um certo número de alunos que não corresponde à realidade, ou seja, a estrutura do exercício tem de ser modificada para adequação ao contexto);
- *Simplificar* – este tipo de adaptação é similar à reescrita, no entanto, trata especificamente de tornar uma tarefa, uma instrução ou estruturas gramaticais mais simples para os alunos. O perigo desta adaptação é quando, ao simplificar, o professor acaba por distorcer a forma natural da língua, causando artificialidade;
- *Reordenar* – alterar a ordem com que os conteúdos ou as tarefas são apresentados no LD. É possível reordenar agrupando-se conteúdos ou separando-se o que é apresentado conjuntamente.

McDonough e Shaw afirmam que é possível combinar as diferentes adaptações, tornando este processo ainda mais complexo. Os autores apresentam um esquema sintetizando as adaptações abordadas por eles, no qual ilustram as etapas e as possíveis adaptações ao material⁹ (Figura 1):

Figura 1: Esquema de adaptações apresentado por McDonough e Shaw (1993, p. 96)

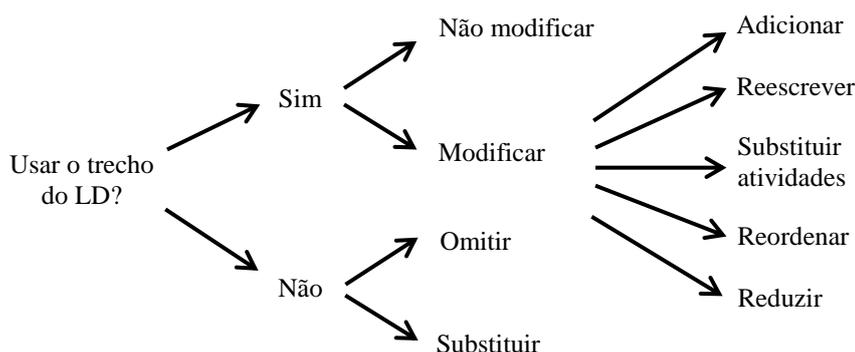


Fonte: MCDONOUGH & SHAW, 1993, p. 96.

⁹ O esquema foi traduzido por mim. O original encontra-se no Anexo 1 (p.136).

Harmer (2001, p. 306) também utiliza um esquema para ilustrar os tipos de adaptações (Figura 2), mas traz as informações de maneira mais simplificada, ainda que algumas modificações sejam as mesmas apresentadas por McDonough e Shaw (deletar/omitir, adicionar e reordenar):

Figura 2 – Adaptações sugeridas por Harmer¹⁰



Fonte: Harmer, 2001, p. 306

Harmer (2001) salienta que, ao optar por *omitir* uma parte do LD, os professores devem ter certeza de que o que foi omitido não fará falta para o aprendizado do aluno. Caso algum tópico ou estrutura seja importante, a alternativa é substituir o que está proposto no livro por um material extra que supra os interesses e as necessidades dos aprendizes. O autor alerta para o problema de se *omitir* ou *substituir* partes do LD em excesso, pois os alunos podem não se sentir confortáveis com a situação, especialmente quando eles tiveram de comprar o material. Quando o professor decide, então, por utilizar o LD, mas adaptar partes dele, Harmer (2001) apresenta cinco adaptações, conforme demonstrado na Figura 2 acima e explicado abaixo:

- *Adicionar* – acrescentar material extra quando o professor julga que o que está no LD não é suficiente;
- *Reescrever* – modificar o exercício para que se aproxime da realidade dos alunos;
- *Substituir atividades* – deixar de usar uma atividade do LD e substituí-la por outra de outra fonte;

¹⁰ Os textos da figura foram traduzidos por mim, pois estão escritos originalmente em inglês. A versão original está disponível no Anexo 2 (p. 137).

- *Reordenar* – modificar a ordem das atividades apresentadas no LD ou modificar a ordem das lições, quando necessário;
- *Reduzir* – cortar atividades ou exercícios para reduzir uma lição.

Para Harmer (2001), as decisões acerca das modificações no LD devem ser coerentes, de forma que os alunos entendam as razões para isso.

Graves (2003) apresenta quatro possíveis adaptações sugeridas por Acklam (1994, p. 12)¹¹: *selecionar*, *adaptar*, *rejeitar* e *suplementar*. Comparando essas adaptações às expostas por McDonough e Shaw (1993) e Harmer (2001), podemos dizer que *rejeitar* equivale a *omitir* e *suplementar* equivale a *adicionar*. Para Graves, *selecionar* significa analisar o LD e escolher o que será mantido e apresentado aos alunos e *adaptar* são os ajustes e modificações feitas às atividades que serão mantidas, para se adequarem à realidade dos alunos, o que se assemelha a *reescrever* uma atividade, conforme proposto por Harmer, e *modificar* para McDonough e Shaw. Graves sugere que os alunos também façam parte das escolhas de tópicos e atividades dos LDs. Assim como McDonough e Shaw (1993) atentam para personalizar e individualizar o material, Graves também aborda a importância de se pensar nestes critérios ao adaptar as tarefas propostas no LD, pois salienta que o professor deve: priorizar o grupo na escolha das atividades do LD e personalizar o material, relacionando os tópicos com a realidade dos alunos. A autora sugere ainda que são possíveis modificações nos exercícios do LD através de: troca da habilidade proposta (compreensão escrita por compreensão oral, produção escrita por produção oral, etc.) ou inclusão de uma habilidade na tarefa; alteração da execução do exercício, por exemplo, transformar uma atividade em pares em uma atividade em grupos; utilização de materiais visuais extras para ilustrar os conteúdos do LD; demonstração das instruções; e valorização do conhecimento prévio dos alunos.

Ur (1996, p. 187-188) também aponta para a necessidade de adaptação ao LD. As adaptações apresentadas pela autora assemelham-se às propostas detalhadas anteriormente (McDonough e Shaw, Harmer e Graves): *adicionar* materiais extras, quando o que é proposto pelo material não parece suficiente ou interessante, ou quando o conteúdo é muito fácil, ou ainda quando o LD não oferece diversidade de gêneros; *omitir* partes do LD por serem desinteressantes ou redundantes; *substituir* alguma parte do livro que seja fácil; *facilitar* (ou *simplificar* para McDonough e Shaw) atividades que pareçam difíceis modificando a forma como o exercício é apresentado. Ur salienta a importância de se refletir sobre cada tarefa e

¹¹ ACKLAM, R. The Role of the Coursebook. In. *Practical English Teaching*, 14/3, 1994, p. 12-14.

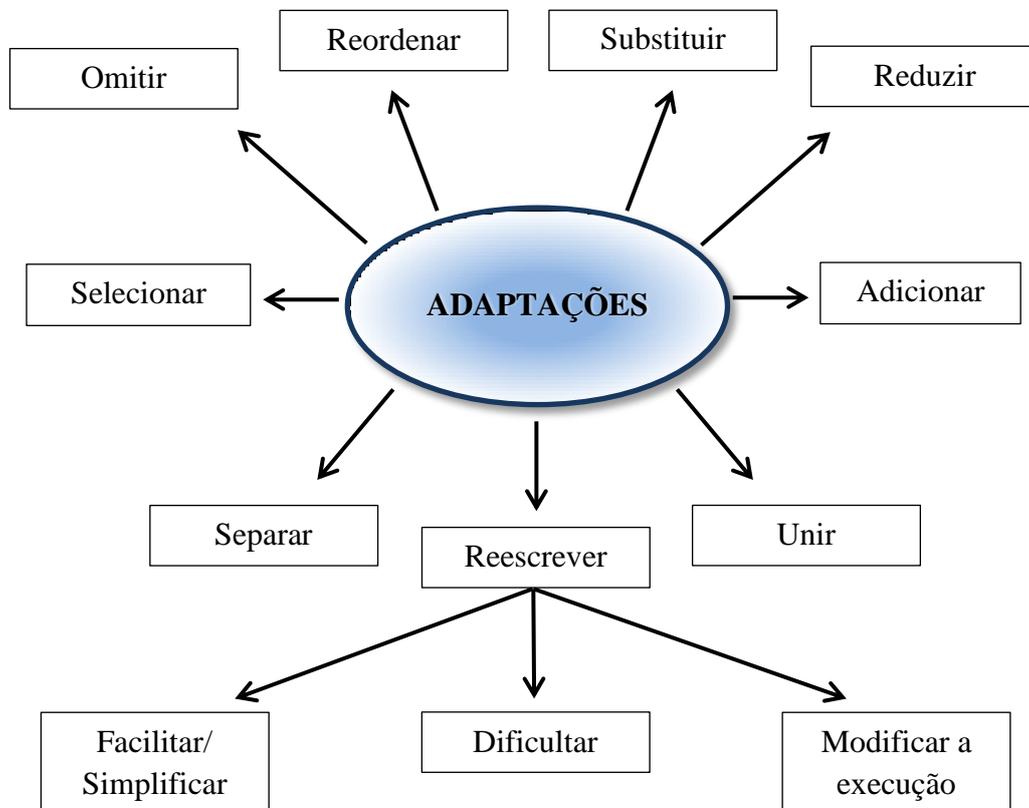
como ela será apresentada, visando sempre a melhor forma de torná-la interessante aos alunos, fazendo com que participem ativamente.

Greenwood (1987, p. 252) acredita que há três principais tipos de adaptações ao LD, dois deles, *suplementação* e *omissão* de partes do material, assemelham-se às modificações apresentadas por McDonough e Shaw (1993), Harmer (2001), Graves (2003) e Ur (1996). A terceira é a *separação*, que sugere que o professor apresente separadamente conteúdos do LD que aparecem juntos, para facilitar o entendimento dos alunos (para McDonough e Shaw, esta adaptação faz parte do *reordenamento*).

Nunan (1991) defende que adaptações ao LD são necessárias para que os objetivos traçados pelo professor e as necessidades dos alunos sejam alcançados. No entanto, o autor argumenta que, para que modificações sejam feitas de forma coerente e consciente, o professor tem de estar familiarizado com o material. Nunan traz um ponto de vista não abordado pelos outros autores pesquisados: ele ressalta que LDs de editoras e autores reconhecidos são cuidadosamente escritos e constantemente revisados, por isso, antes de adaptar o material, o professor deve tentar usá-lo como sugerido pelos autores.

A partir das adaptações ao LD propostas pelos autores McDonough e Shaw (1993), Harmer (2001), Graves (2003), Ur (1996) e Greenwood (1987), apresentamos o diagrama (Figura 3), que sistematiza as possíveis modificações ao material. Acrescentamos uma adaptação inédita: *unir*, que será explicada posteriormente.

Figura 3 – Adaptações ao LD



Fonte: A autora (2015)

Analisando o diagrama acima e todos os conceitos das possíveis adaptações ao LD, seguem as definições do que entendemos de cada modificação:

- *Omitir* – Excluir partes do LD, como algum exercício ou tarefa, ou mesmo quando alguma unidade ou lição é deixada de fora;
- *Reduzir* – Excluir partes das tarefas, deixando somente o que o professor acha adequado. Um exemplo é quando uma tarefa propõe que se responda a dez perguntas, mas o professor decide que seis perguntas são suficientes. Esta modificação está relacionada com *omitir*, pois, para reduzir, podemos omitir algumas partes do LD;
- *Reordenar* – Modificar a ordem das tarefas, ou mesmo a ordem das unidades/lições;
- *Substituir* – Deixar de realizar uma tarefa com os alunos, mas propor outra em seu lugar. Isso pode acontecer quando o professor acha que assuntos ou tarefas são inadequados ou desinteressantes aos alunos, optando por substituí-las. Junção de *omitir* com *adicionar*;

- *Selecionar* – Escolher os conteúdos e tarefas que serão apresentados aos alunos, considerando os interesses e necessidades dos aprendizes, assim como o tempo que se tem para lecionar;
- *Adicionar* – Trazer materiais, exercícios, tarefas, explicações e exemplos extras. O professor pode adicionar materiais como complemento ao LD quando este não supre as necessidades dos alunos, mas pode usar também material extra como forma de apresentar um conteúdo, aproximando-o da realidade dos aprendizes. Os materiais extras não precisam necessariamente estar relacionados com o LD, o professor pode trazer jogos, discussões, atividades de música/vídeo ou até mesmo algum aspecto da língua que não tenha relação com o LD, ou que não seja abordado por ele, mas que seja relevante para os alunos;
- *Separar* – Separar conteúdos, especialmente referentes à gramática do idioma, que são apresentados conjuntamente com outros nos LDs. Alguns tópicos gramaticais, especialmente em níveis mais avançados, são sugeridos que sejam ensinados juntos, mas o professor, conhecendo sua turma e seus alunos, opta por dividir o conteúdo para explicá-lo separadamente (por exemplo, *simple present* e *present continuous*, futuro com *will* e *going to*, *present perfect* e *simple present*);
- *Unir* – Apresentar alguns conteúdos similares ou complementares de forma conjunta. Esta decisão pode ser tomada com base no nível de conhecimento dos alunos, ou também com o objetivo de reduzir o tempo de exposição do conteúdo (explicar dois conteúdos juntos pode tomar menos tempo que explicar dois conteúdos separadamente). No entanto, isso tende a tornar tanto o ensino quanto a aprendizagem mais desafiadores. Por isso, o professor tem de considerar o nível da turma e se esta modificação poderá beneficiar ou prejudicar os aprendizes. Esta adaptação é oposta à anterior, na qual os conteúdos são separados;
- *Reescrever* – Modificar a maneira como o LD apresenta o exercício. Existem diferentes formas de reescrever uma tarefa ou um exercício, por isso subdividimos e reescrita em três tipos, explicados abaixo:
 - *Facilitar* – Ou simplificar. Manter o tipo de exercício (produção oral ou escrita, compreensão oral ou escrita) ou o texto apresentado, mas reescrevê-lo de forma mais fácil e acessível aos aprendizes. É importante ressaltar que os alunos também precisam de desafios e de atividades mais complexas. Portanto, a facilitação de uma tarefa deve ser bem ponderada, sendo utilizada somente quando o professor acreditar

que, da maneira como apresentada pelo LD, a tarefa pode ser prejudicial para a aprendizagem;

- *Dificultar* – Acrescentar elementos às tarefas. Esta adaptação opõe-se à anterior, pois parte do princípio de que a tarefa apresentada pelo LD não desafia os alunos, ou seu grau de dificuldade não é adequado, sendo necessário dificultá-la. Para que isto seja feito, o professor deve conhecer bem seus alunos e planejar cuidadosamente a tarefa a ser modificada, para que haja benefício aos aprendizes;
- *Modificar a execução* – Modificar a maneira com que a tarefa será realizada utilizando agrupamentos diferentes dos alunos (individualmente, em grupo ou duplas), alterando a habilidade envolvida na tarefa (por exemplo, o professor julga que uma turma precisa de mais prática de produção oral, pode pedir para que discutam em grupos ou pares perguntas propostas no LD que seriam inicialmente feitas por escrito e individualmente), mudando ou não utilizando uma instrução de tarefa sugerida pelo LD ou pelo MP. Este tipo de adaptação pode acontecer quando o professor deseja mais interação entre os alunos, ou quando um exercício traz dificuldades, podendo então ser realizado em duplas, gerando mais reflexão, ou quando o professor julga que a maneira que o LD ou o MP traz uma instrução não é adequada aos seus alunos.

As adaptações são, portanto, diversas e devem servir como ferramentas para auxiliar o professor a fazer o melhor uso do LD, alcançando, assim, de maneira efetiva os objetivos de ensino e aprendizagem. É importante que o professor mantenha um registro de adaptações feitas ao material, especialmente as que funcionaram satisfatoriamente, como sugerido por Masuhara (1998). Este registro pode ser útil para analisar quando, por que e como o material é suplementado. O autor atenta para a importância de haver discussões entre os professores com o objetivo de refletir sobre o uso do material, por exemplo, qual a razão de algumas partes do LD serem descartadas e outras não.

Conforme Madsen e Bowen (1978, p. vii, *apud* MCDONOUGH e SHAW, 1993, p. 84)¹², “o bom professor está sempre adaptando”; ele está sempre adaptando, porque questiona o material, porque preocupa-se com o contexto, com as necessidades e os interesses dos seus alunos, porque sabe que o LD é importante, mas que, acima de tudo, o foco da aula é o aluno. As adaptações ao LD configuram-se, portanto, como possibilidades para suprir o que falta ou

¹² MADSEN, Harold S. & BOWEN, J. Donald. *Adaptation in Language Teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1978.

é falho no material. No entanto, o professor deve se apoderar deste instrumento, conhecê-lo em detalhes e ter em mente as necessidades dos seus alunos, para então, fazer as alterações necessárias, quando for realmente necessário, pois nem tudo que está no LD precisa de modificação. Saber o que, quando e como adaptar é uma habilidade que deve ser desenvolvida e que deveria ser mais explorada e discutida em qualquer contexto de formação de professores, seja na formação universitária ou em cursos de aperfeiçoamento.

Na próxima seção, exploraremos os conteúdos dos LMEI, para conhecer o que é abordado em relação ao uso de LDs para o ensino de inglês neste tipo de material.

2.2. OS LIVROS DE METODOLOGIA PARA ENSINO DE INGLÊS

Os livros de metodologia para ensino de inglês (doravante LMEI) são materiais que visam a trazer informações sobre ensino e aprendizagem do idioma, geralmente de uma forma didática ao professor, para que as sugestões sejam aplicadas em sala aula. Os LMEI são bastante utilizados como referências em cursos de formação de professores e para consulta individual. Alguns dos motivos pelos quais este tipo de material é usado por professores ou futuros professores são:

- abrangem temas diversificados e, em geral, relevantes para o ensino;
- possuem linguagem de fácil entendimento, ou seja, são didáticos;
- abordam tópicos comuns a diferentes contextos de sala de aula como: comportamento dos alunos, planejamentos de aulas, elaboração/avaliação/escolha/uso de diferentes tipos de materiais didáticos, ensino das quatro habilidades (produção escrita, produção oral, compreensão escrita e compreensão oral), avaliação e metodologias de ensino;
- alguns oferecem exemplos de situações reais de sala de aula.

No entanto, este tipo de material deve ser usado com cautela e de maneira crítica pelos professores e formadores de professores. Pelo fato de serem generalizados em suas abordagens e temas, visto que são livros internacionais, vendidos e usados em todo mundo, dificilmente o contexto sugerido ou exemplificado no LMEI corresponde exatamente ao contexto em que o professor se encontra. Por isso, adaptações são necessárias para que a utilidade do recurso não seja perdida. Utilizar este tipo de livro como auxílio em diversos

tópicos que envolvem o ensino de inglês, tanto de maneira independente do professor como em cursos de formação, é como utilizar um livro didático em sala de aula com os alunos: sem adaptar o material trazendo as situações e as reflexões para o contexto em questão, o livro pode tornar-se inútil aos olhos de quem o utiliza.

A decisão por incluir uma seção sobre os LMEI nesta pesquisa veio da importância e da vasta utilização destes materiais na formação dos professores de línguas. Para a seleção dos LMEI a serem aqui analisados, primeiramente escolhemos aqueles que são mais utilizados e conhecidos aos professores de inglês e, posteriormente, a busca ampliou-se para os que possuíam exemplares em bibliotecas acessíveis (UFRGS e PUCRS¹³).

Apesar de a maioria dos LMEI¹⁴ para ensino de inglês possuir um capítulo dedicado ao LD, notamos que alguns não traziam um capítulo ou uma seção específica sobre o assunto de forma explícita no sumário¹⁵. Para averiguar se o livro não abordava o assunto, foi feita uma análise mais detalhada das suas partes. A partir desta análise, verificamos que três dos quatro livros que não traziam um capítulo sobre LD mencionavam o tema em itens menores dentro de algum capítulo. Em apenas um deles não havia referência a LDs para o ensino de inglês, nem no sumário, nem em outra parte do material.

Na próxima seção, detalharemos as informações sobre os LMEI que possuem, em seu sumário, um capítulo dedicado ao LD.

2.2.1. Livros de metodologia de ensino de inglês com capítulo sobre LD no sumário

Reconhecendo a importância e a abrangência do uso do LD para o ensino da língua inglesa em diversos contextos e lugares, muitos dos LMEI conferem ao tema um capítulo específico, abordando processos para escolha e avaliação do material, sugestões de uso e adaptações. Conforme mencionado anteriormente, a partir de critérios como relevância do material no contexto de ensino de inglês e disponibilidades para aquisição e em bibliotecas da UFRGS e da PUCRS, foram selecionados e analisados os seguintes LMEI:

- *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*, Penny Ur (1996);
- *How to Teach English*, Barry Sesnan (1997);

¹³ PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

¹⁴ As referências completas de cada LMEI estão disponíveis nas Referências Bibliográficas.

¹⁵ O sumário (*Table of Contents*) de cada LMEI encontra-se no Anexo 3 (p138).

- *How to Teach English*, Jeremy Harmer (2007);
- *Practical English Language Teaching*, David Nunan (2003);
- *Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy*, H. Douglas Brown (2001);
- *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Marianne Celce-Murcia (2001);
- *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Marianne Cele-Murcia e Lois McIntosh (1979);
- *The Practice of English Language Teaching*, Jeremy Harmer (2001);
- *The Teaching of English as an International Language*, Gerry Abbott e Peter Wingard (1987).

Apesar de os livros listados acima apresentarem um capítulo sobre LD, a abordagem e os assuntos diferem entre si. O Quadro 3 abaixo apresenta as informações básicas sobre cada um e os principais temas envolvendo LDs.

Quadro 3 – Informações sobre os LMEI com capítulo sobre LD no sumário

NOME DO MANUAL	AUTOR(ES) OU EDITOR(ES)	EDITORA / ANO	CAPÍTULO SOBRE LD	AUTOR(ES) DO CAPÍTULO	TEMAS ABORDADOS SOBRE LD
<i>Teaching English as a Second or Foreign Language</i>	Marianne Cele-Murcia e Lois McIntosh	Newbury House Publishers 1979	<i>Selecting and Evaluating a Textbook</i>	Abdel-Messih Daoud e Marianne Celce-Murcia	Análise/escolha Manual do professor
<i>The Teaching of English as an International Language</i>	Gerry Abbott e Peter Wingard	Collins ELT 1987	<i>Planning your teaching – Part 2 – Using and adapting the coursebook</i>	John Greenwood	Organização Uso/adaptação Manual do professor
<i>A Course in language Teaching: Practice and Theory</i>	Penny Ur	Cambridge 1996	13 – <i>Material</i> 1. <i>How necessary is a coursebook?</i> 2. <i>Coursebook Assessment</i> 3. <i>Using a coursebook</i>	Penny Ur	Uso/adaptação Análise/escolha Vantagens/desvantagens

<i>How to Teach English</i>	Barry Sesnan	Oxford University Press 1997	20 – <i>Books and Teaching Aids</i>	Barry Sesnan	Análise/escolha Manual do professor
<i>Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy</i>	H. Douglas Brown	Longman 2001	9 – <i>Techniques, Textbooks, and Technology</i>	H. Douglas Brown	Uso/adaptação Manual do professor
<i>Teaching English as a Second or Foreign Language</i>	Marianne Celce-Murcia	Heinle & Heinle 2001	5 – <i>Textbooks: Evaluation for Selection and Analysis for Implementation</i>	Patricia Byrd	Análise/escolha Uso/adaptação
<i>The Practice of English Language Teaching</i>	Jeremy Harmer	Longman 2001	21 – <i>Syllabuses and Coursebooks</i>	Jeremy Harmer	Análise/escolha Uso/adaptação Vantagens/desvantagens
<i>Practical English Language Teaching</i>	David Nunan	McGraw-Hill 2003	11 - <i>Coursebooks</i>	Kathleen Graves	Percurso do LD de inglês Organização Uso/adaptação Análise/escolha
<i>How to Teach English</i>	Jeremy Harmer	Pearson Longman 2007	11 – <i>Using coursebooks</i>	Jeremy Harmer	Uso/adaptação Vantagens/desvantagens Análise/escolha

Fonte: A autora (2015)

As informações mais relevantes para esta pesquisa são as que constam na última coluna do Quadro 3, *Temas Abordados sobre LD*, por ter o objetivo de investigar e analisar como o assunto *livro didático* é abordado nestes LMEI, que desempenham um papel importante na formação de professores de inglês em diferentes contextos. Os temas não foram estabelecidos previamente, eles surgiram a partir da leitura e análise dos capítulos sobre LD, e, a partir das informações apresentadas em cada material, pôde-se traçar similaridades e chegar aos temas mais importantes. O Quadro 4, que segue, demonstra, de forma quantitativa, os temas presentes nos LMEI.

Quadro 4 – Análise quantitativa dos assuntos dos LMEI

ASSUNTOS ABORDADOS	QUANTIDADE (TOTAL DE 9 LIVROS)
Análise/escolha	7
Uso/adaptação	7
Manual do professor	4
Organização	2
Vantagens/desvantagens	3
Percurso do LD de inglês	1

Fonte: a Autora (2015)

É possível verificar que os temas mais recorrentes nos LMEI analisados são *uso/adaptação* e *análise/escolha* de LDs. Analisar e escolher LDs faz parte da realidade de muitos professores e pode ser considerado o primeiro passo para a utilização de um determinado material. Em alguns contextos, não são os professores que escolhem os livros que serão utilizados (em muitos casos, esta tarefa cabe à coordenação/direção da escola ou à franquia, no caso de cursos livres). No entanto, é inevitável que o professor analise de alguma forma o material a ser usado para, então, fazer as adaptações necessárias. Portanto, o fato de a maioria dos LMEI apresentados nesta pesquisa abordarem estes tópicos não surpreende, visto que este tipo de material tem o objetivo de contribuir e aprimorar a prática docente, trazendo informações que os autores consideram relevantes para a formação de um professor de inglês e que possam ajudar em seu trabalho diário de sala de aula.

Quatro livros preocupam-se em mostrar a importância do MP como ferramenta complementar ao LD, dedicando uma parte do capítulo a esse tema. Dois dos nove livros trazem a organização dos LDs, mostrando como são distribuídos os capítulos/unidades do material, os conteúdos e as atividades. Três abordam as *vantagens* e *desvantagens* de se utilizar este recurso em sala de aula, o que pode fazer com que o professor reflita sobre o papel deste material para o ensino e a aprendizagem. Apenas um LMEI traz um breve histórico do *percurso dos LDs* de inglês, relacionando-os às metodologias em diferentes épocas.

Na seção seguinte, será feita uma análise dos três livros pesquisados que abordam o tema LD apenas em seu interior, sem constar no sumário, além de apresentar o LMEI que não menciona o assunto.

2.2.2. Livros de metodologia de ensino de inglês sem capítulo sobre LD no sumário

Durante a pesquisa por LMEI, notamos que alguns destes materiais não traziam um capítulo ou um item específico sobre LDs no sumário. Com o objetivo de investigar além das informações apresentadas no sumário, esses livros foram analisados em seu interior, e, a partir desta análise, percebemos que a maioria deles trazia alguma informação sobre LDs dentro de outro tópico.

O Quadro 5 abaixo traz as principais informações sobre estes LMEI pesquisados. Eles estão ordenados de acordo com data de publicação, iniciando pelo mais antigo.

Quadro 5 – LMEI sem capítulo sobre livros didáticos no sumário

TÍTULO	AUTOR(ES)	EDITORA/ ANO DE PUBLICAÇÃO	CONTÉM INFORMAÇÕES SOBRE LDS?	CAPÍTULO COM INFORMAÇÕES SOBRE LDS
<i>Language Teaching Methodology: A textbook for teachers</i>	David Nunan	Prentice Hall 1991	Sim	11 – <i>Materials development</i>
<i>Techniques and Principles in Language Teaching</i>	Diane Larsen-Freeman	Oxford 2000	Não	-
<i>Learning Teaching</i>	Jim Scrivener	Macmillan 2005	Sim	3 – <i>Classroom activities</i>
<i>Exploring English Language Teaching: Language in Action</i>	Graham Hall	Routledge 2011	Sim	11 – <i>Planning and organizing L2 learning and teaching</i>

Fonte: a Autora (2015)

Mesmo não dispondo de um capítulo específico sobre LDs, as informações contidas sobre o assunto podem ser relevantes para os professores, trazendo aspectos sobre o uso, a avaliação e a escolha do material. O fato de estarem dentro de um capítulo pode indicar que o autor compreende o LD como inserido em uma parte maior, como, por exemplo, desenvolvimento de materiais, no caso de Nunan (1991), atividades de sala de aula, em Scrivener (2005) e planejamento, como em Hall (2011). O LMEI de Larsen-Freeman (2000) não apresenta questões envolvendo LDs em seu sumário e em seu conteúdo.

2.2.3. Considerações parciais

A intenção de fazer esta análise documental, trazendo os principais pontos sobre diferentes tópicos envolvendo LDs nos LMEI é o de expor o que este tipo de material tem a contribuir para a prática docente, visto que são amplamente utilizados em diferentes realidades. Com o objetivo de auxiliar os professores na busca pela informação mais adequada à sua necessidade, detalharemos, no Anexo 4 (p. 179), os conteúdos de cada parte dos LMEI aqui investigados referente a LDs, fazendo uma análise crítica e apontando pontos fortes e pontos a melhorar em cada um deles. Neste detalhamento, percebemos que, por mais completo que um LMEI possa parecer, dificilmente apenas um texto contemplará todos os aspectos referentes ao ensino e à aprendizagem de um idioma e às necessidades dos professores e seus alunos. Buscar diferentes fontes traz também novos pontos de vista, ampliando os horizontes e desenvolvendo a criticidade em relação às informações e, neste caso, interferindo na maneira como o LD é usado em sua prática.

2.3. ESTADO DA ARTE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Com o propósito de mapear o que tem sido estudado e publicado sobre o uso do LD para o ensino, foi feito um levantamento de artigos acadêmicos nacionais e internacionais sobre o assunto. Esta seção está dividida em três partes: artigos internacionais do Portal de Periódicos CAPES/MEC; artigos nacionais de periódicos *Qualis* A1 e A2; resultados das pesquisas nacionais e internacionais.

2.3.1. Artigos internacionais do *Portal de Periódicos CAPES/MEC*

O levantamento sobre pesquisas envolvendo LDs iniciou-se pela busca por artigos internacionais através do Portal de Periódicos CAPES/MEC. O Portal permite que se tenha acesso a diversos tipos de publicações (artigos, dissertações, teses, dicionários, etc.) de diferentes áreas, podendo-se acessar conteúdos restritos através da CAFe (Comunidade Acadêmica Federada), para quem tem vínculo com alguma das instituições cadastradas. Sendo a UFRGS uma dessas instituições, a busca por artigos para esta pesquisa foi feita usando esta ferramenta.

Para iniciar a procura por artigos internacionais sobre pesquisas envolvendo LDs, foram feitas quatro buscas diferentes, dentro da *Busca avançada* do Portal, utilizando-se diferentes filtros, conforme o Quadro 6 abaixo.

Quadro 6 – Filtros de busca a artigos internacionais no Portal de Periódicos CAPES/MEC

NO TÍTULO	QUALQUER	DATA DE PUBLICAÇÃO	TIPO DE MATERIAL	IDIOMA	DATA INICIAL	DATA FINAL
<i>textbook</i>	<i>language</i>	últimos 5 anos	artigos	Qualquer idioma	Em branco	Em branco
<i>textbooks</i>	<i>language</i>	últimos 5 anos	artigos	Qualquer idioma	Em branco	Em branco
<i>coursebook</i>	<i>language</i>	últimos 5 anos	artigos	Qualquer idioma	Em branco	Em branco
<i>coursebooks</i>	<i>language</i>	últimos 5 anos	artigos	Qualquer idioma	Em branco	Em branco

Fonte: a Autora (2015)

As colunas do Quadro 6 acima representam os campos a serem preenchidos na *Busca avançada* do Portal de Periódicos CAPES/MEC. A primeira e a segunda colunas referem-se às palavras que serão buscadas nas publicações (máximo de duas por busca), podendo escolher onde se encontram essas palavras no texto, sendo as opções: *no título*, *como autor*, *no assunto* ou *qualquer*. Escolhemos por manter as palavras principais *no título* (*textbook*, *textbooks*, *coursebook*, *coursebooks*), para que as publicações tivessem o LD como principal assunto, e a palavra *language* em *qualquer* parte do texto, para que este assunto também fosse abordado. A Figura 4 traz um exemplo de como essas informações estão dispostas dentro da página de *Busca avançada* do Portal de Periódicos CAPES/MEC, facilitando o entendimento deste processo.

Figura 4 – Ilustração de busca no Portal de Periódicos CAPES/MEC

The screenshot shows a search interface titled 'Nova Busca'. At the top right, there are links for 'Ajuda', 'Convidado(a)', 'Meu Espaço', 'Minha conta', and 'Identificação'. The search criteria are as follows:

- Search 1: 'no título' (dropdown), 'contém' (dropdown), 'textbook' (input field).
- Search 2: 'Qualquer' (dropdown), 'contém' (dropdown), 'language' (input field).

Filters on the right side include:

- Data de publicação: Últimos 5 anos (dropdown)
- Tipo de material: Artigos (dropdown)
- Idioma: Qualquer idioma (dropdown)
- Data Inicial: Dia, Mês, Ano (dropdowns)
- Data Final: Dia, Mês, Ano (dropdowns)

At the bottom, there are buttons for 'Buscar' (orange), 'Clear' (grey), and 'Busca simples' (blue). A link 'Selecione bases de dados para busca' is also present.

Fonte: Portal de Periódicos CAPES/MEC - <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

A escolha por estes filtros surgiu dos seguintes critérios pré-estabelecidos:

- 1) Escolha das palavras de busca: o foco desta busca é encontrar publicações internacionais que tenham como tema principal o LD. Pelo fato de haver duas palavras para traduzir *livro didático* em inglês, *textbook* e *coursebook*, foram feitas pesquisas com essas duas entradas, e, para uma busca ainda mais completa, usou-se também a forma plural dessas palavras, *textbooks* e *coursebooks*. Com o objetivo de relacionar os artigos buscados com língua/linguagem, a palavra em inglês *language* foi inserida no campo *Qualquer*, ou seja, poderia constar em qualquer parte do texto;
- 2) Escolha da data de publicação: a intenção desta pesquisa era ter um parâmetro de estudos recentes envolvendo LDs, por isso optou-se por buscar publicações dos últimos cinco anos;
- 3) Escolha do tipo de publicação: devido ao fato de que a grande parte da publicação de pesquisas acadêmicas é feita por meio de artigos, este foi o gênero escolhido para o levantamento de estudos sobre LDs;
- 4) Escolha do idioma das publicações: optou-se por deixar este filtro em aberto, ou seja, buscar por publicações em qualquer idioma, pois buscar apenas em uma língua restringiria a pesquisa.

Nota-se que, com a escolha dos filtros acima, não há restrição de área de conhecimento para a busca de pesquisas envolvendo LDs, ou seja, pode-se encontrar artigos de diversas áreas, e não especificamente sobre ensino de línguas (maternas ou adicionais). A classificação dos artigos e os resultados das buscas serão detalhados a seguir.

2.3.1.1 Classificação dos artigos

Com o objetivo de identificar os temas mais recorrentes nas pesquisas envolvendo LDs, estabelecemos assuntos para classificação dos artigos previamente, mesmo sabendo que, conforme o andamento das buscas, estas classificações poderiam sofrer algum tipo de ajuste. Primeiramente, os artigos seriam divididos em: *análise, escolha, design e uso*. Após algumas buscas e análises preliminares, poucas adaptações foram feitas para que a classificação final fosse mais precisa de acordo com os assuntos encontrados. Os artigos foram, então, divididos em: *análise de LDs, avaliação e escolha, design, uso e outros assuntos*. Os artigos foram classificados a partir de seus resumos e, quando no resumo o assunto não estava claro, partimos para a leitura do texto. Os critérios para a classificação de cada artigo serão explicados detalhadamente abaixo:

- *Análise de LDs*: São aquelas em que se observa um ou mais aspectos para serem analisados, sem que o contexto de uso esteja envolvido. Por exemplo, artigos em que as tarefas de produção são avaliadas de maneira crítica, ou como um determinado tema é abordado em um livro de história;
- *Avaliação e escolha de LDs*: Os dois assuntos foram unificados por estarem estreitamente relacionados. A escolha de um livro para ser adotado em certo contexto é baseada em avaliações a priori e a posteriori; é difícil escolher um material sem que este seja minimamente avaliado. Neste item, estão incluídas publicações contendo listas de critérios para avaliar e escolher LDs, além de estudos sobre como se deu algum processo de escolha específico;
- *Design de LDs*: Artigos envolvendo a forma do LD (disposição dos textos e imagens, cores, tipo de papel);
- *Uso de LDs*: Publicações relacionadas com o uso de LDs dentro da sala de aula, seja através de observações, de questionários com professores e/ou alunos, ou entrevistas.

Tendo em vista que este item é o mais relevante para esta pesquisa, por ser o assunto principal, a subseção 2.3.3 será dedicada exclusivamente aos resultados das buscas sobre o uso de LDs, em que os artigos encontrados serão analisados em detalhes;

- *Outros assuntos*: Alguns artigos não se enquadravam nas categorias acima, por isso, foram denominados como *outros assuntos*. Para que uma publicação fosse assim classificada, o assunto envolvido não poderia ter relação com ou ser relevante para este levantamento. Entre os critérios para estas publicações estão: artigo informativo de revista ou jornal, ou seja, uma reportagem sobre LDs (por exemplo, a compra de materiais de ensino pelo governo para distribuição em escolas); catálogos de LDs com objetivo mercadológico, em que há pequenos comentários sobre cada material; e revisão de LDs, em que o conteúdo do livro é descrito detalhadamente sem que haja crítica ou análise.

Os resultados das buscas serão detalhados a seguir, a partir dos critérios de classificação explicados acima.

2.3.1.2. Resultados das buscas

A partir da escolha dos filtros e seguindo a classificação das publicações do Portal CAPES/MEC envolvendo pesquisas sobre LDs (detalhada acima), seguem abaixo os resultados quantitativos das buscas. A análise destes resultados será feita após a apresentação de todas as buscas, que estão separadas pelos filtros utilizados em cada uma.

Filtro 1 – Palavra principal de busca: textbook

Total de artigos encontrados considerando repetições¹⁶: 157

Total de artigos encontrados desconsiderando repetições: 139

¹⁶ Entende-se por *repetições* artigos iguais, ou seja, os mesmos artigos aparecem mais de uma vez dentro da mesma busca.

Quadro 7 – Publicações classificadas por assunto (desconsiderados artigos repetidos).**Palavra de busca: *Textbook***

CLASSIFICAÇÃO DOS ARTIGOS	QUANTIDADE DE ARTIGOS
Análise	44
Avaliação e Escolha	6
Design	8
Uso	13
Outros assuntos	68

Fonte: a Autora (2015)

Filtro 2 – Palavra principal de busca: textbooks

Total de artigos encontrados considerando repetições: 397

Total de artigos encontrados desconsiderando repetições: 324

Quadro 8 – Publicações classificadas por assunto (desconsiderados artigos repetidos).**Palavra de busca: *Textbooks***

CLASSIFICAÇÃO DOS ARTIGOS	QUANTIDADE DE ARTIGOS
Análise	237
Avaliação e Escolha	2
Design	2
Uso	7
Outros assuntos	76

Fonte: a Autora (2015)

Filtro 3 – Palavra principal de busca: coursebook

Total de artigos encontrados considerando repetições: 9

Total de artigos encontrados desconsiderando repetições: 9

Quadro 9 – Publicações classificadas por assunto (desconsiderados artigos repetidos).**Palavra de busca: *Coursebook***

CLASSIFICAÇÃO DOS ARTIGOS	QUANTIDADE DE ARTIGOS
Análise	3
Avaliação e Escolha	2
Design	1
Uso	1
Outros assuntos	2

Fonte: a Autora (2015)

Filtro 4 – Palavra principal de busca: coursebooks

Total de artigos encontrados considerando repetições: 39

Total de artigos encontrados desconsiderando repetições: 16

Quadro 10 – Publicações classificadas por assunto (desconsiderados artigos repetidos).**Palavra de busca: Coursebooks**

CLASSIFICAÇÃO DOS ARTIGOS	QUANTIDADE DE ARTIGOS
Análise	11
Avaliação e Escolha	1
Design	0
Uso	0
Outros assuntos	4

Fonte: a Autora (2015)

A partir dos resultados das quatro diferentes buscas feitas no Portal de Periódicos CAPES/MEC, percebemos que, em todas elas, o assunto abordado na maioria das publicações sobre LDs está relacionado com a *análise*¹⁷, seja de algum ponto específico (imagens, representação cultural ou de gênero, tipo de atividades de escrita, etc.), ou uma análise geral do material ou da coleção à qual pertence. Este fato fica explícito nos quadro e gráfico a seguir, em que são considerados os resultados gerais das buscas.

Quadro 11 – Resultado geral das buscas por artigos internacionais (desconsiderando artigos repetidos)

CLASSIFICAÇÃO DOS ARTIGOS	QUANTIDADE DE ARTIGOS
Análise	295
Avaliação e Escolha	11
Design	11
Uso	21
Outros assuntos	150
TOTAL 488	

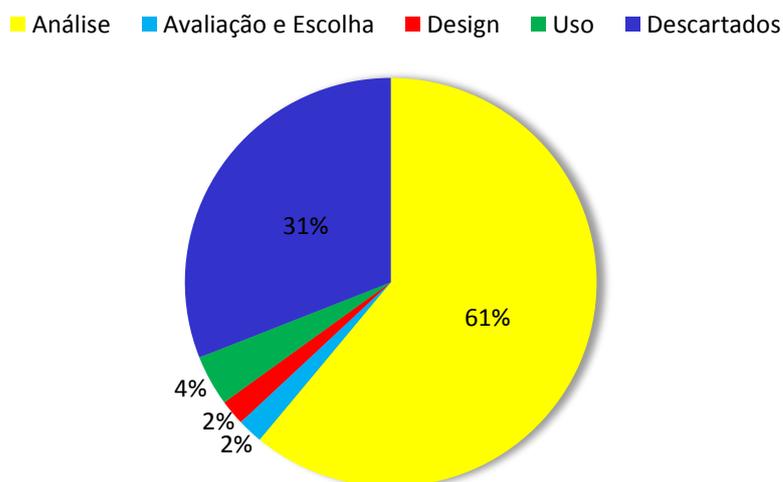
Fonte: a Autora (2015)

O Quadro 11 acima, que apresenta o resultado geral das buscas por artigos internacionais, confirma o que parecia ser uma tendência: os artigos sobre análise de LDs são

¹⁷ O item de classificação *outros assuntos* não é considerado aqui, visto que as publicações foram classificadas desta forma pelo fato de não se encaixarem nos assuntos estabelecidos nesta pesquisa (análise, avaliação e escolha, design e uso).

a maioria das publicações sobre LDs. O Gráfico 1 abaixo traz as informações em porcentagem.

Gráfico 1 – Publicações Internacionais - Porcentagem de acordo com os assuntos



Fonte: a Autora (2015)

O Gráfico 1 acima apresenta a porcentagem dos assuntos envolvendo LDs presentes nos artigos internacionais analisados. A análise de material prevalece como tópico mais abordado nas publicações, representando 61% dos artigos.

Na seção seguinte, analisaremos as publicações em periódicos nacionais.

2.3.2. Artigos nacionais de periódicos *Qualis* A1 e A2

Com o objetivo de mapear as pesquisas envolvendo LDs publicadas em periódicos nacionais, utilizamos a classificação *Qualis* de produção intelectual da CAPES. *Qualis* é um sistema de avaliação e classificação, realizadas anualmente pela CAPES, da produção intelectual de programas de pós-graduação publicados em periódicos científicos. Os periódicos são classificados por áreas de avaliação e, a partir dos resultados, enquadrados nos seguintes índices: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C, sendo A1 o índice mais elevado e C com peso zero¹⁸.

¹⁸ Informações disponíveis em <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>

Para esta pesquisa, foram selecionados apenas periódicos nacionais da área de avaliação *Letras/Linguística* de classificação *Qualis* A1 e A2 através do WebQualis¹⁹. Para que a busca por periódicos estivesse ligada ao tema desta pesquisa, optamos por identificar os que tinham relação com ensino, especialmente ensino de línguas²⁰. O próximo passo foi acessar as páginas digitais dos periódicos selecionados e buscar artigos relacionados com LDs. Para isso, as publicações deveriam conter no título as seguintes expressões: *livro didático*, *livros didáticos*, *material didático* ou *materiais didáticos*. Optou-se por incluir os termos *material didático* e *materiais didáticos* por alguns autores utilizarem essas expressões para se referirem aos *livros didáticos*. Pelo fato de buscarmos somente produções nacionais, apenas expressões em português foram utilizadas para a busca. Ao todo, 16 periódicos apresentavam alguma publicação sobre LDs (conforme o Quadro 12), totalizando 53 artigos, até a data da última pesquisa, realizada em 11/10/2014.

Quadro 12 – Periódicos com publicações sobre LDs até a data de 11/10/2014

NOME DO PERIÓDICO	INSTITUIÇÃO	CLASSIFICAÇÃO QUALIS	QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES
Cadernos CEDES	CEDES (Centro de Estudos Educação & Sociedade)	A2	1
Calidoscópio	Unisinos (Universidade do Vale do Rio dos Sinos)	A2	2
DELTA (Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada)	PUCSP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	A1	2
Diálogos	UEM (Universidade Estadual de Maringá)	A2	1
Educação e Realidade	UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)	A2	2
Educação e Sociedade	CEDES (Centro de Estudos Educação & Sociedade)	A2	3
Educação em Revista	UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais)	A2	2
EntreVer	UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina)	A1	1
Letras de Hoje	PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)	A1	2
Letras	UFSM (Universidade Federal de Santa Maria)	A2	1
Linguagem e Ensino	UCPEL (Universidade Católica de Pelotas)	A2	10

¹⁹ <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>

²⁰ Muitos periódicos abordam outros assuntos dentro da Letras, como a Literatura, por exemplo.

Linguagem em (dis)curso	Unisul (Universidade do Sul de Santa Catarina)	A1	4
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)	A2	5
RBLA (Revista Brasileira de Linguística Aplicada)	UFMG (Universidade de Minas Gerais)	A1	4
Revista do GEL (Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo)	GEL (Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo)	A2	1
Signum: Estudos da Linguagem	UEL (Universidade Estadual de Londrina)	A2	5
Trabalhos em Linguística Aplicada	UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas)	A1	7

Fonte: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>

Os artigos encontrados nos periódicos nacionais foram classificados de maneira parcialmente diferente das publicações internacionais do Portal de Periódicos CAPES/MEC: as categorias *análise, avaliação e escolha e uso* permaneceram, acrescentou-se a categoria *PNLD (Programa Nacional do Livro Didático)*, por haver algumas pesquisas sobre o assunto, e os artigos que não se enquadraram nestas categorias foram classificados como *outros assuntos*. Para a categoria *PNLD*, consideramos os artigos que tinham como tema principal o Programa; algumas pesquisas envolvendo LDs do PNLD foram classificadas como *análise*, pois o foco era a análise do livro e não o Programa. O Quadro 13 abaixo mostra o resultado geral das buscas de acordo com as categorias.

Quadro 13 – Publicações nacionais classificadas por assunto

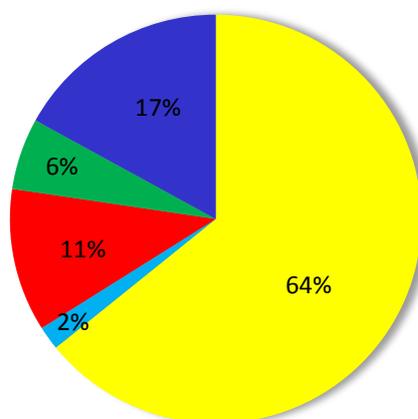
CLASSIFICAÇÃO DOS ARTIGOS	QUANTIDADE DE ARTIGOS
Análise	34
Avaliação e Escolha	1
PNLD	6
Uso	3
Outros assuntos	9
TOTAL 53	

Fonte: a Autora (2015)

O Quadro 13 acima mostra que, também nas publicações em periódicos nacionais, a análise de LDs é a maioria dos assuntos das pesquisas. O Gráfico 2 apresenta os resultados em porcentagem.

Gráfico 2 – Publicações Nacionais - Porcentagem de acordo com os assuntos

■ Análise ■ Avaliação e Escolha ■ PNLD ■ Uso ■ Outros



Fonte: a Autora (2015)

A predominância do assunto *análise* de LD é bastante relevante, conforme apresentado no Quadro 13 e no Gráfico 2. *Avaliação e Escolha* e *Uso* ainda são poucos explorados em pesquisas científicas.

Visto que esta pesquisa objetiva investigar as pesquisas relacionadas ao uso do LD em sala de aula, na próxima seção, analisaremos com mais detalhes as publicações que tratam deste assunto, tanto com relação aos artigos internacionais encontrados através do Portal de Periódicos CAPES/MEC, quanto aos artigos disponíveis nos periódicos nacionais com classificação *Qualis* A1 e A2.

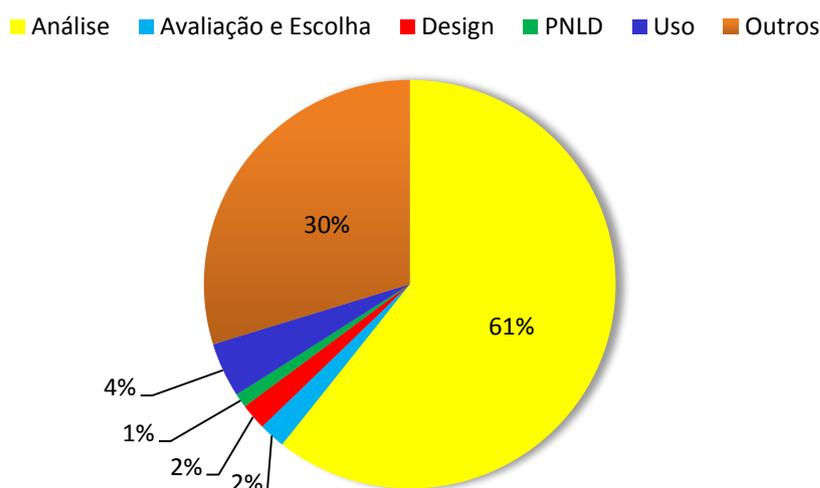
2.3.3. Resultados das publicações sobre LD

Nas seções anteriores, analisamos os resultados das buscas feitas a publicações nacionais e internacionais acerca de LDs. Para isso, utilizamos o Portal de Periódicos CAPES/MEC, para pesquisas internacionais, e o sistema de classificação de periódicos *Qualis* da CAPES através de busca no *WebQualis* a publicações nacionais com índices A1 e A2. O Quadro 14 e o Gráfico 3 a seguir destacam o número e a porcentagem de artigos relacionados ao uso do LD em relação ao total de publicações encontradas, tanto nacionais como internacionais.

Quadro 14 – Total de artigos sobre LD classificados por assunto

CLASSIFICAÇÃO DOS ARTIGOS	QUANTIDADE TOTAL DE ARTIGOS	QUANTIDADE DE ARTIGOS DESCONSIDERANDO REPETIÇÕES ²¹
Análise	329	322
Avaliação e Escolha	12	11
Design	11	11
PNLD	6	6
Uso	24	23
Outros assuntos	159	158
TOTAL GERAL		541
TOTAL (desconsiderando artigos repetidos)		531

Fonte: a Autora (2015)

Gráfico 3 – Porcentagem do total de artigos nacionais e internacionais por assunto

Fonte: a Autora (2015)

A partir dos resultados das buscas, notamos que são poucas as pesquisas que envolvem o *uso* do LD, que levam em consideração o seu contexto de aplicação, especialmente as que são baseadas em observações de sala de aula. Para entender as pesquisas que tratam do uso deste material, consideramos importante estudá-las com mais detalhes. Para isso, todas as publicações encontradas sobre o assunto foram analisadas em seu conteúdo e divididas em dois quadros: Quadro 15 e Quadro 16, apresentados a seguir, sendo o primeiro referente às

²¹ Alguns artigos publicados em periódicos nacionais foram encontrados também na busca por artigos internacionais. Isso se dá pelo fato de muitos periódicos exigirem o título do artigo e o resumo também em inglês.

pesquisas relacionadas ao *ensino de línguas* (adicional ou materna) e o segundo sobre publicações referentes a *outras áreas de pesquisa* (por exemplo, geografia, química matemática, etc.).

Quadro 15 – Publicações nacionais e internacionais envolvendo o uso do LD para ensino de línguas (adicional ou materna).

TÍTULO	NOME DO PERIÓDICO	OBJETIVO DA PESQUISA	METODOLOGIA
A Comparative Analysis of the Impact of Cooperative versus Textbook-based Individual Pre-reading Activities on the Reading Comprehension of Students of Spanish	American Association of Teachers of Spanish and Portuguese	- Comparar tarefas de pré-leitura na compreensão de textos, baseadas em interação entre os alunos e realizada individualmente; - Alunos falantes nativos de inglês que estudam Espanhol de uma universidade americana.	Aplicação de tarefas de compreensão do texto em dois formatos: escrita e de múltipla escolha.
A Study on Users' Attitudes on the Treatment of the Cultural Content in the College EFL Textbook	Canadian Social Science	Avaliar os conteúdos culturais do livro didático <i>College English (New Edition)</i> pela perspectiva de alunos e professores.	Questionários a alunos e professores de inglês na China.
Coursebook Appraisal: Case of Hung Vuong University	Asian Social Science	Entender por que os alunos da Faculdade de Turismo da Hung Vuong University, no Vietnã, não obtêm a proficiência esperada em inglês, em especial nas habilidades de produção e compreensão orais.	Questionários a alunos e professores sobre o uso do livro didático escolhido para o curso e a relação deste com o aprendizado.
Exploring and contrasting EFL learners' perceptions of textbook-assigned and self-selected discussion topics	Language Teaching Research	- Conhecer a opinião dos alunos em relação a tópicos de conversação retirados de 40 livros didáticos de inglês e contrastar com tópicos que os alunos gostariam de trabalhar em aula; - O autor sugere que há mais interesse e produção por parte dos alunos quando os assuntos para produção oral são trazidos pelos aprendizes, ao invés de serem impostos pelos professores e pelo livro didático.	Questionários a alunos.
Livro didático: seu papel nas aulas de acentuação gráfica	Educar em Revista	- Verificar a prática pedagógica de professores de uma 4ª e uma 5ª série sobre conteúdos de acentuação gráfica e tonicidade; - Analisar o uso do LD para ensino de acentuação gráfica	- Observações de aula; - Análise do LD utilizado

O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos***	Revista Brasileira de Linguística Aplicada	- Verificar o uso do LD nas práticas de produção de texto escrito em uma 5ª série de uma escola pública do RS; - Contribuir para práticas de produção de texto escrito.	Observações de aula
O Livro Didático na Perspectiva da Formação de Professores	Trabalhos em Linguística Aplicada	- Conhecer a opinião de alunos de inglês do curso de graduação em Letras sobre o uso do LD, tanto como alunos quanto como (futuro) professores; - Entender o papel do LD a formação dos professores, a partir da visão deles.	Entrevista com alunos
Teaching a standard-based communicative English textbook series to secondary school students in Egypt: Investigating teachers' practices and beliefs	English Teaching: Practice and Critique	- Investigar se houve mudança na maneira como os professores utilizam o livro didático nas aulas de inglês após uma reforma educacional nos currículos escolares.	Questionários com professores; Entrevistas com professores; Observações de aula
Textbook Activities among Heritage and Non-heritage Portuguese Learners	Hispania	- Analisar as diferenças de aprendizado entre aprendizes de herança e de não-herança de português, focando em atividades de produção escrita e oral, considerando-se alunos de português de uma universidade americana.	Questionários aos alunos; Gravação de aulas em áudio
Unexpected Realities: Lessons from China's New English Textbook Implementation	International Journal of Education Policy & Leadership	- Investigar como os novos LDs para ensino de inglês na China estavam sendo implementados em sua prática; - Conhecer a opinião dos professores sobre o material; - Entender o uso do recurso e suas implicações para o ensino;	Entrevista com professores; Observações de aula
A teoria, o livro didático e o professor: uma análise da implementação de tarefas orais em LE	Linguagem e Ensino	- Investigar como o LD aborda atividades de produção oral em inglês e como estas são implementadas; - Analisar a relação entre teoria de ensino de inglês como língua adicional, o LD e o professor.	Observação e gravação em vídeo de aulas de uma professora em um curso livre de inglês; Entrevista com a professora participante para conhecer sua percepção sobre atividades de produção oral;

Fonte: a Autora (2015)

Quadro 16 – Publicações nacionais e internacionais envolvendo o uso do LD em diferentes áreas de ensino.

TÍTULO	NOME DO PERIÓDICO	OBJETIVO DA PESQUISA	METODOLOGIA
Attitudes Toward, and Use of, Textbooks Among Undergraduates: An Exploratory Study	Journal of Marketing Education	- Conhecer a opinião acerca do uso de livros didáticos e, em especial, das tarefas de leitura de alunos de Marketing de uma universidade inglesa; - Entender por que este tipo de tarefa é, em muitos casos, considerado menos importante pelos alunos.	Entrevistas com alunos.
Exploring Elementary Thai Teachers' Use of Mathematics Textbook	Creative Education	- Investigar o uso que os professores de matemática da Tailândia fazem do livro didático, como abordam seus conteúdos, especialmente após frequentarem o curso denominado "Project for Professional Development of Mathematics' teacher through Lesson Study and Open Approach"; - O estudo mostra que, após o curso, os professores usam o LD de maneira mais crítica, autônoma e consciente.	Questionários; Entrevistas
História do Uso do Livro Didático Universitário: o caso do Instituto de Química da Universidade de São Paulo	Ciência e Educação	- Conhecer e analisar a opinião e a visão de professores do Instituto de Química da USP sobre o livro didático, tanto no papel de atuais professores universitários, como quando eram alunos da graduação. - Perceber mudanças no uso deste recurso ao longo dos anos e das reformas universitárias ocorridas.	Entrevistas com alunos e professores.
Meeting the Reading Challenges of Science Textbooks in the Primary Grades	The Reading Teacher	- Analisar as práticas pedagógicas de 4 professores de uma escola primária da cidade de Nova York em relação ao uso do LD para leitura de textos de Ciências.	Observações de aula; Entrevistas com professores
O livro didático na Educação Física escolar: a visão dos professores	Motriz: Revista de Educação Física	- Analisar a aplicabilidade de um livro didático de basquetebol elaborado pelos pesquisadores para ser usado nas aulas de Educação Física; - Conhecer a opinião sde	Entrevista com professores

		cinco professores de Educação Física da Educação Básica sobre o possível uso deste LD em suas aulas, atentando para as vantagens e desvantagens deste recurso.	
Peer effects and textbooks in African primary education	Labour Economics	- Analisar os efeitos diretos e indiretos do uso do LD em alunos africanos de Educação Primária (de 2ª e 5ª séries) e como a quantidade insuficiente deste material para todos os alunos auxilia na cooperação entre eles.	Entrevista com alunos, professores e diretores; Aplicação de provas de Matemática e Francês
Textbook mediation of teaching: an example from tertiary mathematics instructors	Educational Studies in Mathematics	- Investigar como o LD é utilizado pelos alunos de graduação em matemática após a instrução dos professores.	Questionários aos alunos
Textmasters: Bringing Literature Circles to Textbook Reading Across the Curriculum	Journal of Adolescent & Adult Literacy	- Analisar o desenvolvimento e a aplicação de uma estratégia de leitura em aula a partir de textos de LDs de História, em que define-se diferentes funções entre os alunos (fazer perguntas, resumir, pesquisar vocabulário e organizar gráficos com as principais informações); - Utilizar o LD como instrumento de leitura em sala de aula.	- Criação do projeto de leitura; - Observação das aulas nas quais o projeto foi aplicado.
The Skills of Using History Textbooks in Secondary School	Asian Social Science	- Investigar o uso do livro didático de História nas escolas da Malásia pela perspectiva tanto dos professores como dos alunos.	Questionários a alunos e professores
Understanding mathematics textbooks through reader-oriented theory	Educational Studies in Mathematics	- Propor o uso da leitura de LDs de matemática a partir da teoria do leitor-orientado, desenvolvendo o letramento dos alunos em relação a textos matemáticos.	Proposta de aplicação da teoria do leitor-orientado
What Happened to the First "R"? Students' Perceptions of the Role of Textbooks in Psychology Courses	Teaching of Psychology	- Investigar a visão e a opinião dos alunos de Psicologia em relação ao uso do livro didático em sala de aula; - Entender a importância desse material na visão dos estudantes e o quanto ele	Questionário a alunos

		pode ajudar no aprendizado.	
A leitura de livros didáticos: uma situação negligenciada	Linguagem em (Dis)curso	- Refletir sobre o papel do professor como agente de letramento para auxiliar a compreensão de textos de LDs pelos alunos; - Ressaltar a importância de desenvolver estratégias de leituras com os alunos, para que possam interpretar e compreender os textos que leem.	Gravação de protocolos de leitura realizados em aulas de reforço de História de um aluno da 7ª série

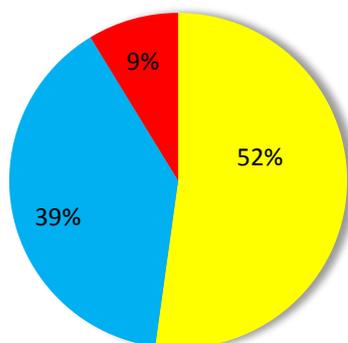
Fonte: a Autora (2015)

Os Quadros 15 e 16 acima mostram que, das 23 publicações nacionais e internacionais sobre o uso de LDs, 11 estão relacionadas à área de ensino de línguas, ou seja, 48%. Este número é relevante, pois os artigos restantes, apesar de representarem uma maioria de 52%, são divididos em diferentes áreas (matemática, geografia, química, etc.). Podemos inferir, a partir desta análise, que, uma possibilidade para haver mais pesquisas relacionadas ao uso do LD para o ensino de línguas, é o fato de esta ferramenta estar bastante presente nas salas de aulas de ensino de línguas, despertando, assim, mais reflexões sobre o material.

Nem todas as pesquisas sobre uso do LD utilizam as observações de aula como procedimento metodológico para a geração de dados, algumas se baseiam em questionários e entrevistas. O gráfico a seguir (Gráfico 4) apresenta as porcentagens sobre os procedimentos metodológicos empregados nas publicações e as áreas de pesquisa.

Gráfico 4 – Procedimentos metodológicos das publicações sobre *uso do LD*

- Somente Questionários e Entrevistas
- Observações de Aula e/ou gravação de áudio/vídeo
- Outros Procedimentos Metodológicos



Fonte: a Autora (2015)

Analisando as informações do Gráfico 4, percebemos que 9 dos 23 artigos (39%) utilizam observações de aula ou gravações de áudio ou vídeo como instrumento metodológico de análise do uso do LD em sala de aula; a maioria das pesquisas (14/23 ou 61%) faz uso de outros procedimentos metodológicos como questionários e entrevistas. Questionários e entrevistas são procedimentos metodológicos relevantes para pesquisas sobre LD, na medida em que abordam as opiniões de alunos e/ou professores sobre o material. No entanto, a importância das observações está relacionada à averiguação e análise do que realmente ocorre em sala de aula.

2.3.4. Considerações sobre as publicações envolvendo o uso do LD

O LD tem sido alvo de diversas pesquisas, não apenas na área de ensino de línguas, como também em todas as áreas que o utilizam como recurso em sala de aula, desde a educação básica ao ensino superior, conforme os dados apresentados nesta pesquisa.

No entanto, este levantamento revelou que há uma carência de estudos sobre o uso do livro didático para ensino de línguas. Os dados que apresentamos acima mostram que, de um universo de 531 publicações nacionais e internacionais envolvendo LDs analisadas nesta pesquisa, apenas 23 têm como tema central o uso deste recurso em sala de aula; destas 23, 11 envolvem o ensino de línguas adicionais ou maternas; e destas 11, somente cinco utilizam

observações e/ou gravações de aulas como recurso metodológico para entender o uso do material para ensino de línguas. Na próxima seção, apresentaremos os procedimentos metodológicos referentes à geração de dados a partir das observações de aula e das entrevistas com os professores.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme o objetivo principal desta pesquisa, que é o de compreender como o LD de inglês é usado em sala de aula, a metodologia qualitativa de cunho etnográfico se mostrou como a mais adequada para analisar e interpretar os dados gerados a partir do contexto, dos seus detalhes e da sua complexidade (MASON, 1996, p. 4). A característica de ser de *cunho etnográfico* é devido ao fato de os dados terem sido gerados a partir da inserção da pesquisadora no contexto a ser investigado, a sala de aula, por um período de tempo (HAMMERSLEY & ATKINSON, 1995). Mesmo sendo de base *qualitativa*, nossa pesquisa não está em contraposição à *quantitativa*, conforme explica Erickson (LINN & ERICKSON, 1986, p. 78), pois muitos dados são quantificados quando julgados relevantes, sendo a análise destes dados qualitativa.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 38), quando o termo etnografia surgiu, no final do século XIX, as pesquisas etnográficas se davam pela convivência do pesquisador por longos períodos de tempo na comunidade em estudo. Atualmente, este tipo de pesquisa geralmente abrange um tempo menor e utiliza métodos da etnografia para geração de dados, mais comumente as observações. Segundo a autora, pesquisas etnográficas em sala de aula são um exemplo de pesquisa qualitativa, interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38), como é o caso da presente pesquisa. A autora afirma ainda que

“a pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações”. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42)

Este é o caso do presente estudo, que visa a observar e analisar um contexto específico de uso do LD, para, então, levantar questões e apontar tendências que podem ser aplicadas a outros contextos de ensino.

As informações obtidas a partir das observações de sala de aula realizadas para esta pesquisa são complementadas e comparadas com as informações provenientes das entrevistas com os professores participantes. A entrevista é um método de geração de dados comumente utilizado em pesquisas qualitativas, conforme afirma Mason (1996, p. 35). Nesta pesquisa, as entrevistas trazem a visão do professor sobre o uso do LD, gerando dados que podem ser comparados aos gerados nas observações.

Esta seção está dividida em três partes principais: *Contexto*, em que serão detalhados o Programa Idiomas sem Fronteiras-Inglês e o LD utilizado nas aulas observadas; *Observações*, que explica a importância deste procedimento metodológico para esta pesquisa e expõe como foram gerados os dados das aulas observadas; e *Entrevistas*, em que são apresentados os propósitos e os tópicos utilizados para as entrevistas com os professores participantes da pesquisa.

3.1. CONTEXTO

3.1.1. Idiomas sem Fronteiras-Inglês

O Idiomas sem Fronteiras (doravante IsF) é um programa promovido pelo Ministério da Educação (doravante MEC) através da Secretaria de Educação Superior (doravante SESu) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (doravante CAPES) e consiste na ampliação do Programa anterior denominado Inglês sem Fronteiras. Seus objetivos principais são promover e fortalecer o ensino de línguas adicionais em universidades do Brasil e preparar alunos para intercâmbios acadêmicos pelo Programa Ciências sem Fronteiras ou outros programas de mobilidade estudantil. Por enquanto, as ações se restringem aos idiomas Francês e Inglês, mas o objetivo é estender para outros idiomas. Atualmente são 63 universidades cadastradas como Núcleo de Línguas (doravante NucLi) e Centro Aplicadores (doravante CA) do TOEFL-ITP²² e 117 instituições de ensino superior cadastradas como CA.

O Idiomas sem Fronteiras-Inglês (doravante IsF-Inglês) atua em três áreas: aplicação de testes de nivelamento e proficiência TOEFL-ITP, ensino de inglês online através do *My English Online*²³ (doravante MEO) e aulas presenciais nas universidades credenciadas pelo

²² O TOEFL-ITP é um teste para avaliar a proficiência em inglês e pode ser usado como teste de nivelamento em diversas instituições de ensino. Ele envolve questões de compreensão escrita, compreensão oral e estrutura do idioma.

Informações retiradas da página https://www.ets.org/toefl_itp

Acesso em 20 de abril de 2015.

²³ My English Online (MEO) é o curso de inglês online do Programa Inglês sem Fronteiras e está disponível aos alunos de graduação e pós-graduação (*stricto sensu*) de universidades públicas e privadas brasileiras. O curso é dividido em cinco níveis: Iniciantes, Básico, Pré-Intermediário, Intermediário e Avançado, sendo que o aluno faz um teste de nivelamento ao iniciar o curso. Ao final de cada nível, após a realização das tarefas, o aluno faz um teste para tentar avançar para o próximo nível.

Informações retiradas da página <http://www.myenglishonline.com.br/>

Acessado em 23 de abril de 2015.

Programa com professores graduandos ou graduados em Letras-Inglês, e conta também com assistentes dos Estados Unidos, os *English Teaching Assistants* (doravante ETA). As aulas de inglês da primeira oferta de aulas presenciais tiveram início em janeiro de 2014, sendo que os professores participantes desta primeira oferta iniciaram suas atividades no IsF-Inglês em setembro de 2013, preparando os cursos e as aulas e participando de reuniões. Os cursos ofertados variam de carga horária, podendo durar 16, 32, 48 ou 64 horas no total, sendo quatro horas semanais. As temáticas dos cursos também variam, podendo abordar aspectos mais gerais do idioma, onde todas as habilidades são trabalhadas, e aspectos mais específicos como produção e compreensão escrita, conversação e preparação para testes de proficiência (TOEFL e IELTS)²⁴, sendo o foco sempre a internacionalização da comunidade acadêmica.

O NucLi UFRGS é composto de uma Coordenadora Administrativa, duas Coordenadoras Pedagógicas, uma Coordenadora do Centro Aplicador, 20 professores, 4 ETAs e 5 monitores.

O curso escolhido para as observações da presente pesquisa foi o *Inglês Geral com Enfoque Comunicativo*²⁵ *Nível Elementar* (nível mais básico dos cursos ofertados), ou seja, os alunos participantes haviam sido nivelados pelo MEO como sendo 2 (MEO 2)²⁶, que era o nível inicial para poder matricular-se nos cursos presenciais.

3.1.2. O LD *Global Pre-intermediate*

O LD utilizado nas aulas das turmas observadas é o da série *Global*, da editora Macmillan, nível *Pre-intermediate* (pré-intermediário) do autor Lindsay Clandfield, sendo que o Manual do Professor (doravante MP) foi escrito também por Frances Watkins²⁷. O nome *Global* é sugestivo, visto que o foco do material é o ensino do inglês global, do idioma como uma língua internacional, conforme está explicitado na contracapa do LD²⁸:

²⁴ Informações retiradas da página de internet do Programa: <http://isf.mec.gov.br/>
Acesso em 03 de janeiro de 2015.

²⁵ Os nomes dos cursos podem variar a cada oferta, sendo este o nome na época em que as observações foram realizadas.

²⁶ Na época da pesquisa, o processo de nivelamento dos alunos para os cursos presenciais era o nível em estavam no MEO. Atualmente, os alunos estão sendo nivelados pelo resultado do teste de proficiência TOEFL-ITP.

²⁷ A partir deste ponto, diferenciaremos o *Livro do Aluno* do *Manual do Professor* chamando o primeiro de Livro Didático (LD) e o segundo continua como Manual do Professor (MP).

²⁸ Tradução livre da autora. Texto original em inglês: “*Global is a ground-breaking 6-level adult course for today’s learners of English. It enables you to learn English as it is used in our globalized world, to learn through English using information-rich topics and texts, and to learn about English as an international language*”.

“*Global* é um curso inovador, composto de seis níveis, direcionado a alunos adultos da atualidade. Ele possibilita aprender inglês da maneira como o idioma é usado em nosso mundo globalizado, aprender através do inglês usando tópicos e textos ricos em informação e aprender sobre inglês como uma língua internacional”. (CLANDFIELD, 2010, contracapa)

O LD é dividido em dez unidades, sendo cada uma sobre um tópico²⁹, e, em todas as unidades, há tarefas que envolvem as quatro habilidades do inglês (produção escrita, produção oral, compreensão escrita e compreensão oral), além de tarefas de vocabulário e gramática. As unidades se subdividem em duas partes ou seções maiores, que chamaremos de *Parte Principal* e *Material Extra*. A Parte Principal apresenta quatro divisões (*Part 1*, *Part 2*, *Part 3* e *Part 4*), contendo duas páginas cada uma, e é onde estão os conteúdos principais da unidade, ou seja, onde encontram-se os tópicos gramaticais novos, os textos e o vocabulário. Na Material Extra, que é composta de quatro páginas no total, são revisados e aprofundados os conteúdos da Parte Principal, com tarefas adicionais de compreensão escrita e oral, produção oral, vocabulário e gramática, além de uma tarefa mais extensa de produção escrita. Dentro da temática da unidade, os textos da Material Extra são relacionados com o inglês global, como por exemplo, textos de David Crystal³⁰ sobre a língua inglesa como língua internacional e áudios contendo falantes não-nativos. Ao final do LD, há quatro partes: 1) *Communication activities*, tarefas de comunicação que fazem referência a partes específicas das unidades; 2) *Additional material*, tarefas adicionais relacionadas às unidades 2, 9 e 10; 3) *Grammar focus*, explicações e exercícios gramaticais, em que são expostas as regras referentes a cada ponto gramatical das unidades; e 4) *Audioscripts*, ou seja, transcrições de todos os áudios do LD.

O MP explica, inicialmente, as partes que compõem a coleção *Global*, que incluem, para o aluno, o LD (*Coursebook*), o livro de exercício com CD de áudio (*Workbook with Audio CD*) e um livro de exercícios digital (*eWorkbook*), e, para o professor, o MP (*Teacher's Book*), contendo CD com recursos extras; os CDs de aula (*Class Audio CDs*), com os áudios do LD para serem usados em sala de aula; a página da Internet (*Website*), com dicas de ensino e materiais extras; e o LD digital (*Global Digital*), para ser usado pelo professor em aula, de forma interativa, com computadores ou quadros eletrônicos.

²⁹ O sumário de conteúdos do LD está disponível no Anexo7.

³⁰ David Crystal é um escritor e linguista britânico, autor de diversos livros, entre eles *The Cambridge Encyclopedia of Language* and *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Informações da página <http://www.davidcrystal.com/> Acessado em 20 de abril de 2015.

O conteúdo teórico do MP é apresentado através de nove textos que abordam novas pesquisas sobre metodologia de ensino e aprendizagem de inglês. Os autores dos textos são: Lindsay Clandfield, David Crystal, Amanda Jeffries, Pete Sharma, Duncan Foord, Jim Scrivener, Scott Thornbury, Rose Senior, Jonathan Marks e Ben Goldstein. Após os textos, o MP é dividido em unidades (*Teaching Notes*), as mesmas do LD, em que são sugeridas: instruções para a execução de cada exercício e também alternativas para modificar o procedimento da tarefa (*Alternative procedure*); tarefas extras variadas (*Extra activities*), de compreensão escrita e pré-leitura (*Reading extra* e *Pre-reading activity*), de compreensão oral (*Listening extra*), de produção oral (*Speaking extra*) e para serem feitas em casa (*Homework extra*); informações adicionais sobre os tópicos abordados (*Background note*), sobre a estrutura da língua (*Language note*) e sobre pronúncia (*Pronunciation note*); orientações de como iniciar um tópico novo (*Lead-in*); e estratégias para lidar com alunos em diferentes níveis de aprendizado (*Mixed ability*). Além das sugestões de instruções e atividades, que compõem as unidades do MP, há também as respostas de todos os exercícios do LD.

Para a presente pesquisa, apenas o LD e o MP serão utilizados para análise, visto que estes eram os recursos disponíveis aos professores do IsF-Inglês participantes.

3.2. OBSERVAÇÕES

Obter informações sobre o(s) uso(s) do LD em sala de aula parece difícil sem que se opte pela observação como procedimento metodológico. De acordo com Mason (1996, p. 61-63), algumas situações para utilizar observações na geração de dados em uma pesquisa qualitativa são quando: 1) o pesquisador tem uma perspectiva ontológica que vê como central as interações, ações, comportamentos e as maneiras como as pessoas os interpretam; 2) o pesquisador tem uma posição epistemológica que sugere que conhecimento ou evidência do mundo social pode ser gerado observando, participando, ou vivendo situações de interação em ambientes naturais ou da vida real; 3) a visão do pesquisador sobre as maneiras de construção de explicações sociais enfatizam a profundidade, a complexidade e o arredondamento nas informações, opondo-se a análises superficiais de padrões amplos; 4) o pesquisador se considera parte integrante, ativa e reflexiva da pesquisa; 5) o tipo de informação requerida pela pesquisa não está disponível em outros meios; 6) as observações são uma forma de geração de dados para a pesquisa, entre outras utilizadas; e 7) o pesquisador julga ser mais

ético se envolver no mundo social dos participantes da pesquisa para obter seus próprios entendimentos, em vez de usar outros métodos em que o envolvimento é menor.

No caso desta pesquisa, são com as observações que temos a chance de analisar como e em que momentos o LD é utilizado, se é modificado e de que maneira, os papéis desempenhados pelo material e a relação professor-aluno-livro.

Com a certeza de que as observações não só são necessárias, mas constituem parte fundamental da presente pesquisa, foi necessário traçar objetivos, delimitar o contexto e decidir a(s) melhor(es) forma(s) de registro das aulas. Os objetivos eram saber o que estava acontecendo em sala de aula com relação ao uso do LD e se este recurso era modificado/adaptado pelos professores. A escolha por realizar as observações de aula no IsF-Inglês aconteceu pelo fato de ser um Programa de abrangência nacional, novo e único, tendo se fortalecido consideravelmente na universidades brasileiras, em especial na UFRGS. Acreditamos que, quanto mais pesquisas forem desenvolvidas no IsF, mais o Programa poderá ser discutido e aprimorado futuramente. Além disso, no IsF-Inglês, os professores têm liberdade de criar suas aulas, descobrir e utilizar suas práticas de ensino, sob orientação das Coordenadoras Pedagógicas, mas sem ter de seguir uma metodologia rígida, como seria no caso de um curso livre em uma escola de idiomas. Este fato é crucial para esta pesquisa, visto que, sem uma metodologia pré-estabelecida, há mais espaço para diferentes usos e adaptações de acordo com cada contexto e de acordo com a ideia de cada professor sobre o uso e o papel do LD. Os professores apenas não têm liberdade quanto à escolha do LD utilizado, visto que, para cada curso, o material é selecionado pela Coordenação do NucLi.

Quanto ao contexto, optamos por escolher o curso Inglês Geral com Enfoque Comunicativo Nível Elementar por ter bastante procura de alunos e, conseqüentemente, muitas turmas ofertadas. Além disso, decidimos por um curso de inglês geral, pelo fato de as quatro habilidades serem trabalhadas, preparando os alunos para diversas situações de uso da língua, diferentemente de um curso específico (como o de produção e compreensão escrita ou o de preparação para testes de proficiência), em que o objetivo é direcionar o aprendizado para determinados aspectos de uso do idioma. Outra escolha que tivemos de fazer foi quanto à unidade do LD que seria observada. Decidimos por observar a Unidade 2³¹, denominada *Eating and Drinking*³², por que, assim, já teria se passado um tempo do início das aulas, conseqüentemente, a maioria dos alunos teria adquirido o LD e os professores já conheceriam seus alunos, seus interesses e necessidades. Além disso, por se tratar de um curso longo, de 64

³¹ A Unidade 2 do LD e do MP estão disponíveis nos Anexos 8 e 9 (p. 209 e 221 respectivamente)

³² Tradução livre da autora: *Comendo e Bebendo*

horas, se optássemos por alguma unidade do final do LD, prejudicaria o calendário da pesquisa.

As observações iniciaram com uma turma em junho de 2014, proveniente da oferta de número quatro de cursos presenciais do IsF-Inglês, e seis turmas da oferta seis, realizadas em agosto e setembro de 2014. Na oferta seis, todos os professores que tinham turmas de Inglês Geral com Enfoque Comunicativo Nível Elementar foram observados³³. O total de professores foi de sete (mesmo número de turmas) e o total de aulas observadas foi de 19, sendo de duas ou quatro horas cada uma, dependendo da turma.

As aulas observadas foram registradas em gravação de áudio e anotações. Anteriormente ao início das observações, foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido³⁴, que foram assinados por professores e alunos, autorizando a minha presença e os registros em áudio e anotações durante as aulas referentes à Unidade 2 do LD.

As gravações em áudio são um recurso essencial nas observações, visto que, com este registro das aulas, é possível retomar em detalhes o que foi feito ou dito pelo professor, como se deram as instruções de uso do LD, se foram realizadas modificações ao material, enfim, pode-se reviver a aula. Apesar de ser um recurso muito útil, as gravações em áudio possuem algumas limitações: não há como saber o número de alunos presentes na aula e a disposição deles e das classes; as condições físicas da sala de aula, como tamanho, arejamento, recursos, entre outros, também são excluídos das gravações; não é possível perceber as condições meteorológicas (que podem ter influência no humor e na quantidade de alunos em aula, no caso de chuva); as reações não verbais dos participantes; e a postura do professor nas explicações e enquanto os alunos realizam as tarefas. Por este motivo, as gravações em áudio foram complementadas com as anotações detalhadas durante as observações.

Mesmo as observações sendo parte principal da geração de dados desta pesquisa, conhecer a opinião dos professores em relação ao uso do LD para o ensino de inglês e, especificamente, sobre o *Global Pre-intermediate* se fez necessário. Por este motivo, optamos, por, além de observar, entrevistar os professores participantes. A geração de dados a partir das entrevistas será detalhada na próxima seção.

³³ As observações não aconteceram em todas as turmas de Inglês Geral com Enfoque Comunicativo Nível Elementar da oferta seis, pois alguns professores estavam lecionando em mais de uma turma deste mesmo nível nesta mesma oferta. Optamos, então, por escolher uma turma de cada professor.

³⁴ Os modelos dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido do aluno e do professor estão disponíveis nos Anexos 5 e 6 (p. 205 e 206 respectivamente)

3.3. ENTREVISTAS

Segundo Mason (1996, p. 39), as entrevistas são comumente utilizadas como procedimento metodológico em pesquisas qualitativas. A autora lista algumas razões pelas quais a inclusão de entrevistas pode ser necessária em uma pesquisa, entre elas estão: o pesquisador considerar que o conhecimento, as visões, os entendimentos, as interpretações, as experiências e as interações das pessoas entrevistadas são significativos e o fato de que uma maneira legítima de gerar dados é interagindo e conversando com os participantes da pesquisa (MASON, 1996, p. 39-40). Essas são, também, as razões pelas quais optamos por incluir as entrevistas nos procedimentos metodológicos desta pesquisa, pois as opiniões dos professores em relação ao uso do LD para o ensino de língua inglesa seria relevante para comparar suas ideias com as informações obtidas nas observações.

Mason (1996, p. 34) caracteriza as entrevistas qualitativas como semiestruturadas, pelo fato de serem uma conversa reativamente informal, com tópicos delimitados pelo pesquisador, e na qual a interação entre o entrevistador e o entrevistado é parte importante da geração dos dados. Mesmo tendo perguntas pré-definidas, podemos considerar as entrevistas realizadas na presente pesquisa como semiestruturada, nos termos de Mason, pois há interação entre as duas partes (entrevistador e entrevistado), e as perguntas fazem o papel de tópicos, que foram abordados através de uma conversa informal.

Todos os professores que foram observados foram também entrevistados. As entrevistas ocorreram após as observações de cada professor. Assim como as observações, as entrevistas foram gravadas em áudio. Como roteiro, elaboramos dez questões, que nortearam as conversas:

1. Há quanto tempo você leciona inglês?
2. Há quanto tempo você leciona no Inglês sem Fronteiras³⁵?
3. Antes de lecionar no IsF, você já havia usado LDs como professor?
4. Qual a sua opinião sobre LDs para o ensino de inglês?
5. Que vantagens e desvantagens há em usar LDs?
6. Como é a sua preparação de aula? Que aspectos você considera importante neste momento?
7. Você faz algum tipo de adaptação ao LD? Quais? Por quê?
8. Você acha que o MP pode auxiliar o trabalho do professor? De que maneira?

³⁵ *Inglês sem Fronteiras* ainda era o termo utilizado na época das entrevistas para denominar o Programa Idiomas sem Fronteiras.

9. Você usa o MP? Como? Em que momentos?

10 Qual a sua opinião sobre o *Global Pre-intermediate* para o nível Elementar do IsF? Quais as vantagens e desvantagens do LD e do MP?

As perguntas 1 e 2 envolvem a experiência profissional dos professores. Nas perguntas 3, 4 e 5, a intenção é conhecer a relação do professor com LDs e sua opinião sobre este recurso para o ensino de inglês. Já as questões 6, 7, 8 e 9 abordam aspectos de preparação de aula, de adaptações ao material e do uso ou não do MP. E a última pergunta é uma avaliação pessoal de cada professor em relação ao material utilizado para o nível Elementar do IsF, o *Global Pre-intermediate*, mesmo nível das turmas observadas.

Na próxima seção, analisaremos os dados gerados nas observações e nas entrevistas, assim como as convergências e divergências entre os dois procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

4. ANÁLISE DE DADOS

4.1. OBSERVAÇÕES

A análise do uso do LD pelos professores a partir das observações de aula tem o objetivo de compreender o quanto e como este recurso auxilia nas práticas de sala de aula e qual o papel desta ferramenta no processo de ensino e aprendizagem de inglês. Para isso, apontaremos, primeiramente, a quantidade de tempo de aula dedicada ao uso do LD e, posteriormente, se foram feitas adaptações pelos professores e, caso afirmativo, quais mudanças ocorreram e as possíveis razões para alterar o que estava proposto tanto no LD como no MP.

Conforme exposto no Capítulo 3, de Metodologia, foram observadas aulas da Unidade 2 do LD *Global – Pre-intermediate*, do curso IG-E de sete professores do Programa IsF-Inglês na UFRGS.

O Quadro 17 apresenta a análise dos dados quantitativos do tempo de uso do LD em sala de aula. Para esta análise, consideramos que o professor iniciou o uso do recurso em aula no momento em que pediu para que os alunos abrissem o LD. Já o término do uso do material é marcado quando o professor não fez mais nenhuma atividade relacionada com o LD ou com o tema apresentado. O tempo representado no Quadro 17 é a soma das horas de gravação de cada professor.

Quadro 17 – Quantidade de tempo de aula em que o LD é utilizado

PROFESSORES ³⁶	TEMPO TOTAL DE AULA (REFERENTE À UNIDADE 2)	TEMPO DE USO DO LD (REFERENTE À UNIDADE 2)	TEMPO DE AULA VS. TEMPO DE USO DO LD (%)
Alice	03h 49min 48seg	02h 52min 20seg	75%
Anderson ³⁷	07h 30min 30seg	07h 27min 26seg	99%
Carolina	04h 05min 20seg	03h 54min 10seg	95%
Fabiana	04h 11min 17seg	02h 13min 38seg	53%
João	03h 47min 00seg	02h 22min 23seg	63%
Marcela	03h 28min 46seg	02h 47min 01seg	80%
Roberta	05h 34min 42seg	05h 06min 57seg	92%
TOTAL	32h 27min 23seg	26h 43min 55seg	82%

Fonte: a Autora (2015)

A quantidade de tempo de aula em que o LD é utilizado explicitamente, ou seja, a partir do momento em que o professor pede aos alunos que abram o livro, representa, em todos os casos, mais da metade da aula. Quatro dos sete professores utilizam o recurso em 80% ou mais do tempo de aula. A partir dos números, podemos inferir que o LD é uma ferramenta determinante nas aulas onde é utilizado. O tópico das aulas, em todas as observações, esteve sempre relacionado com o tópico abordado no material, que, neste caso, tratava-se de comidas e bebidas (*Eating and Drinking*). Dessa forma, entende-se que é a partir do LD que os assuntos e os conteúdos das aulas são estabelecidos, conforme apontado por autores como Coracini (2011), Lajolo (1996), Diaz (2011) e Richards (2002).

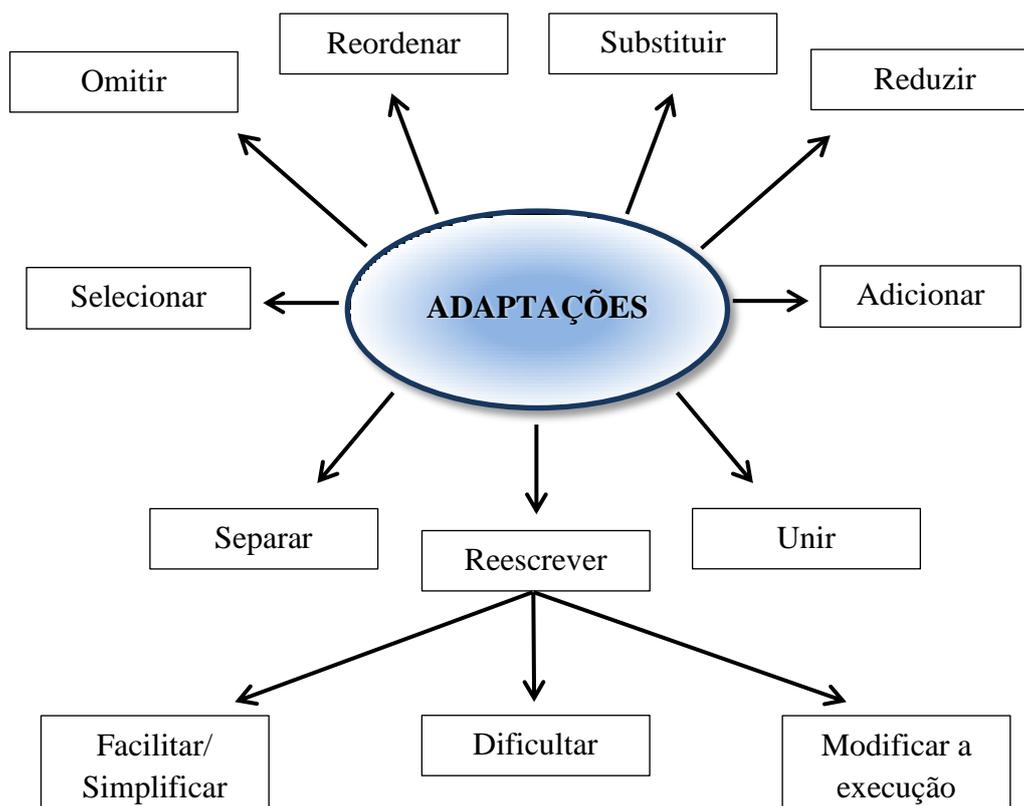
Após analisar a quantidade de tempo de aula em que o LD é utilizado, é importante saber como este recurso, tão presente nas aulas observadas, está sendo usado em sua prática. Para analisar as adaptações realizadas pelos professores, tomamos como pontos de partida as tarefas apresentadas no LD e as instruções contidas no MP. Enquanto o LD contém instruções direcionadas aos alunos, as instruções do MP são direcionadas ao professor, ou seja, sugerem maneiras de apresentação dos conteúdos e das tarefas, detalhando como cada etapa do material pode ser trabalhada. Por este motivo, as modificações efetuadas pelos professores são

³⁶ Os nomes dos professores são fictícios.

³⁷ A quantidade de horas do Professor Anderson é consideravelmente maior que a dos outros professores pelo fato de suas aulas terem sido observadas anteriormente a uma Reunião Pedagógica (ocorrida na manhã de 22/07/2014), que tinha como objetivo pensar em uma solução para a melhor utilização possível do LD, visto que o *Global – Pre-intermediate* era considerado muito extenso para ser abordado em sua totalidade durante as 64 horas de curso. Nesta reunião, ficou combinado, então, que os professores cobririam todas as unidades do material, selecionando o que achassem mais importante de cada uma. Antes desta reunião, os professores trabalhavam apenas até a sexta ou sétima unidade (lembrando que o LD contém dez unidades), sendo as restantes apresentadas aos alunos em *workshops* desenvolvidos pelos ETAs.

comparadas tanto com o que está proposto no LD quanto com o que está sugerido no MP. Para isso, voltaremos à Figura 3 (p. 33), que mostra as possíveis adaptações ao material, para identificar quais delas são praticadas por cada um dos professores observados nesta pesquisa.

Figura 3 – Esquema de adaptações ao LD



Fonte: a Autora (2015)

A partir da figura acima, analisaremos, de forma quantitativa e qualitativa, todas as adaptações observadas. Para isso, dividimos as seções de acordo com cada adaptação realizada.

4.1.1. Adaptação: selecionar

Antes de apontar as tarefas efetivamente selecionadas pelos professores, faz-se útil uma explicação sobre as seções da Unidade 2 do LD *Global Pre-intermediate*. Cada unidade é dividida em quatro *Partes Principais* (*Part 1, Part 2, Part 3 e Part 4*) e mais quatro páginas

de *Material Extra (Extra Material)* ao final da unidade, que envolvem tarefas de compreensão e produção oral, compreensão e produção escrita, gramática, vocabulário e exposição dos alunos a diferentes sotaques da língua inglesa (falantes nativos e não-nativos). Faremos distinção entre a *Parte Principal* e o *Material Extra*, ou seja, manteremos esta divisão da unidade para apresentar os resultados das análises dos dados.

Para quantificar o que é ou não utilizado pelo professor em sala de aula (em especial para as adaptações: *selecionar, omitir e reduzir*), é necessário diferenciarmos *tarefas de exercícios*. Entendemos por *tarefa*, nesta pesquisa, como sendo cada tipo de atividade que, no *LD Global – Pre-intermediate*, é indicada por um título que marca seu propósito ou a habilidade envolvida. Já os *exercícios* são as partes que compõem cada tarefa e estão apresentados por números. Essa diferenciação não é baseada em teorias do assunto³⁸, mas foi a maneira que encontramos de distinguir as partes da unidade e poder, posteriormente, quantificá-las e analisá-las. As Figuras 5 e 6 ilustram dois exemplos de tarefas da unidade 2 com seus respectivos exercícios.

Figura 5 – Exemplo de tarefa de compreensão oral, *Global Pre-intermediate*, p. 21

Listening

1 Look at the picture of Zao Shen. Which country do you think he is from? Who do you think he is?

2  1.18 Listen to a short talk about Zao Shen and answer the questions.

- 1 Who is Zao Shen?
- 2 Can you name one thing he does?
- 3 Where can you see pictures like this?

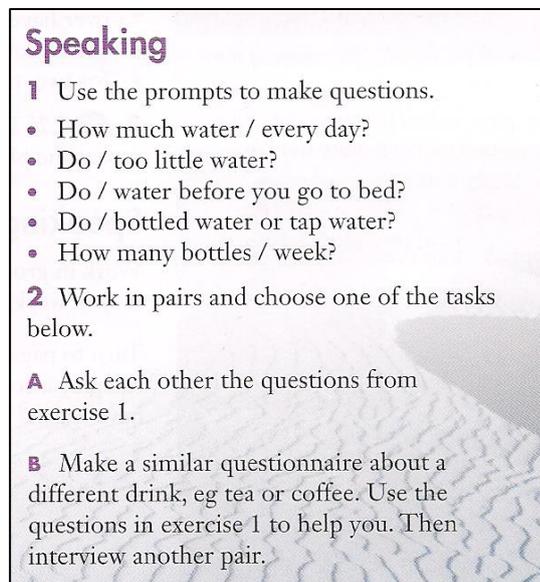
3 Are there any important beliefs about food or kitchens in your culture? What are they?



Fonte: *Global Pre-intermediate*, p. 21

³⁸ Ellis (2003, *apud* HAUPT, 2010) diferencia tarefa de exercício, sendo que tarefa é um plano de trabalho que o aluno deve realizar focado no significado, em que o aluno usa a língua com o propósito de comunicação, enquanto em um exercício a aprendizagem é intencional e consciente, onde o resultado é linguístico e o foco é na forma.

Figura 6 – Exemplo de tarefa de produção oral, *Global Pre-intermediate*, p. 25



Speaking

1 Use the prompts to make questions.

- How much water / every day?
- Do / too little water?
- Do / water before you go to bed?
- Do / bottled water or tap water?
- How many bottles / week?

2 Work in pairs and choose one of the tasks below.

A Ask each other the questions from exercise 1.

B Make a similar questionnaire about a different drink, eg tea or coffee. Use the questions in exercise 1 to help you. Then interview another pair.

Fonte: *Global – Pre-intermediate*, p. 25

Estes são exemplos de tarefas de compreensão e produção oral, sendo que a primeira (Figura 5) é composta por três exercícios e a segunda (Figura 6) apresenta dois exercícios.

Algumas tarefas envolvem mais de uma habilidade ou mais de um conteúdo, como na Figura 7 que segue.

Figura 7 – Exemplo de tarefa do LD envolvendo dois conteúdos, *Global Pre-intermediate*, p. 22

Speaking and Vocabulary

1 Work in pairs. How many correct phrases can you make with the words in the box?

a	glass cup mug bottle carton can	of	coffee cola juice milk tea beer water wine
---	--	----	---

Language note: some uncountable nouns can be countable if we believe there is a container, eg *two coffees* means *two cups of coffee*.

2 Work in pairs and ask each other these questions.

What do you like to drink ...

- on a hot summer's day?
- in the morning, with breakfast?
- after dinner?
- in the winter, when it's cold outside?
- when you feel sad or miserable, as a comfort drink?

What other drinks do you like? When?

Fonte: *Global Pre-intermediate*, p. 22

A figura acima aborda uma tarefa de produção oral e vocabulário, contendo dois exercícios. Para fins de contabilizar os conteúdos das tarefas, tomaremos como referência a habilidade ou o conteúdo que aparece por primeiro, que, no caso desta tarefa, é a *produção oral (speaking)*, sendo assim classificada, mesmo que aborde também aspectos do vocabulário.

Na parte de Material Extra do LD, as tarefas denominadas *Warm up* são classificadas como sendo de *vocabulário*, pois este é o seu foco principal, e as tarefas denominadas *Language focus* são classificadas como sendo de *gramática*, pois envolvem aspectos da estrutura da língua.

O Quadro 18 mostra a quantidade e o tipo de tarefas e exercícios da Unidade 2 do LD. Os tipos e números de tarefas e exercícios podem variar de acordo com cada unidade.

Quadro 18 – Quantidade e tipos de tarefas que compõem a Unidade 2 do *Global Pre-intermediate*

TIPOS DE TAREFAS	QUANTIDADE DE TAREFAS	QUANTIDADE DE EXERCÍCIOS
PARTE PRINCIPAL		
Vocabulário	4	8
Gramática	4	15
Compreensão escrita	3	13
Produção escrita	0	0
Produção oral ³⁹	3	6
Compreensão oral	2	7
Pronúncia	2	4
SUBTOTAL	18	53
MATERIAL EXTRA		
Vocabulário	3	5
Gramática	4	6
Compreensão escrita	1	2
Produção escrita	3	5
Produção oral	3	6
Compreensão oral	2	5
Pronúncia	0	0
Auto-avaliação	1	6
SUBTOTAL	17	35
TOTAL DA UNIDADE 2	35	88

Fonte: a Autora (2015)

Tendo esclarecido as definições, classificações e quantidades de tarefas e exercício e exercícios da Unidade 2 do *Global Pre-intermediate*, o Quadro 19 a seguir apresenta as tarefas selecionadas por cada professor e utilizadas nas aulas observadas.

³⁹Esta habilidade permeia por diversas outras (vocabulário, gramática e compreensão escrita e oral). Consideramos aqui apenas as tarefas denominadas como sendo especificamente de produção oral.

Quadro 19 – Adaptação: *selecionar*. Tarefas do LD selecionadas em aula por cada professor

TAREFAS do LD	PROFESSORES							PORCENTAGEM DE CADA TAREFA SELECIONADA
	PARTE PRINCIPAL	Alice	Anderson	Carolina	Fabiana	João	Marcela	
p. 18								
Vocabulary and Speaking	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
Reading	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓	71%
Extend your vocabulary	✗	✓	✓	✗	✗	✗	✓	43%
p. 19								
Grammar	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
Speaking	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✗	43%
p. 20								
Reading and Speaking	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗	71%
Grammar	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
p. 21								
Vocabulary and Speaking	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✓	57%
Pronunciation	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	14%
Listening	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	0%
p. 22								
Speaking and Vocabulary	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	71%
Reading	✗	✓	✓	✗	✗	✗	✓	43%
p. 23								
Grammar	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	71%
p. 24								
Vocabulary	✗	✓	✓	✗	✓	✓	✓	71%
Listening	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✓	43%
Grammar	✗	✓	✓	✗	✗	✓	✓	57%
p. 25								
Pronunciation	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✓	28%
Speaking	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	14%
SUBTOTAL	9	16	13	4	6	8	14	56%
TAREFAS DO LD	PROFESSORES							PORCENTAGEM DE CADA TAREFA SELECIONADA
MATERIAL EXTRA	Alice	Anderson	Carolina	Fabiana	João	Marcela	Roberta	
p. 26								
Warm up	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	14%
Listening	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	14%

Language focus	✘	✘	✘	✓	✘	✘	✘	14%
Speaking	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	0%
p. 27								
Warm up	✘	✘	✓	✘	✘	✘	✘	14%
Listening	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	0%
Language focus	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	0%
Speaking	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	0%
p. 28								
Reading	✘	✓	✘	✘	✘	✘	✘	14%
Language focus	✘	✓	✘	✘	✘	✘	✘	14%
Writing skills	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	0%
Preparing to write	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	0%
Writing	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	0%
p. 29								
Grammar	✘	✓	✘	✓	✘	✘	✘	28%
Vocabulary	✘	✘	✘	✓	✘	✘	✘	14%
Speaking and writing	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	0%
Evaluating your language learning	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	0%
SUBTOTAL	0	3	1	5	0	0	0	9%
TOTAL	9	19	14	9	6	8	14	32%

Legenda: ✘ representa a tarefa não realizada e ✓ representa a tarefa realizada

Fonte: a Autora (2015)

O quadro acima mostra as escolhas dos professores sobre o que vai ser trabalhado em aula do LD, refletindo o que eles consideram importante para o ensino de inglês. Se analisarmos o total de tarefas selecionadas (32%), pode parecer que pouco do LD foi utilizado. No entanto, 56% da parte principal foi selecionada e, como vimos no Quadro 17, o LD ocupa 82% do tempo de aula. As tarefas mais selecionadas são as de gramática e de vocabulário. Em contrapartida, nenhuma tarefa de produção escrita foi selecionada pelos professores. Pouco foi selecionado do Material Extra (9%).

A seleção de tarefas está diretamente relacionada com a categoria *omissão*, uma vez que, ao selecionar o que vai ser utilizado do LD, inevitavelmente o professor terá, também, de decidir o que não vai ser utilizado. Por este motivo, as tarefas do material que são ou não abordadas em sala de aula serão também analisadas na seção seguinte, referente à *omissão*.

4.1.2. Adaptação: omitir

Omissão ocorre quando o professor deixa de realizar uma tarefa completa com os alunos, excluindo alguma parte do material. Neste caso, como estamos analisando apenas a unidade 2 do *Global – Pre-intermediate*, a omissão ocorre quando uma tarefa – seja de gramática, pronúncia, produção escrita, etc. – é excluída pelo professor, sem que haja substituição por outra.

O Quadro 20 apresenta as quantidades de ocorrências de *omissão* de tarefas do LD e os conteúdos das tarefas excluídas referentes a cada professor. Já o Quadro 21 mostra, em porcentagem, o total de omissões das duas partes da unidade (Principal e Extra) de acordo com cada conteúdo de tarefa.

Quadro 20 – Adaptação: *Omitir*. Conteúdos das tarefas omitidas e quantidade de ocorrências de omissão por professor

CONTEÚDO DAS TAREFAS	PROFESSORES E QUANTIDADES DE TAREFAS OMITIDAS						
Parte Principal⁴⁰	Alice	Anderson	Carolina	Fabiana	João	Marcela	Roberta
Vocabulário	2	0	0	3	2	2	0
Gramática	1	0	0	2	2	0	0
Compreensão escrita	1	0	0	3	1	2	1
Produção oral	1	1	1	2	3	3	1
Compreensão oral	2	1	2	2	2	1	1
Pronúncia	2	0	2	2	2	2	1
SUBTOTAL	9/18	2/18	5/18	14/18	12/18	10/18	4/18
Material Extra⁴¹	Alice	Anderson	Carolina	Fabiana	João	Marcela	Roberta
Vocabulário	3	3	2	1	3	3	3
Gramática	4	2	4	2	4	4	4
Compreensão escrita	1	0	1	1	1	1	1
Produção escrita	4	4	4	4	4	4	4
Produção oral	2	2	2	2	2	2	2
Compreensão oral	2	2	2	1	2	2	2
Auto-avaliação	1	1	1	1	1	1	1
SUBTOTAL	17/17	14/17	16/17	12/17	17/17	17/17	17/17
TOTAL	26/35	16/35	21/35	26/35	29/35	27/35	21/35

Fonte: a Autora (2015)

⁴⁰ Pelo fato de não haver tarefa de produção escrita na Parte Principal da unidade 2, esta habilidade foi desconsiderada neste quadro.

⁴¹ Pelo fato de não haver tarefa de pronúncia no Material Extra da unidade 2, esta habilidade foi desconsiderada neste quadro.

Quadro 21 – Quantidade total de tarefas omitidas na Parte Principal e no Material Extra da Unidade 2 e porcentagem de omissão para cada conteúdo da tarefa

PARTE PRINCIPAL		MATERIAL EXTRA	
TOTAL DE SELEÇÕES = 56%		TOTAL DE SELEÇÕES = 9%	
TOTAL DE OMISSÕES = 44%		TOTAL DE OMISSÕES = 91%	
CONTEÚDO DAS TAREFAS	PERCENTUAL DE TAREFAS OMITIDAS	CONTEÚDO DAS TAREFAS	PERCENTUAL DE TAREFAS OMITIDAS
Vocabulário	31%	Vocabulário	86%
Gramática	08%	Gramática	86%
Compreensão escrita	38%	Compreensão escrita	86%
Produção oral ⁴²	57%	Produção escrita	100%
Compreensão oral	79%	Produção oral	100%
Pronúncia	79%	Compreensão oral	93%
		Auto-avaliação	100%

Fonte: a Autora (2015)

Conforme as informações dos dois quadros acima, todos os professores optam por excluir mais partes do Material Extra que da Parte Principal, visto que esta apresenta o conteúdo novo e aquela aprofunda e revisa este conteúdo. Devido ao curto tempo de curso (64 horas) em relação à quantidade de unidades a serem trabalhadas do LD (10 unidades), é compreensível que pouco seja abordado do Material Extra. Em relação ao total de tarefas omitidas da Parte Principal, a professora Fabiana utilizou menos o LD em aula (ou quem omitiu mais tarefas) que os colegas, deixando de trabalhar 14 das 18 propostas na unidade (Quadro 20). Em oposição à Fabiana está o professor Anderson, que omitiu apenas duas tarefas da Parte Principal (Quadro 20).

Ainda analisando as tarefas omitidas da Parte Principal, verificamos que apenas três professores omitiram alguma parte relacionada à gramática, o que nos possibilita inferir que este tipo de tarefa é considerado importante pelos professores. No Quadro 21, a gramática teve apenas 8% de omissões, seguida de vocabulário, com 31%, e compreensão escrita, com 38%. Dentro das tarefas da parte de Material Extra (pouco utilizada pelos professores), a mais abordada em aula é também a referente à gramática, tendo menos ocorrências de omissões (76%). Nesta parte da unidade, o tipo de tarefa com mais ocorrências de omissões foi a de compreensão oral, com 76%, e 71% das tarefas de produção oral e pronúncia foram omitidas. O fato de as tarefas de produção oral serem pouco utilizadas (todos os professores omitiram ao menos uma tarefa específica desta habilidade na Parte Principal) não significa que não haja

⁴²Esta habilidade permeia por diversas outras (vocabulário, gramática e compreensão escrita e oral), visto que este é um material com enfoque comunicativo para ensino de inglês. Consideramos aqui apenas as tarefas denominadas como sendo especificamente de produção oral.

conversação em inglês nas aulas, pois alguns exercícios dentro das tarefas de vocabulário, de compreensão escrita e de gramática, por exemplo, sugerem atividades de produção oral, reafirmando o enfoque comunicativo do material. Ao menos uma tarefa de compreensão oral foi omitida por cada um dos professores, sendo que a maioria (quatro professores) não utilizou as atividades propostas na Parte Principal e apenas a professora Fabiana utilizou uma tarefa desta habilidade no Material Extra do LD. Outras tarefas pouco aplicadas aos alunos são as de pronúncia: apenas um professor optou por utilizar as duas propostas no material enquanto quatro professores as omitiram.

Relevante também é a omissão de todas as tarefas que envolvem produção escrita, visto que nenhuma foi realizada em aula. O curto espaço de tempo do curso, com relação à extensão do material pode explicar a ausência deste tipo de tarefa. Os alunos tendem a considerar a escrita em outra língua difícil, por ser uma habilidade de produção, conforme aponta Harmer (HARMER, 2001, p. 252-253), já que muitos se sentem frustrados por não conseguirem usar a estrutura e o vocabulário desejados em seus textos e, conseqüentemente, terem problemas em expressar suas ideias de maneira clara. Assim, apesar da falta de tempo, é importante que haja momentos em que a habilidade de produção escrita seja abordada, especialmente em um curso do IsF, no qual diversos alunos se inscrevem para poder participar de intercâmbios acadêmicos no exterior, onde, possivelmente, terão de escrever em inglês.

A partir das aulas observadas, é possível afirmar que os professores não costumam comunicar aos seus alunos as razões pelas quais algumas tarefas são omitidas. Por este motivo, também, fica difícil inferir os reais motivos de cada professor para omitir determinadas tarefas. No entanto, o professor João comentou, rapidamente, com seus alunos o porquê as outras partes da Unidade 2 não seriam trabalhadas em aula, conforme podemos notar no Excerto 1⁴³ abaixo.

Excerto 1 – Adaptação: omissão. Professor explica que irá omitir algumas partes da Unidade 2 do LD

João: *Guys, we have here some texts, ok, but I consider very... How can I say? The word is not boring, but they are not attractive, and most of the vocabulary we'll see in the next texts, for example on page 35, we have already seen, ok?*

Fonte: Observação de aula 18, 19/09/2014

⁴³ As transcrições são utilizadas de forma simples, marcando com *italico* o que foi pronunciado em língua inglesa.

No Excerto acima, o professor decide por omitir partes da Unidade 2, pois, segundo ele, o vocabulário já foi trabalhado ou será revisado em outros textos.

Algumas das tarefas omitidas e as habilidades envolvidas nestas omissões podem ser supridas pelas atividades extras que os professores apresentam aos alunos. A seção seguinte analisa estes materiais adicionais e a relação deles com o LD.

4.1.3. Adaptação: adicionar

Da mesma forma que os professores omitem tarefas do LD, eles também adicionam materiais, explicações e exemplos às aulas, complementando o conteúdo do livro. Adicionar tarefas é uma das adaptações mais comuns, pois, através destes materiais, os professores podem aproximar o conteúdo do LD ao contexto e aos interesses dos alunos, suprir as necessidades dos aprendizes, tornar a aula mais interessante (com atividades de jogos, vídeo, música, etc.) e expor os alunos a materiais autênticos, quando o LD carece deste tipo de texto.

A adição de material ou tarefa nem sempre é planejada (MCDONOUGH & SHAW, 1993, p. 84), ela pode acontecer de forma espontânea como, por exemplo, quando o professor percebe a necessidade de acrescentar mais exemplos ou mais explicações sobre um assunto, quando os alunos pedem mais exemplos, quando a turma inicia uma discussão que não estava no plano de aula, entre outras situações em que algo é acrescentado ao que está proposto no material. Desta forma, consideramos *ocorrências de adição* um conceito bem abrangente podendo acontecer quando: o professor acrescenta uma explicação sobre gramática ou vocabulário; traz mais exercícios extras; inclui exemplos não contemplados no LD; adiciona perguntas ou propõe discussões; revisa o conteúdo que já foi trabalhado; elabora tarefas de vídeo, música, teatro, jogos ou que envolvam qualquer uma das quatro habilidades; enfim, quando o professor vai além do LD, propondo atividades que não estão nele incluídas.

Portanto, para esta pesquisa, todas estas situações, planejadas ou não, que adicionam algo que não estava proposto previamente no LD ou no MP são consideradas como *adição*. Nesta seção, analisaremos os tipos e as quantidades de ocorrências de adição nas aulas observadas, para, então, refletir sobre o papel destas tarefas e suas relações com o LD.

O Quadro 22, que segue, apresenta os tipos da adição que cada tarefa envolve, as quantidades de tarefas extras e se há ou não relação da tarefa com o conteúdo do LD.

Quadro 22 – Adaptação: *adicionar*. Tipos, quantidades e relação da ocorrência de *adição* com o LD por professor.

PROFESSORES	TIPO DA ADIÇÃO	QUANTIDADE	RELACIONADO COM O LD?
Alice	Compreensão escrita e produção oral	1	Sim
	Gramática (exercícios)	2	Sim
	Gramática (explicação)	1	Sim
	Gramática (revisão)	1	Sim
	Produção oral	6	Sim
	Produção oral e pronúncia	1	Sim
	Vocabulário	2	Sim
	Vocabulário e produção escrita	1	Sim
	Vocabulário e produção oral	1	Sim
	Vocabulário e pronúncia	1	Sim
	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS	17	
Anderson	Compreensão oral	2	Sim
	Compreensão oral e escrita	1	Sim
	Gramática (explicação)	6	Sim
	Produção oral	1	Sim
	Pronúncia	2	Sim
	Vídeo	1	Sim
	Vocabulário	1	Sim
	Vocabulário e produção oral	1	Sim
	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS	15	
Carolina	Gramática (explicação)	2	Sim
	Produção escrita	1	Sim
	Produção oral	2	Sim
	Vocabulário	4	Sim
	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS	9	
Fabiana	Compreensão oral	1	Sim
	Gramática (exercício)	2	Sim
	Gramática (explicação)	3	Sim
	Jogo de escrita	1	Não
	Produção escrita	2	Sim
	Produção oral	1	Sim
	Vídeo	1	Sim
	Vocabulário	3	Sim
QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS	14		
João	Gramática (exercício)	1	Sim
	Gramática (explicação)	2	Sim
	Vocabulário	2	Sim
	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS	5	
Marcela	Gramática (explicação)	3	Sim
	Gramática (revisão)	1	Sim
	Produção escrita	1	Sim
	Produção oral e gramática	1	Sim
	Vocabulário	2	Sim
	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS	8	

Roberta	Compreensão escrita	1	Sim
	Gramática (exercício)	1	Sim
	Gramática (explicação)	5	4 sim/ 1 não
	Gramática (revisão)	1	Sim
	Jogo de vocabulário	1	Sim
	Produção escrita	1	Sim
	Produção escrita e oral	1	Sim
	Produção oral	2	Sim
	Pronúncia	1	Sim
	Vocabulário	4	Sim
	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS	18	
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		86	

Fonte: a Autora (2015)

A adição de tarefas faz parte das aulas dos professores, como notamos na quantidade de ocorrências desta adaptação. No entanto, o LD continua determinante quanto ao assunto destes materiais extras, pois, das 86 ocorrências de adição observadas nas aulas, apenas duas não estavam relacionadas com a temática do LD.

Já o Quadro 23 abaixo mostra a quantidade de conteúdos das adições e a representação deles em porcentagem.

Quadro 23 – Adaptação: adicionar. Conteúdos e quantidade de ocorrências de adição e porcentagem em relação ao total.

CONTEÚDOS DAS ADIÇÕES	QUANTIDADE	PORCENTAGEM EM RELAÇÃO AO TOTAL DE 93
Compreensão escrita	3	3%
Compreensão oral	4	4%
Gramática	32	35%
Jogo	2	2%
Produção escrita	7	8%
Produção oral	17	18%
Pronúncia	5	5%
Vídeo	2	2%
Vocabulário	21	23%
TOTAL	93	100%

Fonte: a Autora (2015)

É importante notar que, neste quadro, as adições são contadas por conteúdo, ou seja, quando uma adição envolve mais de um conteúdo (por exemplo, uma tarefa que envolva produção escrita e oral, outra que seja sobre vocabulário e pronúncia, ou outra sobre gramática e produção oral), será contabilizada duplamente, sendo uma ocorrência para cada conteúdo. Diferentemente do Quadro 22, onde as adições são quantificadas por tarefa trazida

pelo professor (quantidade de ocorrências), mesmo que mais conteúdos estejam envolvidos (por exemplo, uma tarefa que envolva tanto vocabulário como pronúncia será contada como uma ocorrência). Optamos por esta forma de mensurar, pois nos interessa também analisar os conteúdos das ocorrências de adição, o que elas abordam, possibilitando, então, inferir sobre tendências em relação a esse conteúdo que é adicionado ao LD.

A partir da análise dos dados de ambos os quadros acima, podemos concluir que os professores conferem bastante importância ao LD, pois, mesmo trazendo material extra, em apenas duas ocorrências o conteúdo não estava relacionado ao LD. Outro fato relevante é a importância da gramática, visto que todos os professores trouxeram adições relacionadas com este assunto, representando 35% do total de conteúdos abordados nas adições ao LD. Além da gramática, o vocabulário surge como um dos conteúdos mais abordados, representando 23% do total de tópicos e sendo utilizado também por todos os professores. Podemos inferir que os professores consideram que o LD, mesmo sendo tão utilizado nas aulas, não supre as necessidades dos alunos em relação à gramática e ao vocabulário, tendo, então, de ser complementado. No entanto, pelo fato de quase todas as adições estarem relacionadas com o LD (84/86), esta ferramenta tem um papel decisivo na escolha de o que vai ser adicionado.

Atividades relacionadas a jogos, vídeos, e compreensão escrita foram os conteúdos menos adicionados, tendo ocorrido em apenas 2%, 2% e 3%, respectivamente.

Os Excertos 2 e 3 abaixo demonstram exemplos de tarefas adicionadas. O Excerto 2 descreve uma tarefa em que o professor mostra, usando um projetor, imagens de comidas e bebidas típicas de diversos países, portanto o conteúdo envolvido é de vocabulário.

Excerto 2 – Exemplo de tarefa extra de vocabulário

João: Teremos uma coisa mais cultural agora. *Since in this chapter...*

Aluno: (Incompreensível)

João: Eu tenho uma coisa aqui um pouco diferente, que o livro não traz, mas eu achei importante mostrar, só pra mudar um pouquinho. *I prepared something, ok, usually we don't see... One day for example, we are all going to travel, ok, since we're learning English and one day, very soon, we will all master English language, ok, we're going to be in places that need cultural knowledge, ok? And few things relate to people more than food. For example, if we go to the United States there are many kind of food from there, if we go to Australia, United Kingdom, there are many kinds of food, many brands. Quando eu falo brands todo mundo pega? Brand é a marca, marca de comida, tipo Pepsi, Sprite, Coke. There are many brands we don't know that exists, ok? I'm going to show some of them, it's more culture and vocabulary, common knowledge than a lesson.*

(Na sequência, o professor mostrou diversos slides no projetor com imagens de comidas/bebidas típicas de diversos países)

O tema do Excerto 2 acima foi escolhido a partir da temática da Unidade 2 do LD, que é sobre comidas e bebidas. Portanto, este é mais um exemplo de adição em que o conteúdo está relacionado com o LD.

No Excerto 3 abaixo, a professora traz uma tarefa de produção oral e gramática, em que os alunos tinham de completar frases com as expressões *how much* e *how many*, aprendidas durante a aula e conteúdo do LD, e perguntar ao colegas, que tinham folhas com informações diferentes, para descobrirem as respostas.

Excerto 3 – Exemplo de tarefa extra de produção oral e gramática

Marcela: *We're going to do an exercise now related do many and much, ok, it's more like a game, é mais um jogo...*

Aluno: (Incompreensível)

Marcela: Não, eu vou dar aqui para vocês.

Aluna: É para fazer tudo em casa?

(Aluna se referindo a algumas folhas de exercícios para serem feitos em casa que a professora havia entregado momentos antes)

Marcela: Ahã, tudo em casa. Olha ali a Cássia⁴⁴ já terminou, por que enquanto ela ia terminando, ela ia fazendo em aula. Ok? Então guardem todas essas folhas... Até eu estou cansada de tanta folha. *Ready? So, we're gonna play a game. The first part of the game is like an exercise. You have here a story about a person, and you have some blanks, ok, for example here "Christine is a (incompreensível). She lives near Paris, she trains for five hours a day. She drinks (tanã) of orange juice".* Tu não sabes quanto de suco é, então tu vais perguntar "Quanto suco ela toma?". *So the first part of the exercises is: make questions, ok? Make questions. So you're gonna make questions for just the first two, só os primeiros dois, tá? And then, you're gonna talk to your classmate, because one of you will be A, and the other will be B, ok?*

(Marcela distribuiu as folhas)

Marcela: *Ok, so first create the questions for the first two people.*

(Passados alguns segundos, após a professora colocar um exemplo no quadro)

Marcela: *So just for example, the worksheet A, the first question will be "How much juice does she drink?" ok?* Porque é o que vocês querem saber, quanto de suco ela toma.

Aluna: Não é pra fazer também a que está em branco?

Marcela: Ahã, só que tu és da B, essa é da A. A B é diferente. O exemplo que está no quadro é da A, e se vocês olharem, vocês são a B, entendeu? Por isso que não serve pra B. Vou fazer a pergunta da B, então...

(Marcela escreve no quadro)

Marcela: *This is the first question for you. So, Lúcia, Lisiane, Cássia, Ana, and Nádia will have this one first. And Lucca, não adianta colar da Nádia, Jonas, Fátima, Carmem e a outra Ana vão ter essa aqui como a primeira pergunta. O resto vocês vão fazendo...*

Fonte: Observação de aula 04, 29/08/2014

A temática da tarefa extra trazida pela professora Marcela também está relacionada com a do livro, pois um dos pontos gramaticais apresentados na Unidade 2 do *Global Pre-*

⁴⁴ Todos os nomes dos alunos desta transcrição são fictícios.

intermediate é o uso das expressões *How much* e *How many* para fazer perguntas sobre a quantidade de algo.

Assim como os professores adicionam tarefas, exemplos e explicações ao que está proposto no LD, eles também modificam a execução dos exercícios muito frequentemente. Esta adaptação será detalhada na próxima seção.

4.1.4. Adaptação: modificar a execução

Dentro da adaptação de *reescrita* de tarefas e instruções, a *modificação na execução* dos exercícios propostos pelo LD e pelo MP é amplamente utilizada, ocorrendo com frequência durante as aulas. *Modificar a execução* pode acontecer de diversas formas: trocar o agrupamento dos alunos como, por exemplo, fazer o exercício individualmente, quando o LD ou o MP propõe duplas ou grupos e vice-versa; fazer a leitura de textos em voz alta, quando é proposta a leitura em silêncio; não utilizar as sugestões do MP para a apresentação de uma tarefa aos alunos; transformar discussões em grupos/duplas em conversas envolvendo toda a turma; modificar a habilidade envolvida em uma determinada tarefa ou exercício, por exemplo, quando, em vez de escrever as respostas, os alunos são solicitados a falar; e alterar parte de uma tarefa, por exemplo, modificar uma pergunta para que fique mais relacionada com o contexto dos alunos. Ou seja, considera-se *modificar a execução* quando o professor executa uma tarefa diferentemente do que está proposto no material.

Entre as possíveis razões pelas quais os professores modificam a execução de uma tarefa, partindo das observações de aula, podemos listar: 1) o professor não lê ou desconsidera a sugestão do MP para apresentação da tarefa aos alunos; 2) o que está sugerido no LD ou no MP é inadequado ao contexto da turma; 3) o professor percebe a necessidade de a turma aprofundar a prática de alguma das habilidades, alterando a habilidade envolvida (de produção escrita para produção oral, de compreensão oral para compreensão escrita, etc.); 4) o professor não considera relevante a maneira sugerida pelo LD ou para a realização da tarefa, se individualmente, em duplas ou grupos; 5) a explicação do material não parece clara para os alunos; 6) o professor não se sente confortável com a sugestão de execução de uma tarefa apontada pelo MP; 7) a sugestão do MP pode tomar muito tempo da aula; e 8) quando muitos alunos não possuem o LD, tendo que dividir com os colegas, o que pode exigir que o professor adapte/modifique a tarefa.

No Quadro 24 abaixo, apresentaremos as quantidades de ocorrências de modificações na execução em relação ao total de exercícios realizados nas aulas de cada professor. Lembrando que os *exercícios* são as questões que compõem cada tarefa.

Quadro 24 – Adaptação: *modificar a execução*. Quantidade de ocorrências de mudanças na execução de exercícios realizados pelos professores

PROFESSOR	EXERCÍCIOS REALIZADOS	EXERCÍCIOS MODIFICADOS	PORCENTAGEM DE MODIFICAÇÕES NA EXECUÇÃO
Alice	15	11	73%
Anderson	36	21	58%
Carolina	31	19	61%
Fabiana	14	10	71%
João	8	5	62%
Marcela	14	10	71%
Roberta	26	20	77%
TOTAL	144	96	67%

Fonte: a Autora (2015)

Analisando o Quadro 24 acima, pode-se notar que todos os professores modificam a execução do que é proposto pelo LD e pelo MP em mais da metade das tarefas e exercícios, sendo que quatro dos sete professores realizaram algum tipo de modificação em mais de 70% do que foi trabalhado do material. Modificar a execução de tarefas e exercícios pode indicar que o professor não se sente dependente do que está proposto pelo LD e pelo MP, alterando o que julga necessário para atender às necessidades dos seus alunos, ou que o professor não consulta as sugestões do MP. Tendo em vista estes resultados, podemos afirmar que nenhum professor segue o LD como uma Bíblia (CORACINI, 2011), sem questioná-lo, portanto, sem adaptá-lo.

Para exemplificar como ocorrem as modificações na execução, seguem os Excertos 4 e 5 de três ocorrências desta adaptação (duas ocorrem no Excerto 4 e uma no Excerto 5), referentes a quando o professor passa a instrução do exercício ao alunos. Com o objetivo de entender o que foi modificado, são apresentadas, antes dos excertos, as figuras com as tarefas completas do LD e as orientações do MP para cada tarefa (Figuras 8, 9, 10 e 11).

Figura 8 – Exercícios 2 e 3 da tarefa de gramática do LD, p. 20

2 Complete the questions with *much* or *many*.

In a typical day ...

- how _____ meals do you eat?
- how _____ coffee do you drink?
- how _____ time do you spend in the kitchen?
- how _____ portions of fruit do you eat?
- how _____ water do you drink?
- how _____ junk food or fast food do you eat?

3 Work in pairs and choose **four** questions from the list above. Then ask each other the questions. Use the expressions in the box to help you.

a little a lot not many
not much too many too much

Fonte: *Global Pre-intermediate*, p. 20

Figura 9 – Sugestões do MP para os exercícios 2 e 3 da tarefa de gramática referente à p. 20 do LD

2 Students work alone to complete the questions. In feedback, ask students why they selected either 'much' or 'many': some students may simply be completing the gap with what sounds better, but you want them to consciously focus on the rule here.

many, much, much, many, much, much

3 Ask students to find out how healthy their partner is by choosing four questions to ask. People answering the questions should use the expressions in the box, eg *I drink a little water with my meals but a lot when I am exercising*.

Fonte: *Teacher's book, Global – Pre-intermediate*, p. 19

Excerto 4 – Instruções para realização dos exercícios 2 e 3 da tarefa de gramática da p. 20 do LD

Fabiana: *First thing, you have to go to page twenty, page twenty... let's speak!* Agora eu quero ver *speaking*, mas eu quero ver *speaking* mesmo, *page twenty...* Primeira coisa que vocês vão fazer, é, *together, in pairs, on page twenty exercise... the grammar section, always the grammar section... on page twenty, you have exercise*

number 2, ok? First thing, you have to complete the questions, this is the first thing you'll do, you'll complete the questions, ok? with how much or how many. You have to think 'oh, it's an uncountable word, so it's how much'. Second, you have to ask and answer all these questions, todas as perguntas! Se quiserem anotar o que o colega falou, anotem que depois eu, pra variar, é claro, eu vou perguntar pra vocês o que o colega disse, pra gente praticar a terceira pessoa.

Fonte: Observação de aula 12, 10/09/2014

No excerto apresentado acima, podemos notar duas ocorrências de mudança na execução de exercícios: 1) a professora solicita que os alunos realizem o exercício 2 em duplas, quando diz “*together, in pairs*”⁴⁵, quando o MP sugere que seja realizado individualmente “*Students work alone to complete the questions*”⁴⁶; e 2) na instrução do MP para o exercício 3 é solicitado que os alunos escolham quatro perguntas: “*Ask students to find out how healthy their partner is by choosing four questions to ask*”⁴⁷, mas a professora pede aos alunos que respondam a todas, como percebemos quando diz “*Second, you have to ask and answer all these questions, todas as perguntas!*”.

Figura 10 – Exercício 3 da tarefa de gramática do LD, p. 24

3 Work in pairs. Complete the sentences in as many different ways as you can.

I went to the shop to ...

People use water to ...

He's learning English to ...

Fonte: *Global Pre-intermediate*, p. 25

Figura 11 – Sugestões do MP para o exercício 3 da tarefa de gramática referente à p. 24 do LD

3 Do the first example together as a model. Students work in pairs to think of as many alternatives as possible in six minutes.

Fonte: *Teacher's book Global Pre-intermediate*, p. 25

⁴⁵ Tradução: *Juntos, em pares*

⁴⁶ Tradução: *Os alunos trabalham sozinhos para completar as perguntas.*

⁴⁷ Tradução: *Peça aos alunos para descobrir o quão saudável seu colega é escolhendo quatro questões para perguntar.*

Excerto 5 – Instruções para realização do exercício 3 da tarefa de gramática da p. 24 do LD

Roberta: *Ok, we can do three trios, ok? And I want you, guys, to take a look at these three sentences. So you guys will be 'I went to the shop to...' and you think of as many endings to the sentence as you can, ok, so 'to buy, to pararã', ok? Uh... you guys will be 'People use water to...', and then you think of as many endings as you can to this one, ok? And you guys will be 'He's learning English to...' and think of as many endings as you can to the sentence, ok? Yeah? I'll give you three minutes to think of as many sentences as you can.*

Fonte: Observação de aula 19, 26/09/2014

O LD e o MP sugerem que os alunos trabalhem em duplas (*Work in pairs*) e completem as três frases com o máximo de alternativas possível (*Complete the sentences in as many ways as you can*⁴⁸ e *Students work in pairs to think of as many alternatives as possible in six minutes*⁴⁹) no tempo sugerido de seis minutos. A professora pediu que formassem três grupos de três alunos (*three trios*) e cada trio ficou responsável por uma frase e diminuiu o tempo de seis para três minutos.

Com os dois exemplos de mudança na execução de exercícios, podemos perceber que os professores têm autonomia para alterar o que acham necessário do LD ou do MP, desde modificações mais simples (como no Excerto 1 em que a professora pediu que respondessem a todas as questões, em vez de selecionar quatro), até mudanças mais profundas, como alterar a habilidade envolvida. Essas adaptações, em muitas situações, podem ser necessárias quando o objetivo do professor é aproximar o LD de contexto onde ele é utilizado, dos interesses e das necessidades dos alunos.

4.1.5. Adaptação: reordenar

A adaptação denominada *reordenar* consiste em mudar a ordem das tarefas apresentadas no material. O professor pode achar que, em seu contexto de ensino, uma determinada tarefa pode ser feita antes ou depois de como está sugerido no LD como, por exemplo, explicar o ponto gramatical anteriormente à leitura de um texto, trocar a ordem das partes de uma unidade ou alterar a ordem dos exercícios dentro de uma tarefa.

⁴⁸ Tradução: *Complete as frases com o máximo de maneiras diferentes que conseguir.*

⁴⁹ Tradução: *Os alunos trabalham em duplas para pensar no máximo de alternativas possível em seis minutos.*

Nas aulas observadas para esta pesquisa, houve apenas duas ocorrências de reordenamento, sendo que ambas tiveram a ordem das tarefas alterada, não seguindo a sequência linear proposta pelo LD. O Quadro 25 abaixo apresenta os professores que realizaram este tipo de adaptação e a ordem das páginas e das tarefas, com destaque em vermelho para o que foi reordenado em cada uma das ocorrências.

Quadro 25 – Adaptação: reordenar. Análise das ocorrências de ordenamento

PROFESSOR	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS	REORDENAMENTO DAS TAREFAS	
Alice	1	1ª tarefa	p. 18 <i>Vocabulary and Speaking</i>
		2ª tarefa	p. 18 <i>Reading</i>
		3ª tarefa	p.19 <i>Grammar</i>
		4ª tarefa	p. 21 <i>Vocabulary and Speaking</i>
		5ª tarefa	p. 19 <i>Speaking</i>
		6ª tarefa	p. 20 <i>Reading and Speaking</i>
		7ª tarefa	p. 20 <i>Grammar</i>
		8ª tarefa	p. 22 <i>Speaking and Vocabulary</i>
		9ª tarefa	p. 23 <i>Grammar</i>
Carolina	1	1ª tarefa	p. 18 <i>Vocabulary and Speaking</i>
		2ª tarefa	p. 18 <i>Reading</i>
		3ª tarefa	p. 18 <i>Extend your vocabulary</i>
		4ª tarefa	p. 19 <i>Grammar</i>
		5ª tarefa	p. 19 <i>Speaking</i>
		6ª tarefa	p. 22 <i>Speaking and Vocabulary</i>
		7ª tarefa	p. 22 <i>Reading</i>
		8ª tarefa	p. 23 <i>Grammar</i>
		9ª tarefa	p. 24 <i>Vocabulary</i>
		11ª tarefa	p. 24 <i>Grammar</i>
		12ª tarefa	p. 26 <i>Warm up</i>
		13ª tarefa	p. 20 <i>Reading and Speaking</i>
		14ª tarefa	p. 20 <i>Grammar</i>
		15ª tarefa	p. 21 <i>Vocabulary and Speaking</i>

Legenda: as tarefas destacadas em **vermelho** são as que tiveram sua ordem sequencial modificada.

Fonte: a Autora (2015)

Nos dois casos acima, é possível notar que os professores não seguiram a ordem proposta pelo LD, passando para as páginas seguintes e retornando posteriormente. Apenas com as observações, torna-se difícil inferir o(s) motivo(s) pelos quais os professores optaram pela reordenação.

Na próxima seção, analisaremos casos em que os professores utilizam a adaptação de união, juntando tarefas ou explicando conjuntamente dois ou mais pontos gramaticais conteúdos.

4.1.6. Adaptação: unir

Quando alguns conteúdos, especialmente pontos gramaticais, são parecidos ou complementares, alguns professores optam por explicá-los conjuntamente. A este tipo de adaptação denominamos *unir*. Para que esta adaptação possa ser utilizada sem que haja qualquer problema de entendimento por parte dos aprendizes, o professor tem de ter ciência do nível de conhecimento de inglês dos seus alunos, para ter certeza de que, explicando dois conteúdos juntos, não tornará a compreensão e a execução das tarefas excessivamente difíceis.

Algumas razões para escolher *unir* conteúdos são: dois ou mais pontos do LD são similares ou complementares, por exemplo, as formas de futuro *will* e *going to* ou os diferentes usos do infinitivo (para expressar propósito, como complemento de alguns verbos e depois de adjetivos); os conteúdos podem ser entendidos em comparação um com o outro, como é o caso dos usos do *Simple Past* e do *Present Perfect*, nos quais o uso do último torna-se mais claro quando contrastado com o primeiro; o nível de conhecimento que os alunos apresentam do idioma é bom, podendo ser propostos desafios através da junção de dois ou mais conteúdos, aumentando a complexidade; os alunos já conhecem os conteúdos apresentados separadamente no LD, possibilitando que o professor revise-os apresentando-os juntos; e quando a carga horária é insuficiente em relação à quantidade de conteúdo, fazendo com que o professor junte duas ou mais explicações, transformando-as em uma. Em todos os casos, é imprescindível que haja relação entre as partes unidas, pois nem todos os conteúdos podem ser unificados de uma forma natural.

Nas aulas observadas nesta pesquisa, foram registradas quatro ocorrências de união de conteúdos, todas relacionadas a pontos gramaticais. Os detalhes das ocorrências são mostrados no Quadro 26 a seguir.

Quadro 26 – Adaptação: unir. Ocorrências de união de conteúdos

PROFESSOR	TIPO DE TAREFA	CONTEÚDOS UNIFICADOS
João	Gramática	Página 19 – Substantivos contáveis e incontáveis e uso das expressões <i>some</i> e <i>any</i> Página 20 – Contáveis e incontáveis: expressões para quantificar <i>much</i> , <i>many</i> , <i>few</i> , <i>little</i> , <i>enough</i> e <i>a lot of</i>
Marcela	Gramática	Página 19 – Substantivos contáveis e incontáveis e uso das expressões <i>some</i> e <i>any</i> Página 20 – Contáveis e incontáveis: expressões para quantificar <i>much</i> , <i>many</i> , <i>few</i> , <i>little</i> , <i>enough</i> e <i>a lot of</i>
	Gramática	Página 23 – Uso do infinitivo com <i>to</i> para expressar propósito Página 24 – Outros usos do infinitivo com <i>to</i> : após adjetivos e alguns verbos
Roberta	Gramática	Página 23 – Uso do infinitivo com <i>to</i> para expressar propósito Página 24 – Outros usos do infinitivo com <i>to</i> : após adjetivos e alguns verbos

Fonte: a Autora (2015)

Conforme apresentado no Quadro 26 acima, os conteúdos gramaticais das páginas 19/20 e 23/24 facilitam este tipo de adaptação, pois são similares e complementares entre si, permitindo que a união se repetisse com professores diferentes. Pelo fato de os pontos gramaticais serem similares e a carga horária do curso do IsF-Inglês ser baixa em relação à quantidade de conteúdos apresentados pelo LD, os professores optaram por juntar estas tarefas, economizando tempo de aula sem que houvesse prejuízo aos alunos.

Um exemplo de como a união de dois conteúdos foi feita em uma das aulas observadas pode ser conferida no Excerto 6 a seguir, em que o professor João explica conjuntamente os pontos gramaticais das páginas 19 e 20. A explicação acontece após os alunos lerem o texto da página 20 e o professor escrever no quadro as expressões *too much*, *too many*, *a lot of*, *lots of*, *a little* e *a few*, referentes à gramática da página 20. As figuras 12 e 13 mostram o conteúdo gramatical conforme apresentado no LD.

Figura 12 – Conteúdo gramatical conforme apresentado no LD, p. 19

Grammar

*It's **a dish** of pasta and meat. We are making **two dishes** like this.*

*There is **some meat** in the dish.*

*I like **coffee**. Can I have **a coffee** please?*

*We have **some meat** but we don't have **any vegetables**.*

- countable nouns can be singular or plural
- uncountable nouns do not have a plural form
- some words can be countable or uncountable
- use *some* and *any* with plural nouns or uncountable nouns
- we usually use *some* in affirmative sentences and *any* in negative sentences and questions

Fonte: *Global Pre-intermediate*, p. 19

Figura 13 – Conteúdo gramatical conforme apresentado no LD, p. 20

Grammar

*Do you eat **too much food** at mealtimes?*

*Put it in the oven for **a few minutes**.*

*If you want **a lot of juice** from a lemon ...*

***Too much salt** in a soup?*

- use *a little* and *much* with uncountable nouns
- use *a few* and *many* with plural countable nouns
- use *a lot of* and *(not) enough* with plural nouns and uncountable nouns
- use *too much / many* to say there is more than you want

Fonte: *Global Pre-intermediate*, p. 20

Excerto 6 – União dos pontos gramaticais das páginas 19 e 20 pelo professor João

João: *Guys, I want you to look here. We had some expressions in this text, during the reading and the listening probably you all got what the guy was trying to say, probably, no, I'm certain you all understood what the guy was trying to say... yeah? But it's very good to see them know, away from the text.* Nós vimos no texto, que no texto tu pegas o que o cara quer dizer, mas fora é sempre bom saber também. Em um momento ele falou ali 'Muito sal na comida, no tempero, no molho. Adiciona um pouco de açúcar'. Como é que ele falou esse 'muito sal'?

Aluna 1: *Too much.*

João: *Too much*, sim. Quando colocar o *too* na frente de algum desses aqui [*palavras no quadro*], ele vai significar o excesso, demais, sim? Minha mãe sempre fala isso quando eu era pequeno (incompreensível)... 'Não põe muito açúcar no café!'. Vai quero ouvir!

Aluno 1: *Too many sugar in his coffee?*

João: Hummm... O que vocês acham?

Aluna 1: *Too much?*

João: Por que *too much*?

Aluna 1: Por que não tem como contar...

Aluna 2: (incompreensível)

João: Maravilha, maravilha! Estou cercado de pessoas muito inteligentes aqui, nem sei o que estou fazendo aqui... *Perfect!* O negócio do açúcar... comidas, ingredientes que não podem ser medidos em uma só quantidade, tem que ser usado para elas a palavra incontável, como é o caso do açúcar, da água, às vezes, do café, às vezes... *much*, sim? Então quando minha mãe dizia 'Não põe muito açúcar no café!', ela estava dizendo '*Don't put too much sugar!*'. Ela não deu uma quantidade exata, só não põe muito açúcar... sim?

Fonte: Observação de aula 18, 19/09/2014

No excerto acima, o professor uniu as explicações sobre os substantivos contáveis e incontáveis (gramática da página 19 do LD, Figura 12) com a explicação sobre os usos das expressões (*too much* e (*too many* (gramática da página 20 do LD, Figura 13). Após a explicação, o professor entregou um material extra com exercícios sobre este conteúdo. Esses pontos gramaticais são complementares, podendo ser unidos com facilidade, sem que aumente o grau de dificuldade da explicação.

Assim como a união de tarefas similares pode ter o propósito de diminuir o tempo de exposição dos conteúdos, os professores também reduzem as tarefas do LD com esse objetivo, como veremos na próxima seção.

4.1.7. Adaptação: reduzir

Diferentemente da *omissão*, em que uma parte da unidade ou uma tarefa inteira do LD não é utilizada pelo professor, a *redução* consiste em deixar de realizar partes de uma tarefa, alguns exercícios não são usados, mas a tarefa permanece (por exemplo, quando o professor

opta por selecionar apenas alguns exercícios de uma tarefa de compreensão escrita ou quando explica um ponto gramatical do LD, mas não utiliza todos os exercícios disponíveis no material). Alguns motivos para reduzir uma tarefa são: a extensão da mesma, pois muitas tarefas apresentam diversos exercícios ou discussões que podem ser considerados desnecessários por alunos e professores; a tarefa não é motivadora ou interessante, sendo reduzida para ser logo finalizada; e um tipo de habilidade proposto por um exercício já foi bastante trabalhado pelos alunos, não havendo necessidade de mais prática naquele momento.

A redução é uma adaptação bastante utilizada pelos professores. No Quadro 27, a seguir, são apresentadas as tarefas que foram reduzidas e os exercícios excluídos, reduzidos e substituídos. Os números que aparecem nos quadros referem-se aos números dos exercícios excluídos, reduzidos ou substituídos (de acordo com a numeração deles no LD), sendo que os **números em vermelho** correspondem aos exercícios da Unidade 2 que foram excluídos, mas foram substituídos por outros, e os **números em azul** correspondem aos exercícios que foram realizados, mas com redução em suas partes, ou seja, algumas partes que compõem os exercícios não foram utilizadas. Os campos marcados com um ✓ indicam que a tarefa foi realizada por completo, ou seja, que todos os exercícios que a compõem foram feitos pelos alunos, e os campos marcados com um ✕ indicam que a tarefa inteira foi omitida (ver Quadro 19).

Quadro 27 – Adaptação: *reduzir*. Ocorrências de tarefas e exercícios reduzidos

TAREFAS DO LD	PROFESSORES						
PARTE PRINCIPAL	Alice	Anderson	Carolina	Fabiana	João	Marcela	Roberta
p. 18							
Vocabulary and Speaking	✓	✓	✓	2	2	✓	2
Reading	3, 4 e 5	2, 3 e 5	2, 3 e 5	✗	2, 3 e 5	✗	1, 2, 3 e 5
Extend your vocabulary	✗	✓	✓	✗	✗	✗	✓
p. 19							
Grammar	Grammar focus	✓	✓	1 e 2	1 e 2	1	✓
Speaking	2	2	✓	✗	✗	✗	✗
p. 20							
Reading and Speaking	1 e 4	3 e 4	✓	✗	1, 2 e 4	1 e 2	✗
Grammar	Grammar focus	3	3 e Grammar focus	1 e Grammar focus	1, 3 e Grammar focus	1, 2, 3 e Grammar focus	2 e Grammar focus
p. 21							
Vocabulary and Speaking	2	2	✓	✗	✗	✗	2
Pronunciation	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗
Listening	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗
p. 22							
Speaking and Vocabulary	2	✓	2	✓	✗	✗	✓
Reading	✗	4	4	✗	✗	✗	✓
p. 23							
Grammar	2, 3 e Grammar focus	2 e 3	2 e 3	✗	✗	2 e 3	2 e 3
p. 24							
Vocabulary	✗	3	✓	✗	3	2 e 3	✓
Listening	✗	4	✗	✗	✗	4	2, 3 e 4
Grammar	✗	3	3 e Grammar focus	✗	✗	1 e 3	Grammar focus
p. 25							
Pronunciation	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✓
Speaking	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓
TAREFAS REDUZIDAS	8	10	6	3	6	7	7
EXERCÍCIOS EXCLUÍDOS	13	14	8	2	10	12	11
EXERCÍCIOS REDUZIDOS	0	0	2	1	1	1	2

EXERCÍCIOS SUBSTITUÍDOS	0	0	1	2	2	1	1
TAREFAS DO LD	PROFESSORES						
MATERIAL EXTRA	Alice	Anderson	Carolina	Fabiana	João	Marcela	Roberta
p. 26							
Warm up	x	x	x	2	x	x	x
Listening	x	x	x	2	x	x	x
Language focus	x	x	x	✓	x	x	x
Speaking	x	x	x	x	x	x	x
p. 27							
Warm up	x	x	2	x	x	x	x
Listening	x	x	x	x	x	x	x
Language focus	x	x	x	x	x	x	x
Speaking	x	x	x	x	x	x	x
p. 28							
Reading	x	✓	x	x	x	x	x
Language focus	x	1	x	x	x	x	x
Writing skills	x	x	x	x	x	x	x
Preparing to write	x	x	x	x	x	x	x
Writing	x	x	x	x	x	x	x
p. 29							
Grammar	x	✓	x	✓	x	x	x
Vocabulary	x	x	x	✓	x	x	x
Speaking and writing	x	x	x	x	x	x	x
Evaluating your language learning	x	x	x	x	x	x	x
TAREFAS REDUZIDAS	0	1	1	2	0	0	0
EXERCÍCIOS EXCLUÍDOS	0	1	1	2	0	0	0
EXERCÍCIOS REDUZIDOS	0	0	0	0	0	0	0
EXERCÍCIOS SUBSTITUÍDOS	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: a Autora (2015)

Legenda: x indica que a tarefa inteira foi omitida

✓ indica que a tarefa foi realizada por completo

vermelho correspondem aos exercícios do LD que foram excluídos, mas foram substituídos por outros

azul corresponde aos exercícios que foram realizados, mas com redução em suas partes.

As tarefas com mais reduções são as de compreensão escrita e de gramática, também nestas houve o maior número de exercícios excluídos. Apenas sete exercícios foram substituídos⁵⁰, e também sete foram reduzidos.

O Excerto 7 traz um exemplo de como a redução acontece na prática. Neste caso, a professora Fabiana reduziu o exercício 2 da tarefa *Vocabulary and Speaking* da p. 18 do LD (Figura 14).

Figura 14 – Exercício 2 da tarefa *Vocabulary and Speaking* da p. 18 do LD

2 Work in pairs and choose five questions from the list below. Then ask each other the questions.

- What meals do you eat with your family?
- Who prepares the food in your family?
- What do you like to eat on special occasions, eg your birthday?
- What did you have to eat last night?
- How often do you buy food? Where do you do the shopping?
- Do you eat out a lot? What kind of food do you like to eat at a restaurant?
- What did you have to eat this morning?
- Do you have a favourite food when you are sad? What is it?

A: *I'm going to ask you some questions about food and eating.*

B: *OK.*

A: *What meals do you eat with your family?*

B: *I usually have breakfast and dinner with my family. I have lunch at work.*

Fonte: *Global Pre-intermediate*, p. 18

Excerto 7 – Redução do exercício 2 da tarefa *Vocabulary and Speaking* da p. 18 do LD

Fabiana: Então, *of course, now* a gente vai falar, vamos conversar, com certeza. *Let's talk!* Podem continuar nos mesmos pares, eu não vou fazer vocês mudarem de lugares agora, tá? Eu quero que vocês escolham cinco dessas perguntas que estão aqui em baixo e entrevistem o colega, *in English*, depois vocês vão ter que me dizer o que o colega respondeu, então *é speak and report, speak and report. Four questions, four questions, ok? Now...* circulem aí as quatro que vocês querem perguntar, rapidinho, circulem.
(tempo para os alunos circularem)

Fabiana: Circularam? *People, check if you understand, if you have questions... Circled? Did you circle? So start talking! I want complete sentences and complete answers, ok? Not short answers, complete answers...*

Fonte: Observação de aula 12, 08/09/2014

⁵⁰ Os exercícios substituídos serão detalhados na seção 4.1.8, a seguir.

No exemplo acima, a professora inicia pedindo que os alunos escolham cinco perguntas, conforme a instrução do LD, mas modifica e reduz para quatro quando diz “*Four questions, four questions*”⁵¹. Este é um exemplo em que pouco foi reduzido do exercício. No entanto, as reduções podem ser maiores, com a exclusão de mais exercícios que compõem uma tarefa. Conforme o Quadro xcvb, alguns exercícios excluídos são substituídos por outros (destacados em vermelho). Sobre como ocorre este tipo de adaptação, mais detalhes serão apresentados na próxima seção.

4.1.8. Adaptação: substituir

A substituição ocorre quando o professor deixa de realizar tarefas e/ou exercícios do LD, utilizando algum outro material em seu lugar. A substituição não deixa de ser um tipo de adição. No entanto, para esta pesquisa, a substituição ocorre quando uma tarefa ou um exercício é omitido, mas outro é colocado em seu lugar. Por exemplo, quando o professor substitui uma pergunta de uma tarefa de compreensão escrita por outra, ou quando um exercício de gramática do LD é omitido, mas o professor traz outros exercícios para que os alunos não fiquem sem a prática. As possíveis razões pelas quais o professor opta por este tipo de adaptação são: o professor não se sente confortável com uma tarefa; os alunos não gostam de determinado tipo de tarefa; uma tarefa pode ser muito fácil ou difícil para o nível de conhecimento dos alunos; e uma determinada habilidade precisa ser mais trabalhada, fazendo com que o professor substitua o que está proposto no material por outra tarefa envolvendo outra habilidade.

Nas aulas observadas para esta pesquisa, foram contadas sete ocorrências de substituição, conforme o Quadro 28 a seguir, que mostra como a substituição foi utilizada por cada professor.

⁵¹ Tradução: *Quatro perguntas, quatro perguntas.*

Quadro 28 – Adaptação: *substituir*. Ocorrências de substituição

PROFESSOR	QUANTIDADE DE SUBSTITUIÇÕES	TAREFA/EXERCÍCIO SUBSTITUÍDO	TAREFA/EXERCÍCIO UTILIZADO
Carolina	1	p. 22 – <i>Reading</i> , exercício 4	A professora substituiu o exercício 4, que pergunta “ <i>Do you know any of these drinks? Which ones?</i> ” (Você conhece alguma dessas bebidas? Quais?) pela pergunta “ <i>Which drink do you prefer?</i> ” (Que bebida vocês preferem?).
Fabiana	2	p. 19 – <i>Grammar</i> , exercícios 1 e 2	A professora fez a explicação da gramática, mas não utilizou os exercícios propostos pelo LD, trouxe um material extra sobre o assunto para que os alunos praticassem a gramática.
João	2	p. 19 – <i>Grammar</i> , exercícios 1 e 2	O professor explicou a gramática no quadro e entregou um material extra com exercícios sobre o conteúdo.
Marcela	1	p. 19 – <i>Grammar</i> , exercício 1	A professora preferiu utilizar exemplos próprios no quadro branco sobre a gramática, pedindo que os alunos classificassem substantivos contáveis e incontáveis, ao invés de utilizar os exemplos sugeridos pelo LD.
Roberta	1	p. 24 – <i>Listening</i> , exercício 2	O exercício 2 desta tarefa sugere que os alunos identifiquem as partes do corpo ao ouvirem. A professora pediu que relacionassem o vocabulário do exercício anterior com o áudio.

Fonte: a Autora (2015)

Nos casos acima, dos cinco professores que utilizaram algum tipo de substituição, três optaram por substituir alguma parte da gramática, sendo que dois deles (Fabiana e João) trouxeram seu próprio material extra com exercícios e Marcela substituiu os exemplos sugeridos pelo LD por seus próprios. Todas as substituições mantiveram as habilidades previamente propostas pelo LD. Não houve ocorrência em que uma tarefa inteira tenha sido substituída, apenas exercícios.

Na próxima seção, analisaremos a adaptação que consiste em facilitar partes do material, com o objetivo de adequar o conteúdo ao nível de conhecimento dos alunos.

4.1.9. Adaptação: facilitar

Pelo fato de a maioria dos LDs serem produzidos com o objetivo de atenderem a um mercado global, algumas tarefas ou exercícios podem apresentar um grau de dificuldade além daquele esperado pelos professores e alunos. Nestes casos, os professores podem *facilitar* o que está proposto no material, modificando as instruções dos exercícios, solicitando que sejam executados em duplas ou grupos ou exemplificando de maneira mais detalhada como os aprendizes devem proceder.

Nas aulas observadas para esta pesquisa, apenas duas ocorrências de facilitação foram registradas, conforme detalharemos abaixo no Quadro 29.

Quadro 29 – Adaptação: *facilitar*. Ocorrências de facilitação

PROFESSORA	TAREFA/EXERCÍCIO FACILITADO	O QUE FOI FACILITADO
Alice	p. 18 – <i>Vocabulary and Speaking</i> , exercício 2	O exercício é composto de oito perguntas para serem discutidas em duplas, apresentando apenas o exemplo da primeira pergunta. A professora escreveu no quadro branco exemplos de respostas para todas as perguntas.
Fabiana	p. 26 – <i>Language focus: eating out</i> , exercícios 1 e 2	A instrução do exercício 1 solicita que os alunos coloquem as palavras de cada expressão em ordem e, no exercício 2, os alunos ouvem o áudio e conferem suas respostas. A professora colocou o áudio primeiro para que os alunos colocassem as palavras em ordem de acordo com o que ouviam, sem que eles tentassem ordenar anteriormente.

Fonte: a Autora (2015)

O Excerto 8 exemplifica uma ocorrência de facilitação, observada na aula da professora Fabiana. A Figura 15 apresenta as instruções do LD.

Figura 15 – Exercícios 1 e 2 da tarefa *Language Focus – eating out* da p. 26 do LD

Language focus: eating out

1 Put the words in the correct order to make useful phrases. Which phrases do customers say? Mark them with a **C**.

- 1 would to order you what like?
- 2 here think I there's a mistake.
- 3 the I have could bill?
- 4 your meal you did enjoy?
- 5 medium small, or large?
- 6 reservation we've a got.
- 7 over have to pay you there.
- 8 thanks lovely, it was.
- 9 for two, table please a.

2  **1.26** Listen and check your answers. Then listen and repeat the phrases.

Fonte: *Global Pre-intermediate*, p. 26

Excerto 8 – Facilitação da tarefa *Language Focus – eating out* da p.26 do LD

Fabiana: *Page twenty-six, please. We have the Language focus section, ok? Page twenty-six... Ok? Are you there? On the Language focus we have the theme Eating out. What is the meaning of eating?*

Alunos: Comer...

Fabiana: *And out?*

Alunos: Fora.

Fabiana: *Yes, ok. So you have nine questions, sentences, nine expressions that people usually say in restaurants, ok? It could be in a fast food restaurant, it could be in a snack bar, it could be in a very formal restaurant... I don't know, any type of restaurant, ok? But it's out of order, the words in each sentence are out of order, ok? Do you understand people what I'm saying? The words... You have the sentences here, right? The words in each sentence are out of order... Out of order. What is the meaning of out of order?*

Aluno: (incompreensível)

Fabiana: *No... Yes, that's it! When I say out of order [escrevendo no quadro], what is out?*

Alunos: Fora.

Fabiana: *Perfect! Just like Portuguese, ok? So the words in each sentence are out of order. I want you, guys, to put the sentences in order, the words in order. Let's start with the first one 'Would to order what...', sorry 'Would to order you what like?'. (tempo para professora procurar o áudio). Eu vou botar um listening pra vocês, e vocês vão botar em ordem, tá? Eu quero que vocês escutem e consertem as frases, combinado? Melhor? Ou vocês acham que vocês conseguem botar em ordem sozinhos? Say, express your opinion!*

Aluna: Coloca o listening...

Fabiana: *Ok, thank you. But say in English 'Play the listening track, teacher'. Ok, pay attention...*

A professora colocou o áudio.

Fonte: Observação de aula 17, 17/09/2014

A professora pergunta aos alunos como preferem executar o exercício e todos concordam que é melhor ouvir e colocar as frases em ordem que tentar ordenar as palavras

primeiramente, o que seria mais complexo. A facilitação de tarefas e exercícios nem sempre precisa ser previamente planejada, pois os alunos podem apresentar alguma dificuldade que não tinha sido prevista pelos professores.

Na próxima seção, apresentaremos a adaptação que se opõe à facilitação, pois consiste em dificultar tarefas e exercícios.

4.1.10. Adaptação: dificultar

Dependendo do nível dos alunos, algumas tarefas do LD podem parecer fáceis. Nestes casos, o professor tem a possibilidade de modificar o exercício, tornando-o mais desafiador para os aprendizes. Apenas a professora Roberta utilizou este tipo de adaptação nas aulas observadas, conforme detalhado no Quadro 30 abaixo.

Quadro 30 – Adaptação: *dificultar*. Detalhamento da única ocorrência de dificultar

PROFESSORA	TAREFA/EXERCÍCIO DIFICULTADO	O QUE FOI DIFICULTADO
Roberta	p. 25 – Speaking, exercício 2A	O exercício sugere que os alunos discutam as perguntas do exercício anterior em duplas. A professora pediu que, ao discutirem as perguntas, anotassem as respostas dos colegas. Terminada esta etapa, os alunos deveriam reescrever as perguntas passando-as para a terceira pessoa do singular, para, então, trocar de duplas e responder às mesmas questões, mas referente ao que os colegas haviam respondido antes.

As instruções e a maneira como a professora dificultou esta tarefa será apresentado no Excerto 9. As Figuras 16 e 17 apresentam a tarefa do LD e as instruções para realiza-la no MP.

Figura 16 – Tarefa de produção oral do LD, p. 25

Speaking

1 Use the prompts to make questions.

- How much water / every day?
- Do / too little water?
- Do / water before you go to bed?
- Do / bottled water or tap water?
- How many bottles / week?

2 Work in pairs and choose one of the tasks below.

A Ask each other the questions from exercise 1.

B Make a similar questionnaire about a different drink, eg tea or coffee. Use the questions in exercise 1 to help you. Then interview another pair.

Fonte: *Global Pre-intermediate*, p. 25

Figura 17 – Instruções do MP para a tarefa de produção oral da p. 25 do LD

Speaking (SB page 25)

1 Give students two minutes to think of the complete questions in their heads, before checking the question formation as a whole class.

2 Task **A** is easier than **B** so if you allow students to make the choice, bear in mind that timing might be an issue (task **A** will be considerably shorter). If students are doing **B**, make sure you monitor as they are writing the questionnaire, to ensure that they are asking (reasonably) accurate questions. Consider pairings carefully, eg put a stronger student with a less strong one.

TEACH GLOBAL
THINK LOCAL **Mixed ability**

For stronger students, you could get them to look more closely at the different uses of *to* and *too* in this example story. Give these headings, including the word class, if appropriate to your learners: 1 (*an adverb*) to show that someone or something is the same / also; 2 (*an adverb*) more than enough; 3 with a question word; 4 purpose; 5 (*a preposition*) before a noun. Students can then work in pairs to solve the puzzle.

too hot = 2, hungry too = 1, to buy = 4, how to ask = 3, to pay = 4, spoke to the owner = 5, gave it to me = 5, oranges too = 1

Fonte: Teacher's book *Global Pre-intermediate*, p. 25

Excerto 9 – Ocorrência de *dificultar* a tarefa *Speaking* do LD, p. 25

Roberta: *Ok, so now, what I want you to do is this: I want you to do the Speaking exercise, ok, and create the questions. Let's do number one together... 'How much water...'. Como é que ficaria o meio dessa frase, how, how could we do a whole sentence with this?*

Aluno: *How much you drink water?*

Roberta: *Ok, 'How much water...?'*

Alunos: *Do you drink...*

Roberta: *Aham, ...do you drink everyday... Ok? So, vocês vão construir todas as frases, ok, construct all the questions and then you're going to do something with it, ok? You can do it in pairs, if you want, no problem.*

(tempo para os alunos completarem o exercício 1)

Roberta: *So have you finished the questions? Ok, have you interviewed each other already? Because I saw that some people were already asking each other the questions... No? Vocês já se perguntaram para a dupla as perguntas?*

Alunos: *Não...*

Roberta: *So if you didn't, ask these questions to your partner and write down their answers, ok?...*

(tempo para os alunos perguntarem e responderem as questões)

Roberta: *Finish? Did you write each other's answers? Did you write down? Ok, because now you're going to talk to someone else and answer their questions about your pair. Vocês vão falar com outra pessoa e vocês vão ter que responder, dar as respostas do teu par as pessoas.*

Fonte: Observação de aula 19, 26/09/2014

Nesta ocorrência em que a professora dificultou a tarefa de produção oral, ela solicitou que os alunos, após perguntarem e responderem às questões do exercício 1, trocassem de duplas para reportar o que os colegas responderam, tendo, assim, que usar a terceira pessoa do singular. Pela observação, a professora queria que os alunos praticassem também o uso da terceira pessoa, pois optou por dificultar a tarefa incluindo uma atividade não prevista na material.

4.1.11. Considerações parciais das observações

Durante as observações, percebemos que a *contextualização*, ou seja, a aproximação do conteúdo com o contexto onde ele está sendo ensinado acontece em diversos momentos da aula e parte tanto dos professores como dos alunos. Ela está presente nos exemplos utilizados para as explicações, nas associações que os alunos fazem do que estão aprendendo com o que lhes é familiar, nas respostas que os alunos têm de dar a exercícios de produção oral, enfim, a contextualização permeia todas as instâncias de uma aula. Este fato demonstra que, por mais globalizado que um LD possa ser, por mais distante da realidade de um grupo de alunos,

ainda assim, existem maneiras de aproximar o conteúdo aos interesses, às necessidades e ao mundo dos alunos. Através da possibilidade de adaptações, o LD torna-se um recurso rico, que, quando bem utilizado, tem muito a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem não apenas de língua inglesa, mas de qualquer área de conhecimento que utilize o livro.

Analisando os dados gerados, é possível observar que, em maior ou menor grau, os professores utilizam diversos tipos de adaptações ao LD em suas aulas. As modificações acontecem a todo o tempo, o que é um sinal de que há um comportamento não subserviente em relação ao que é apresentado no material. Madsen e Bowen⁵² afirmam que

“o bom professor está sempre adaptando. Ele adapta quando adiciona um exemplo que não está no livro ou quando ele reduz uma tarefa pedindo que os alunos preparem ‘somente os itens de números pares’. Ele adapta até mesmo quando se refere a um exercício realizado anteriormente, ou quando introduz uma imagem extra... Enquanto um autor consciente tenta antecipar questões que podem ser levantadas por seus leitores, o professor pode responder a não somente questões verbais... mas até mesmo a quando os alunos erguem suas sobrancelhas”.
(1978, p. vii, *apud* MCDONOUGH e SHAW, 1993, p. 84)

O que a citação acima apresenta foi comprovado nas observações. As adaptações acontecem de diversas formas, e colocá-las em categorias foi um grande desafio, visto que, por muitas vezes, elas se sobrepunham, se misturavam, exigindo que critérios adicionais fossem adotados para poder classificá-las da melhor maneira possível.

O Quadro 31 a seguir resume as análises das adaptações realizadas nas aulas observadas, trazendo as principais informações sobre cada uma delas.

⁵² MADSEN, Harold S. & BOWEN, J. Donald. *Adaptation in Language Teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1978.

Quadro 31 – Resumo das análises das adaptações ao LD realizadas nas aulas observadas

ADAPTAÇÃO	RESUMO DAS ANÁLISES
Selecionar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 32% de tarefas da Unidade 2; ▪ 56% de tarefas da Parte Principal da Unidade 2; ▪ 9% de tarefas do Material Extra da Unidade 2; ▪ 92% de tarefas de gramática da Parte Principal, sendo a maior ocorrência, seguida de 69% de tarefas de vocabulário e 62 % de compreensão escrita da Parte Principal; ▪ Do Material Extra, as tarefas de gramática, vocabulário e compreensão escrita foram as mais selecionadas, com 14% cada. ▪ Nenhuma tarefa de produção escrita foi selecionada.
Omitir	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 68% de tarefas da Unidade 2; ▪ 44% de tarefas da Parte Principal da Unidade 2; ▪ 91% de tarefas do Material Extra da Unidade 2; ▪ 8% de tarefas de gramática da Parte Principal, sendo a menor ocorrência, seguida de 31% de tarefas de vocabulário e 38 % de compreensão escrita da Parte Principal; ▪ 79% das tarefas de pronúncia e compreensão oral foram omitidas da Unidade 2; ▪ Todas as tarefas de produção escrita foram omitidas.
Adicionar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 86 ocorrências de adição; ▪ 35% de conteúdo gramatical; ▪ 23% de vocabulário; ▪ 18% de produção oral; ▪ 8% de produção escrita; ▪ 5% de pronúncia; ▪ 4% de compreensão oral; ▪ 3% de compreensão escrita; ▪ 2% de jogos; ▪ 2% de vídeos.
Modificar a execução	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 67% das tarefas tiveram algum tipo de modificação na execução.
Reordenar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apenas duas ocorrências de reordenamento foram contabilizadas.
Unir	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quatro ocorrências de união foram registradas sendo todas referentes à gramática.
Reduzir	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 65% das tarefas da Unidade 2 foram reduzidas; ▪ 51% dos exercícios da Unidade 2 foram excluídos; ▪ 5% dos exercícios foram reduzidos; ▪ 5% dos exercícios foram substituídos;
Substituir	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Foram contabilizadas sete ocorrências de substituição; ▪ Quatro ocorrências relacionadas à gramática; ▪ Uma ocorrência de compreensão oral e uma de compreensão escrita.
Facilitar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Foram contabilizadas duas ocorrências de facilitação: uma de vocabulário, na Parte Principal, e uma de gramática no Material Extra.
Dificultar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Foi registrada apenas uma ocorrência de dificultar, referente a uma tarefa de produção oral.

Fonte: a Autora (2015)

No quadro anterior, é possível perceber que houve muitas ocorrências de adaptações nas aulas observadas, ou seja, os professores se utilizam desta prática em relação ao LD, trazendo material extra, omitindo partes do LD, modificando a execução, reduzindo exercícios, etc. Percebemos também a predominância do ensino da gramática, pois há pouca omissão deste tipo de tarefa, ou seja, são as mais selecionadas pelos professores, e este é o conteúdo mais presente nas adições. Por outro lado, a produção escrita é a habilidade menos trabalhada em aula pelos professores, sendo completamente omitida no LD, além de ser o conteúdo de apenas 8% das adições. Dificultar uma tarefa ou um exercício não parece ser uma prática recorrente entre os professores, assim como o reordenamento e a facilitação, com duas ocorrências cada.

Na próxima seção, serão analisados os dados gerados a partir das entrevistas com os professores participantes.

4.2. ENTREVISTAS

O propósito de entrevistar os professores participantes da pesquisa é o de conhecer suas opiniões acerca do uso do LD para o ensino e a aprendizagem de inglês, das adaptações realizadas ao material e da consulta ao MP para preparação de aulas. As entrevistas foram realizadas com os mesmos professores observados em aula, podendo-se, assim, relacionar suas respostas com os dados das observações. Desenvolvemos um roteiro para a entrevista que consistia em dez perguntas:

1. Há quanto tempo você leciona inglês?
2. Há quanto tempo você leciona no Inglês sem Fronteiras⁵³?
3. Antes de lecionar no IsF, você já havia usado LDs como professor?
4. Qual a sua opinião sobre LDs para o ensino de inglês?
5. Que vantagens e desvantagens há em usar LDs?
6. Como é a sua preparação de aula? Que aspectos você considera importante neste momento?
7. Você faz algum tipo de adaptação ao LD? Quais? Por quê?
8. Você acha que o MP pode auxiliar o trabalho do professor? De que maneira?
9. Você usa o MP? Como? Em que momentos?

⁵³ *Inglês sem Fronteiras* ainda era o termo utilizado na época das entrevistas para denominar o Programa Idiomas sem Fronteiras.

10. Qual a sua opinião sobre o *Global Pre-intermediate* para o nível Elementar do IsF? Quais as vantagens e desvantagens deste LD e deste MP?

As respostas dos professores para cada pergunta serão apresentadas por meio de quadros (Quadros 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41) e, após cada quadro, faremos a análise dos dados gerados. Para as informações dos Quadros 35, 36, 37, 38, 39, 40 e 41, foi selecionada a ideia principal da resposta de cada professor. Os Quadros 35 e 36 serão analisados conjuntamente, assim como os Quadro 39 e 40, uma vez que os dados são complementares.

Quadro 32 – Dados das entrevistas. Pergunta 1: *Há quanto tempo você leciona inglês?*

PROFESSOR	RESPOSTAS
Alice	2 anos
Anderson	5 meses
Carolina	4 anos
Fabiana	6 anos
João	3 anos
Marcela	3 anos
Roberta	1, 5 anos

Fonte: a Autora (2015)

Com exceção do Anderson e da Roberta, todos os outros professores possuem experiência de mais de dois anos lecionando inglês.

Quadro 33 - Dados das entrevistas. Pergunta 2: *Há quanto tempo você leciona no Inglês sem Fronteiras?*

PROFESSOR	RESPOSTAS
Alice	8 meses
Anderson	5 meses
Carolina	8 meses
Fabiana	8 meses
João	5 meses
Marcela	8 meses
Roberta	8 meses

Fonte: a Autora (2015)

Cinco dos sete professores começaram a lecionar no IsF junto com o início das ofertas de turmas presenciais do Programa, em janeiro de 2014. Estes professores iniciaram suas atividades no IsF em setembro de 2013, com preparações de aulas e reuniões. Os professores

Anderson e João entraram no Programa posteriormente, sendo que o primeiro nunca havia trabalhado como professor de língua inglesa antes.

Quadro 34 - Dados das entrevistas. Pergunta 3: *Antes de lecionar no Inglês sem Fronteiras, você já havia usado LDs como professor?*

PROFESSOR	RESPOSTAS
Alice	sim
Anderson	não
Carolina	sim
Fabiana	sim
João	sim
Marcela	sim
Roberta	sim

Fonte: a Autora (2015)

A maioria dos professores (6/7) já havia utilizado LDs para lecionar antes de atuar como professor no IsF, ou seja, possuía experiência com o uso deste recurso para o ensino de inglês. À exceção de Anderson, que não apresentava nenhuma experiência com LDs anteriormente.

Quadro 35 - Dados das entrevistas. Pergunta 4: *Qual a sua opinião sobre LDs para o ensino de inglês?*

PROFESSOR	RESPOSTAS
Alice	Depende do objetivo: se é um objetivo específico, o LD não é necessário, mas se o objetivo é a comunicação, o LD ajuda. Ajuda o professor com os conteúdos e a planejar a aulas
Anderson	Os LDs são ferramentas. É importante selecionar o que vai ser útil. Não existe livro perfeito para todos os contextos.
Carolina	Os LDs são importantes para os alunos se organizarem e saberem os conteúdos aprendidos. Os alunos confiam mais em um LD que em folhas soltas trazidas pelos professores quando são estes preparam seu próprio material.
Fabiana	LDs podem ser entediadas. É difícil achar livros bons, eles não são suficientes, precisam de adaptação, de complementação.
João	Depende do livro, pois o livro pode determinar o jeito como a aula vai prosseguir. O livro é um material, não a aula em si.
Marcela	Depende muito de como o professor usa. O LD serve como um guia e ajuda na preparação das aulas.
Roberta	O LD é um recurso bem importante, pois é difícil criar materiais o tempo todo. Ele serve como um guia para o professor.

Fonte: a Autora (2015)

Quadro 36 – Dados das entrevistas. Pergunta 5: *Que vantagens e desvantagens há em usar LDs?*

PROFESSOR	RESPOSTAS
Alice	Vantagens: auxilia na preparação de aula, no cronograma dos conteúdos, e na organização das atividades. Desvantagens: cobrança dos alunos em completar o LD, alguns alunos não entendem as modificações feitas ao material pelo professor.
Anderson	Vantagens: é um recurso visual, o LD situa o aluno em seu aprendizado, é um guia para os professores, auxilia na preparação das atividades, mas o professor tem a responsabilidade de fazer o melhor uso possível do material. Desvantagens: alguns alunos não gostam do LD, é difícil um livro adequar-se à realidade dos alunos.
Carolina	Vantagens: os alunos se sentem mais seguros com o LD e os professores têm um guia. Desvantagem: o professor pode ficar muito preso ao LD e não se atentar para as necessidades dos alunos
Fabiana	Vantagens: o LD é uma bússola, pois apresenta os conteúdos a serem ensinados, auxiliando no plano de ensino; e apresentam recursos como livro de exercícios e manual do professor. Desvantagens: perigo de o professor ficar muito preso ao LD e perder a liberdade; alguns assuntos e conteúdos são desinteressantes; e o livro pode inibir a naturalidade e a espontaneidade de se aprender um idioma.
João	Vantagens: é um facilitador da aula e ajuda a dar ideias para as aulas. Desvantagem: não supre as necessidades da turma, necessitando de adaptação.
Marcela	Vantagem: auxilia na preparação das aulas. Desvantagem: se usado sem modificação, sem complementação do professor, pode não atender às necessidades dos alunos.
Roberta	Vantagem: o LD é um apoio para os professores, pois os textos e as atividades já estão prontos. Desvantagem: o professor pode se acomodar e não preparar atividades mais interessantes e mais relacionadas com o contexto dos alunos

Fonte: a Autora (2015)

No Quadro 35, dos sete professores, quatro mencionam o LD como sendo um, guia, uma ferramenta que auxilia os professores. No entanto, quando se fala das vantagens do uso LD (Quadro 36), todos os professores mencionam algo relacionado com o auxílio que este recurso proporciona na preparação das aulas, na delimitação dos conteúdos e das tarefas. Talvez este seja o propósito mais evidente do LD no ponto de vista dos professores. Ter o conteúdo das aulas determinado pelo material parece ser visto como um ponto positivo pelos professores. Quanto às desvantagens apresentadas no Quadro 36, três professores têm a preocupação de que o LD pode inibir a liberdade de criação, fazendo com que fiquem muito presos ao material. Esse aspecto encontra em Hall (2011), Harmer (2001 e 2007) Richards (2002) e Ur (1996) ao ser citado como uma das desvantagens do uso do LD para ensino de inglês, ainda que os autores sejam favoráveis ao uso de um LD. O ponto de vista do Anderson

vai de encontro a essa desvantagem, pois salienta que, tendo um material pronto, a responsabilidade do professor aumenta, pois este tem de escolher o que vai ser trabalhado e planejar o melhor uso do recurso.

Três dos sete professores apontam para a dificuldade de um LD suprir as necessidades dos alunos, o que faz sentido quando pensamos que muitos LDs para o ensino de inglês (incluindo aqui a coleção do *Global*) são desenvolvidos para um mercado global, dificultando a contextualização dos conteúdos.

Quadro 37 – Dados das entrevistas. Pergunta 6: Como é a sua preparação de aula? Que aspectos você considera importante neste momento?

PROFESSOR	RESPOSTAS
Alice	Analisa o uso que os alunos farão do conteúdo na prática; Parte dos interesses e das dificuldades dos alunos.
Anderson	Analisa os pontos principais; Aborda as quatro habilidades, mas foca na produção oral; Pensa nas facilidades/dificuldades da turma.
Carolina	Parte das necessidades dos alunos.
Fabiana	Prioriza atividades de produção oral; Planeja uma atividade inicial sem o uso do LD; Pensa em atividades descontraídas e divertidas; Planeja sempre exercícios extras.
João	Tenta conectar o assunto do LD com a realidade dos alunos, buscando atividades que possa proporcionar maior envolvimento por parte dos alunos.
Marcela	Analisa a temática da aula e o que ela possibilita; Traz exercícios de gramática, pela necessidade dos alunos; Parte das dificuldades dos alunos para escolher/criar as atividades.
Roberta	Avalia as necessidades da turma; Parte das dificuldades em relação à gramática para trazer material extra; Planeja atividades variadas; Analisa as sugestões do MP para planejar as tarefas; Enfatiza as habilidades que os alunos têm mais dificuldade.

Fonte: a Autora (2015)

Dos sete professores entrevistados, seis mencionaram preocuparem-se com o contexto da turma e dos alunos de forma a preparar as aulas que contemplem seus interesses, facilidades e dificuldades. Este fato mostra que, mesmo que os LDs não possam, por sua natureza global, abordar aspectos específicos da realidade dos alunos, os professores preocupam-se com isso quando preparam as aulas e planejam as tarefas.

Quadro 38 – Dados das entrevistas. Pergunta 7: *Você faz algum tipo de adaptação ao LD? Quais? Por quê?*

PROFESSOR	RESPOSTAS
Alice	Exclui muitas atividades, especialmente as de pronúncia e de compreensão oral; Complementa as explicações com imagens.
Anderson	Adapta a gramática, pois a maneira como o <i>Global</i> apresenta é muito sucinta; Exclui alguns exercícios de produção e compreensão escrita; Facilita alguns exercícios de compreensão escrita por julgá-los muito difíceis para o nível dos alunos.
Carolina	Exclui muitas atividades; Pede para que os alunos façam diversos exercícios em casa.
Fabiana	Facilita atividades de compreensão oral e escrita por achá-las difíceis para o nível dos alunos (especialmente no caso do <i>Global Pre-intermediate</i>); Exclui as tarefas de compreensão escrita ou pede para os alunos fazerem em casa; Explica a parte de gramática de forma diferente do que está proposto no LD ou no MP.
João	Modifica as atividades para que propiciem discussões em aula, em que os alunos podem opinar; Adiciona exercícios de gramática por julgar os do LD insuficientes; Traz atividades extras.
Marcela	Reordena as partes do LD, quando julga fazer mais sentido; Traz exercícios extras; Modifica as tarefas de produção oral para que fiquem mais fáceis para os alunos.
Roberta	Exclui exercícios; Traz atividades divertidas como jogos.

Fonte: a Autora (2015)

Uma das adaptações mais apontadas pelos professores (6/7) foi a exclusão de exercícios. Além disso, três professores mencionaram modificar algo relacionado à gramática, devido às divergências com relação a maneira como é abordada no LD. Cabe lembrar que, o LD é bastante extenso (10 unidades) em um curso de carga horária de 64 horas, favorecendo, assim, a exclusão de exercícios, visto que seria inviável realizar tudo o que o LD propõe. Entretanto, todos os professores complementam o que está proposto no LD de alguma forma, seja trazendo exercícios extras, propondo jogos ou expondo a explicação gramatical de maneira diferente. Isso pode indicar que, mesmo achando necessário excluir partes do LD, o material continua sendo insuficiente para as necessidades dos alunos, por isso os professores excluem alguns tópicos para, então, adicionar outros, além de apontar a importância que a gramática tem para os professores.

Quadro 39 – Dados das entrevistas. Pergunta 8: Você acha que o MP pode auxiliar o trabalho do professor? De que maneira?

PROFESSOR	RESPOSTAS
Alice	O MP ajuda na preparação de aula, apresenta dicas de introdução de tópico novo.
Anderson	O MP traz ideias interessantes, especialmente abordando diversos tipos de alunos; Traz explicações de como proceder em cada exercício; Avalia o MP do <i>Global</i> como muito completo.
Carolina	Apresenta algumas ideias; A execução de alguns exercícios pode levar muito se as instruções do MP forem seguidas.
Fabiana	Considera o MP importante, mas acha o do <i>Global</i> fraco, pois há poucas instruções.
João	Acha importante, mas utiliza pouco, apenas as atividades extras.
Marcela	Acha ruim o MP estar separado do LD (no caso do <i>Global</i>), mas acha que pode ajudar com ideias de como introduzir um tópico.
Roberta	O MP auxilia em como apresentar as tarefas para os alunos e indicam como introduzir um tópico.

Fonte: a Autora (2015)

Quadro 40 – Dados das entrevistas. Pergunta 9: Você usa o MP? Como? Em que momentos?

PROFESSOR	RESPOSTAS
Alice	Usa o MP para preparar aula e para ter ideias de como iniciar um novo assunto.
Anderson	Usa o MP para ter ideias de como apresentar as atividades, mas não segue todas as orientações do material.
Carolina	Utiliza apenas as sugestões de como introduzir um novo tópico
Fabiana	Usa pouco o MP do <i>Global</i> .
João	Utiliza as sugestões de atividades extras e verifica como são as instruções de alguns exercícios
Marcela	Usa pouco; Utiliza as sugestões de como introduzir um tópico novo e as instruções de alguns exercícios que não estão claros no LD.
Roberta	Utiliza bastante, tanto nas preparações de aula como durante as aulas, para conferir as respostas.

Fonte: a Autora (2015)

Os dois Quadros (39 e 40) mostram que quatro professoras acham o MP útil quanto às dicas de como introduzir um tópico novo. É interessante notar a diferença de visão entre o professor Anderson e a professora Fabiana em relação ao MP do *Global Pre-intermediate* (Quadro 39): Anderson considera as instruções de como proceder em cada exercício completas, enquanto Fabiana acha que há poucas instruções neste MP. Podemos inferir que, por Anderson ser menos experiente com o uso de LDs para o ensino de inglês, considere

suficientes as sugestões do MP, e Fabiana, por ter mais experiência e, provavelmente, ter tido contato com outros LDs, poderia exigir e esperar mais das instruções. Analisando os dois quadros, quatro professores afirmam utilizar pouco o MP.

Quadro 41 – Dados das entrevistas. Pergunta 10: *Qual a sua opinião sobre o Global Pre-intermediate para o nível Elementar do IsF? Quais as vantagens e desvantagens deste LD e deste MP?*

PROFESSOR	RESPOSTAS
Alice	Alguns assuntos dentro da unidade não parecem relacionados; As explicações da gramática não são suficientes; Gosta da parte intitulada <i>Global Voices</i> ⁵⁴ , para os alunos praticarem.
Anderson	Considera as tarefas de compreensão oral complicadas, pois são muito realistas; As gramáticas são abstratas demais, necessitando de muita adaptação e complementação do professor; Os exercícios de produção escritos dentro da Parte Principal são vagos, sem objetivo explícito; Alguns áudios são bons; As imagens e os tópicos são muito interessantes.
Carolina	Considera o livro bonito e bem organizado; Traz bastante temas culturais; Algumas atividades e textos são desinteressantes; Deveria focar mais o vocabulário, pois a professora considera que o foco do LD é na gramática; As explicações dos pontos gramaticais propostas pelo LD e pelo MP não são suficientes.
Fabiana	Considera os exercícios de gramática bons, com um método moderno, intuitivo, mas não suficientes para fixação do conteúdo; Apesar de haver alguns textos interessantes, a maioria é entediante; O design é legal; É muito conteúdo para pouco tempo de curso.
João	Acha o nível do <i>Global Pre-intermediate</i> adequado aos seus alunos; A disposição dos conteúdos, por vezes, parece não fazer sentido; Algumas atividades não se encaixam no contexto dos alunos.
Marcela	Avalia o MP como bom se a intenção do professor é seguir a risca as instruções do material, pois são bem completas; Alguns textos dentro da mesma unidade parecem não ter relação uns com os outros ou com outras atividades como de produção oral; O <i>Global</i> precisa de muita adaptação para suprir as necessidades dos alunos; Grande parte dos áudios é em inglês britânico, deixando a desejar no aspecto global, como o próprio nome do LD sugere; Alguns textos são interessantes.
Roberta	Considera o <i>Global Pre-intermediate</i> muito avançado para o nível dos alunos; Os alunos apresentam dificuldade nas tarefas de compreensão oral; Sente falta de pontos gramaticais mais básicos; Avalia o MP como muito bom, especialmente as sugestões de como lidar com alunos mais avançados que outros dentro da mesma turma;

⁵⁴ Conteúdo do Material Extra da unidade em que há exposição dos alunos a diversas variações do inglês, utilizando material autêntico.

	Sente falta de tarefas de produção escrita dentro da Parte Principal das unidades e considera os exercícios desta habilidade muito difíceis; Acha os áudios muito ruins, pois parecem reais demais, com interferências de barulhos, o que dificulta a compreensão por parte dos alunos, visto que, em uma situação real, eles teriam também o recurso visual para auxiliar.
--	---

Fonte: a Autora (2015)

A maioria (4/7) dos professores avalia negativamente a apresentação e os exercícios relacionados à gramática. Outro ponto considerado ineficiente por três professores são as tarefas de compreensão oral, pois consideram os exercícios difíceis, seja pelo fato de ser com sotaque de inglês britânico ou porque os áudios apresentando textos autênticos são compostos por ruídos e barulhos, como se estivessem acontecendo no cenário real (um aeroporto, um restaurante, uma rua, etc.).

Talvez haja um problema pontual de adequação do LD ao nível dos alunos ou ao contexto deste curso do IsF, visto que cinco entre sete professores acham as atividades de gramática e compreensão oral difíceis ou insuficientes. A professora Roberta explicita este fato, afirmando que o nível do LD é mais avançado que o dos alunos. Este pode ser o motivo de os professores terem a preocupação de trazer atividades extras e de excluírem muito do que está proposto. A relação parece óbvia, especialmente após as análises: quanto mais distante o LD for da realidade e do nível de conhecimento dos alunos, mais adaptações serão necessárias para suprir essas carências, exigindo ainda mais esta capacidade do professor.

4.3. OBSERVAÇÕES VS. ENTREVISTAS

Entrevistas e observações são metodologias de pesquisa que se diferenciam em seus propósitos, mas que também se complementam. Enquanto as entrevistas visam conhecer as opiniões dos participantes, suas ideias acerca do assunto (neste caso, o uso do LD para ensino de inglês), as observações objetivam analisar o que realmente acontece na prática de sala de aula. Assim, torna-se importante associar as opiniões e entrevistas de forma a termos uma visão mais completa sobre o uso do LD pelos professores do IsF-Inglês da UFRGS.

Ao compararmos alguns resultados das entrevistas e das observações, podemos perceber que há pontos de convergência, mas também de divergência. Com o objetivo de analisar esses pontos, apresentaremos dois quadros, Quadros 42 e 43, sendo o primeiro ressaltando o que há em comum entre as entrevistas e as observações e o segundo contrastando as diferenças entre as duas metodologias de geração de dados.

Quadro 42 – Convergências entre entrevistas e observações

ENTREVISTAS	OBSERVAÇÕES
Seis dos sete professores excluem tarefas e exercícios.	Há bastantes ocorrências de omissão e redução, sendo a maior parte de compreensão oral e pronúncia e as pertencentes ao Material Extra (ver Quadro 21 e Quadro 26).
Todos afirmam complementar o LD com algo extra, especialmente explicações e exercícios gramaticais.	Muito é adicionado às aulas, sendo que 35% de tarefas/explicações/exemplos extras são referentes à gramática (ver Quadro 23).
Seis dos sete professores pensam nos interesses e necessidades dos alunos nas preparações de aula.	A contextualização dos conteúdos do LD em relação à realidade dos alunos acontece frequentemente em aula, especialmente por meio de exemplos ou explicações direcionadas aos interesses dos aprendizes.
A maioria dos professores (4/7) afirma utilizar pouco o MP.	As instruções e sugestões do MP são frequentemente modificadas ou ignoradas, representando seu não uso (ver 24).
Três dos sete professores consideram as tarefas de compreensão oral difíceis.	79% das tarefas de compreensão oral da Parte Principal e 100% da Material Extra da Unidade 2 são omitidas (ver Quadro 21).
A maioria (4/7) dos professores considera o LD um guia para conteúdos e tarefas.	As aulas são baseadas nas temáticas propostas pelo LD, inclusive a adição de material, que, de 86 adições trazidas pelos professores, apenas duas não tinham relação com o conteúdo do LD (ver Quadro 22).

Fonte: a Autora (2015)

As adaptações mais relatadas pelos professores nas entrevistas estão em consonância com a análise dos dados gerados nas observações de aula. Os professores afirmaram omitir partes do LD e adicionar material complementar, o que se confirmou nas aulas, visto que 44% da Parte Principal e 92% da Material Extra são omitidos e bastante foi adicionado (86 ocorrências de adição). O fato de os professores basearem suas aulas nos conteúdos dos LDs confirma a ideia de que ele é um guia, como exposto pela maioria dos professores nas entrevistas.

Quadro 43 – Divergências entre entrevistas e observações

ENTREVISTAS	OBSERVAÇÕES
Três dos sete professores acham o nível do livro ou de algumas atividades (principalmente de compreensão oral) difíceis para os alunos.	Apenas duas ocorrências de facilitação: uma de produção oral (<i>Vocabulary and Speaking</i> , p. 18) e outra de gramática (<i>Language focus: eating out</i> , p. 26) (ver Quadro 28).
Três dos sete professores avaliam as tarefas de compreensão oral difíceis.	Não ouve ocorrência de substituição de tarefa completa de compreensão oral (incluindo o próprio áudio), apenas a substituição de um exercício 2 da tarefa <i>Listening</i> da p. 24 (ver Quadro 27)
Seis dos sete professores pensam nos interesses e necessidades dos alunos nas preparações de aula.	Há bastante preocupação com a gramática (material extra) e pouco foco na compreensão oral e produção escrita (ver Quadro 21). Pensando no objetivo específico do IsF de preparar os alunos para um possível intercâmbio acadêmico, produzir textos e compreender o que está sendo dito pode ser um dos interesses dos alunos.

Fonte: a Autora (2015)

Mesmo alguns professores considerando o *Global Pre-intermediate* difícil para os alunos do IG-E, pouco recurso de facilitação foi utilizado, tendo apenas duas ocorrências, assim como as tarefas de compreensão oral, também consideradas difíceis por três professores, não foram substituídas. Apesar de haver contextualização do conteúdo, por meio de exemplos voltados para a realidade dos alunos, há de se pensar se as reais necessidades dos alunos do IsF-Inglês estão sendo supridas, visto que o foco na forma ainda é predominante.

É natural que divergências entre o que é mencionado nas entrevistas e as ações realizadas em sala de aula aconteçam, visto que nem tudo que o professor idealiza é realizado nas aulas observadas. A importância das observações está no fato de conseguirmos revelar tendências e aspectos da prática pedagógica das quais os professores talvez não tenham consciência. Por isso, contrastar as informações das entrevistas com as das observações torna-se relevante e pode levar os professores a uma reflexão mais profunda sobre sua prática, comparando suas ideias acerca do processo de ensino e aprendizagem com o que realizam em sala de aula.

5. CONCLUSÕES

O objetivo principal desta pesquisa era compreender o uso do LD na sala de aula. Ao longo deste texto, percebemos que esta é uma tarefa complexa, pois cada contexto é único e, conseqüentemente, cada uso feito do LD também será único. Mesmo sendo muitas as possibilidades de uso, é possível apontar algumas tendências, como explicaremos mais adiante neste capítulo ao retomarmos as perguntas de pesquisa.

Acreditamos que a análise de LDs fora de seu contexto pode, em algumas situações, trazer contribuições para seu uso em sala de aula. No entanto, essa análise somente poderá ser completa se for comparada com a utilização do material *in loco*, pois estudar o recurso isoladamente é como estudar um peixe fora d'água para conhecer seu comportamento. Assim também acredita David Nunan, quando afirma que:

“Materiais somente tomam valor em um contexto, e o contexto social e cultural em que eles serão usados deve ser o ponto de partida para sua avaliação e escolha. (...) Em última análise, nós apenas podemos julgar a eficácia de materiais avaliando-os em contextos de uso (...)” (NUNAN, 1991, p. 211).⁵⁵

Apesar de concordarmos veementemente com a visão de Nunan, a ideia de que o LD deva ser avaliado e analisado dentro de seu contexto de uso parece algo ainda distante da maior parte das pesquisas que envolvem o assunto, visto que a maioria das publicações aborda a análise do material fora da sala de aula, como visto na seção 2.3. Ao analisarmos as publicações provenientes de artigos internacionais (Portal de Periódicos da CAPES/MEC) e nacionais (periódicos nacionais *Qualis* A1 e A2 da área de Letras/Linguística), percebemos que a análise de LDs fora do seu contexto de uso é predominante, pois 61% do total de 531 artigos acadêmicos referem-se à análise do material e apenas 4% (ou 23 publicações) abordam questões relacionadas ao uso do LD em sala de aula. Dentre as publicações classificadas como sendo sobre o *uso* do LD, mais da metade (61% ou 14 artigos) utilizou questionários e/ou entrevistas ou outros procedimentos metodológicos para geração de dados, sendo que apenas 48% são baseadas em observação ou gravação de aula, no número total de 9 publicações. Entendemos os questionários e as entrevistas como procedimentos metodológicos

⁵⁵ Tradução livre da autora. Texto original: “*Materials only take on value in context, and the social and cultural context in which they will be used must underpin their evaluation and selection. (...) In the final analysis, we can only judge the efficacy of materials by evaluating them in contexts of use (...)*”

complementares, pois, mesmo sendo importante conhecer as ideias e opiniões dos agentes envolvidos na pesquisa, pode haver discrepância entre o que é dito e o que é feito, visto que, nas observações, o que acontece em aula pode ser diferente do que foi planejado previamente. Além disso, os professores nem sempre tem consciência das suas ações em sala de aula.

Além da classificação dos artigos nacionais e internacionais sobre LDs, consideramos relevante saber o tipo de informações a respeito dos LDs que os LMEI disponibilizavam para os professores. Por este motivo, buscamos os LMEI mais conhecidos e disponíveis e classificamos em três categorias com relação ao LD (ver seção 2.2): 1) possuem um capítulo específico sobre o assunto; 2) não possuem um capítulo específico no sumário, mas abordam o LD dentro de algum capítulo; e 3) os que não abordam o tema. Os conteúdos de cada LMEI estão detalhados no Anexo 3. Nesta análise, foi possível verificar que a maioria destes livros aborda o assunto *uso* do LD, auxiliando o professor em sua prática. Grande parte deles também fornece informações sobre escolha e avaliação de LDs, disponibilizando modelos de tabelas de critérios, o que pode ser útil para os professores que têm de escolher o material.

Foi justamente por acreditar que o LD somente tem vida quando é usado por professores e alunos, que optamos por utilizar as observações como procedimento metodológico principal para geração de dados. Ainda que analisar dados de observações seja complexo e trabalhoso, os resultados obtidos compensam qualquer esforço, pois mostram em detalhes o que está sendo feito com o LD em sala de aula. As observações trazem aspectos relevantes da prática pedagógica que, muitas vezes, não são percebidos pelos professores participantes, como, por exemplo, mostrar tendências em ensinar mais certos aspectos da língua em detrimento de outros. Além disso, alguns tipos de adaptações ao LD realizadas pelos professores apenas são possíveis de serem percebidas quando observadas. Como exemplos, podemos citar a facilitação e a modificação de tarefas e exercícios, nem sempre planejadas, e a adição, na qual também consideramos os exemplos e explicações extras que podem surgir da necessidade momentânea e não prevista dos alunos.

Para verificar, então, o que foi revelado durante a análise dos dados, voltaremos às perguntas de pesquisa para fazer uma reflexão das possíveis respostas a cada uma delas. As perguntas 1 e 2 serão respondidas conjuntamente.

1. *Como o LD é utilizado no ensino de inglês em sala de aula?*
2. *Quanto tempo em aula é dedicado ao uso do LD?*

Para responder a estas perguntas, após pesquisa a autores que abordavam as possíveis adaptações ao LD de inglês (GREENWOOD, 1987; GRAVES, 2003; HARMER, 2001; MCDONOUGH E SHAW, 1993; NUNAN, 1991; E UR, 1996), montamos um diagrama com todas as adaptações (Figura 3) identificadas por estes autores para, então, analisarmos quais delas eram realizadas pelos professores do IsF-Inglês na UFRGS, nas aulas do curso IG-E. O LD constitui parte importante das aulas, visto que 82% do tempo de aula é dedicado à utilização do material, além de ter o papel de determinar o conteúdo e a temática da aula. Fornecer um conteúdo ou um *syllabus* é uma das vantagens do uso do LD para ensino de inglês, mas, ao mesmo tempo, este conteúdo pode não ter relação com a realidade dos alunos, seus interesses e necessidades, o que é apontado por Richards como uma das desvantagens do livro (RICHARDS, 2002, p. 2).

Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009, p. 265) afirmam que, mesmo que o LD não seja seguido fielmente, funciona como principal referencial do curso, determinando o planejamento e o tipo de tarefas, além do conteúdo a ser abordado em aula. Ter o conteúdo pronto a ser seguido, por um lado, facilita o trabalho do professor, mas, por outro, pode abordar um assunto distante da realidade dos aprendizes. Por este motivo, as necessidades e o contexto dos alunos devem estar acima do que é proposto pelo LD. Consciente deste fato, o professor tem a liberdade de criticar, adaptar e modificar o material de acordo com cada realidade de uso.

Assim acontece nas aulas observadas para esta pesquisa. O LD esteve presente em todas as aulas, determinando diversos aspectos como conteúdos, tarefas e as habilidades a serem trabalhadas. No entanto, adaptações ao material são constantemente realizadas pelos professores em diversos momentos.

3. Os professores adaptam o LD? Se afirmativo, que adaptações são feitas e por que razões?

Das 11 possíveis adaptações apresentadas na Figura 3, apenas a de *separar* conteúdos, ou seja, ensinar conteúdos que no LD apresentam-se juntos, de forma separada, não foi realizada pelos professores. Os professores utilizam, em média, 56% da Parte Principal do LD e apenas 9% da Material Extra. Dentre as tarefas mais selecionadas por eles estão as que envolvem gramática, tendo um índice de omissão de apenas 8% na Parte Principal da Unidade 2. Em contrapartida, nenhuma tarefa de produção escrita do LD foi utilizada em aula. A produção escrita foi abordada somente em sete ocorrências de *adição*. Mais uma vez, a

gramática prevaleceu dentre os assuntos das adições, somando 35% dos conteúdos entre todos os professores. Dificultar alguma tarefa ou exercício foi a adaptação menos realizada, com uma ocorrência apenas, seguida das adaptações *facilitar* e *reordenar*, com duas ocorrências cada uma.

Os dados, especialmente os relacionados à *seleção/omissão* de tarefas do LD e à *adição* de material extra, destacam um espaço central para a gramática nas aulas, tanto na utilização do LD, quanto na complementação ao material. Mesmo em um curso em que o foco é a comunicação, a forma e a estrutura da língua prevalecem como alvo do ensino, quando deveria ter a função de um suporte para o aluno conseguir se comunicar. As habilidades de produção escrita (100% de omissão no Material Extra do LD⁵⁶) e compreensão oral (79% de omissões na Parte Principal e 93% no Material Extra) são pouco selecionadas pelos professores. Pode-se traçar uma relação entre as entrevistas e o baixo número de tarefas de compreensão oral praticadas em aula, uma vez que essas tarefas foram alvo de reclamações pelos professores, que as consideraram difíceis. No entanto, pouco foi compensado nas adições, com apenas quatro ocorrências de compreensão oral. Quanto à omissão de tarefas e exercícios de produção escrita, é provável que o tempo seja um fator determinante, devido à relação baixa carga horária *vs.* muitos conteúdos do LD a serem ensinados⁵⁷. Contudo, há de se reafirmar a importância de trabalhar a escrita em sala de aula, principalmente tendo em vista o foco maior do IsF, que é a internacionalização e a preparação de alunos para programas de mobilidade acadêmica.

4. *Qual a opinião dos professores em relação ao uso de LDs para o ensino de inglês?*

As opiniões dos professores foram obtidas e analisadas a partir das entrevistas. Nelas, ficou clara a ideia de que os professores consideram o LD como um guia, um apoio, e que este recurso facilita o planejamento das aulas, ajudando também os alunos a terem o conteúdo sistematizado. Algumas desvantagens apontadas pelos professores foram a de que o uso do LD pode tirar a liberdade do professor e de que o material não supre as necessidades dos alunos. Quanto à primeira desvantagem, quando o professor entende que o LD é uma ferramenta subordinada às necessidades e interesses dos alunos e à maneira de o professor ensinar, o material torna-se um aliado no processo de ensino e aprendizagem. O contexto do

⁵⁶ Não há tarefas específicas de produção escrita na Parte Principal.

⁵⁷ Por esta razão, o LD para este tipo de curso do IsF-Inglês foi trocado por outro com menos conteúdos. A carga horária também foi reduzida de 64 horas para 48 horas.

IsF-Inglês é propício para que o professor tenha liberdade em planejar e criar suas aulas, visto que não é imposta uma única metodologia de ensino. Essa liberdade permite que o LD seja usado para o benefício de todos e não como um fardo. Neste sentido, também a desvantagem apontada pelos professores de o livro não corresponder às necessidades dos alunos pode ser neutralizada com as adaptações. Não existe livro perfeito, mas, conforme Brown, o desafio do professor é fazer o melhor uso possível do material que se tem à disposição (BROWN, 2001, p. 137), pois nem sempre é possível escolher o LD a ser utilizado. Assim acontece no IsF-Inglês, em que o *Global* foi escolhido pela Coordenação do NuLi UFRGS após pesquisa a diversos materiais de diversas editoras.

Portanto, o LD tem de ser visto como uma ferramenta, um guia, usando as palavras dos próprios professores. Contudo, esse guia não deve determinar tudo o que acontece ou pode acontecer em sala de aula, pois não é o agente principal do processo de ensino e aprendizagem de inglês, ou não deveria ser. O papel principal cabe aos agentes envolvidos, ou seja, alunos e professores.

5. *Qual a importância e o papel desempenhado pelo Manual do Professor neste contexto de ensino?*

O MP pode ter diferentes funções dependendo do contexto de ensino, entre elas estão: trazer ideias de tarefas extras e instruções de como utilizar os exercícios dispostos no LD e auxiliar no aprimoramento da prática de ensino por meio de seu construto teórico e das sugestões de procedimento, especialmente quando o professor ainda não tem muita experiência em sala de aula. Nesta pesquisa, o MP serviu como base para analisarmos as mudanças feitas pelos professores ao LD, pois partimos das sugestões do MP para cada tarefa e exercício, para, então, identificar o que havia sido alterado. No MP (especificamente o do *Global Pre-intermediate*), as instruções dos exercícios são direcionadas aos professores, visto que as instruções do LD são simples, diretas e claras para que o aluno, após a instrução do professor, possa saber o que é exigido dele. Contudo, muitos detalhes de execução dos exercícios estão presentes apenas no MP. Isso não quer dizer que o professor deva seguir fielmente o que propõe o MP sem questionar suas sugestões ou adaptar quando achar necessário. Conhecer as orientações teórico-metodológicas do material auxilia no entendimento dos propósitos, dos tipos e na maneira de execução das tarefas propostas, conferindo aos professores mais propriedade para alterar o que não for adequado ao contexto.

Nas entrevistas, os professores disseram utilizar o MP para verificar as propostas de tarefas extras e as indicações de introdução de novos tópicos. Por geralmente não utilizarem as sugestões de instruções das tarefas e exercícios do LD, houve muita ocorrência de modificação na execução dos exercícios nas observações, visto que, para analisar esta adaptação, consideramos ambas as instruções do LD e do MP. Ademais, professores declararam que algumas instruções do MP, se seguidas fielmente, tornariam o exercício muito longo, uma vez que consistem em uma preparação do aluno para a tarefa/exercício, exigindo um tempo muito maior.

Espera-se que os professores leiam as sugestões do MP (e não apenas o gabarito com as respostas dos exercícios do LD) e sejam capazes de julgar quando as instruções são úteis e podem auxiliar os alunos no aprendizado e quando não são necessárias, utilizando sua própria maneira de executar o exercício.

Finalizando, a presente pesquisa se propôs a fomentar os estudos sobre o uso de LDs para o ensino de inglês por meio de levantamento e classificação de publicações que abordam o assunto e, principalmente, pela análise das adaptações feitas ao material proveniente das observações de aulas do Programa Idiomas sem Fronteiras-Inglês na UFRGS. Nosso desejo é que este trabalho contribua para a área da Linguística Aplicada, especialmente por ainda serem poucas as pesquisas que se utilizam das observações de sala de aula como geração de dados, fato que ficou comprovado na pesquisa por artigos nacionais e internacionais envolvendo LDs.

No capítulo seguinte, *Considerações Finais*, apontaremos algumas reflexões acerca dos resultados desta pesquisa, direcionando sua relevância para a área de formação de professores, não apenas dos professores do Programa Idiomas sem Fronteiras, mas de outros contextos que utilizam LDs como ferramenta de ensino.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso desejo com a realização desta pesquisa não se restringe a fomentar a área de estudos envolvendo LDs, queremos que este trabalho seja realmente útil para a formação de professores de línguas, possibilitando reflexões sobre a prática de sala de aula.

Para que pesquisas como esta tenham uma validade real e alcancem o objetivo de gerar discussões e reflexões acerca de suas descobertas, é preciso que seus resultados sejam levados àqueles que possam se utilizar deles. Por isso, os resultados desta análise podem levantar tópicos de discussão na formação de professores do IsF-Inglês NucLi UFRGS, que acontece semanalmente, contribuindo para o aprimoramento da prática destes professores. Essas reuniões semanais são um espaço propício para promover a reflexão sobre a prática de cada professor a partir do que esta pesquisa apresentou, pois, conforme afirma Bortoni-Ricardo

“O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ do dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam”. (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 47)

As reflexões que as pesquisas qualitativas, especialmente quando envolvem observações de sala de aula, podem proporcionar aos agentes atuantes no processo de ensino e aprendizagem estão em consonância com as ideias de Nóvoa (1992) para a formação de professores, visto que o autor afirma que

“A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. (...) A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” (NÓVOA, 1991, p. 13)

Sendo assim, nosso objetivo é trazer tópicos que proporcionem reflexão sobre o que nós professores estamos fazendo em sala de aula, como estamos utilizando os recursos disponíveis (ou impostos) e como estamos agindo para que as necessidades e os interesses dos alunos sejam a nossa principal preocupação.

As análises das observações de aula realizadas nesta pesquisa podem contribuir para o processo de formação de professores que acontece no IsF-Inglês da UFRGS através de *workshops*, para que todos os professores do Programa (não apenas aqueles que participaram deste estudo) reflitam sobre suas práticas e sobre o uso que fazem do LD para o ensino de inglês. Ao longo da análise dos dados, percebemos que houve diversas ocorrências de adaptações ao LD nas aulas observadas, o que pode indicar que os professores estão se apoderando do material e fazendo usos que consideram mais adequados para cada contexto específico. Entretanto, o foco na forma e a ideia de que a gramática é a base para o desenvolvimento das habilidades é evidente. Acreditamos que a estrutura seja importante, mas que é um meio para o fim e não o fim em si próprio. Em outras palavras, os recursos linguísticos devem estar a serviço da comunicação e não serem o objetivo final de ensino.

Além de contribuir para a formação dos professores do IsF-Inglês da UFRGS, este estudo pode auxiliar a todos os professores que fazem uso de LDs para lecionar e que encontram dificuldades em fazer o melhor uso deste recurso em sala de aula. Mostrar que o LD tem um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, em especial no ensino de língua inglesa, mas que o material não deve ser o centro deste processo, pode trazer mais autonomia ao professor, fazendo com ele reflita sobre como usar esta ferramenta, através das possíveis adaptações, priorizando as necessidades e especificidades de cada contexto.

Esta pesquisa apresentou a visão dos professores sobre o LD e os diversos usos que estes profissionais fazem desta ferramenta. A perspectiva do aluno em relação ao material, não abordada aqui, pode trazer novas descobertas acerca do uso deste recurso para o ensino de inglês, complementando este estudo. Além desta sugestão de pesquisa, visamos a incentivar estudos baseados em observações e mostrar que muito pode ser descoberto e aprendido com este procedimento metodológico, mesmo que as exigências de disponibilidade e de análise de dados sejam grandes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBOT, Gerry; WINGARD, Peter. *The Teaching of English as an International Language: a practical guide*. Londres: Collins ELT, 1987.

AHMAD, Abdul Razaq; AWANG, Mohd Mahzan; SEMAN, Ahmad Ali; ABDULLAH, Ramie Bin. The Skills of Using History Textbooks in Secondary School. *Asian Social Science*, v. 9, n. 12, p. 229-236, 2013.

Disponível em: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass>

Acessado em: 17 de agosto de 2014

ALWRIGHT, R.L. *What do we want teaching materials for?* *ELT Journal*, vol. 36, n 1, p. 5-18. Oxford: Oxford University Press, 1981.

Disponível em: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/36/1/5.abstract>

Acessado em: 01 de dezembro de 2015

ANDRADE, Heitor Rodrigues de; DARIDO, Suraya Cristina Motriz. O livro didático na Educação Física Escolar: a visão dos professores. *Revista de Educação Física*, v.17, n. 1, p. 48-62, jan., 2011.

Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz>

Acessado em: 25 de junho de 2014

ANTUNES, Celso. *O Uso Inteligente dos Livros Didáticos e Paradidáticos*. São Paulo: Paulus, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. A Leitura de Livros Didáticos: uma situação negligenciada. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, n. 3, p. 613-640, 2008.

Disponível em:

http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso

Acessado em: 11 de outubro de 2014

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O Professor Pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2009.

BRASIL, *Programa Nacional do Livro Didático*. Brasília: MEC, FNDE, 2014.

Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>

Acessado em: 02 de janeiro de 2015.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles; an interactive approach to language pedagogy*. Nova York: Pearson Longman, 2001.

BROWN, H. Douglas. Techniques, Textbooks, and Technology. BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles; an interactive approach to language pedagogy*. Nova York: Pearson Longman, 2001. p. 128-148.

BRYCE, Nadine. Meeting the Reading Challenges of Science Textbooks in the Primary Grades. *Reading Teacher*, v. 64, n. 7, p. 474-485, abril, 2011.

Disponível em:

<http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1002/%28ISSN%291936-2714>

Acessado em: 22 de agosto de 2014

BYRD, Patricia. Textbooks: evaluating for selection and analysis for implementation. In: CELCE-MURCIA, Marianne. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle, 2001. p. 415-427.

CELCE-MURCIA, Marianne; MCINTOSH, Lois. *Teaching English as Second or Foreign Language*. Rowley: Newbury House Publishers, 1979.

CELCE-MURCIA, Marianne. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

CEZAR, Kelly Priscilla Lóddo; CALSA, Geiva Carolina; ROMUALDO, Edson Carlos. Livro Didático: seu papel nas aulas de acentuação gráfica. *Educar em Revista*, n. 34, p.215-230, 2009.

Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar>

Acessado em: 26 de junho de 2014

COOPER, Rui Niu. Unexpected Realities: Lessons from China's New English Textbook Implementation. *International Journal of Education Policy and Leadership*, v. 7, n. 2, p. 1-17, 2012.

Disponível em: <http://journals.sfu.ca/ijepl/index.php/ijepl>

Acessado em: 25 de junho de 2014

CORACINI, Maria José. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 2011.

DAOUD, Abdel-Messih; CELCE-MURCIA, Marianne. Selecting and Evaluating a Textbook. In: CELCE-MURCIA, Marianne. *Teaching English as Second or Foreign Language*. Rowley: Newbury House Publishers, 1979. p. 302-315.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Perét. Gêneros Textuais em Livros Didáticos de Português Língua Estrangeira: o que falta? In: DIAS, Reinildes. (Org.); CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

D'ELY, Raquel Carolina Souza Ferraz; MOTA, Mailce Borges. A Teoria, o Livro Didático e o Professor: uma análise da implementação de tarefas orais em LE. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 2, p. 65-98, jul-dez, 2004.

Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle>

Acessado em: 19 de novembro de 2014

DIAS, Reinildes. Critérios para avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do ensino fundamental. In: DIAS, Reinildes. (Org.); CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 199-234.

DIAZ, Omar R.T. A atualidade do livro didático como recurso curricular. In *Linhas Críticas*, Brasília, v. 17, n. 34, set./dez. 2011. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6248/5121>
Acessado em: 24 de nov. 2014.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Livros Didáticos de Português Formam Professores? In: *Simpósio do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores*. Brasília: MEC, SEF, 2002. p. 82-88.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>
Acessado em: 29 de setembro de 2014.

FILHO, José Carlos Paes de Almeida. Codificar Conteúdos, Processo, e Reflexão Formadora no Material Didático para o Ensino e Aprendizagem de Línguas. In: PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana (orgs.). *Materiais Didáticos para o Ensino de Língua Estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas: Mercados de Letras, 2013. p. 13-28.

FRÖLICH, Markus; MICHAELOWA, Katharina. Peer Effects and Textbooks in African Primary Education. *Labour Economics*, v.18, n. 4, p. 474-486, ago., 2011.
Disponível em: <http://www.journals.elsevier.com/labour-economics/>
Acessado em: 25 de agosto de 2014

GRAVES, Kathleen. Coursebooks. In: NUNAN, David. *Practical English Language Teaching*. Nova York: McGraw-Hill, 2003. p. 225-246.

GREENWOOD, ABBOT, Gerry; WINGARD, Peter. Using and adapting the textbook. In: ABBOT, Gerry; WINGARD, Peter. *The Teaching of English as an International Language: a practical guide*. Londres: Collins ELT, 1987.

HALL, Graham. *Exploring English Language Teaching: language in action*. Nova York: Routledge, 2011.

HALL, Graham. Planning and Organizing L2 learning and teaching. HALL, Graham. *Exploring English Language Teaching: language in action*. Nova York: Routledge, 2011. p. 198-216.

HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. *Etnografia: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1995.

HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education, 2001.

HARMER, Jeremy. *How to Teach English*. Harlow: Pearson Education, 2007.

HAUPT, Carine. Abordagem por Tarefas no Ensino de LE: as atividades *do Themen Aktuell*. *Revista Odisseia*, Rio de Janeiro, n. 5, 2011, sem paginação.

Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2022/1457>

Acessado em: 03 de fevereiro de 2015.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996. Disponível em:

<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1033/935>

Acessado em: 15 de set. 2014.

LAMBERTS, Denise. O Uso do Livro Didático no Contexto de um Curso Livre de Inglês. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. [Orientadora: Profa. Dra. Simone Sarmento]

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LATIF, Mmma. Teaching a Standard-Based Communicative English Textbook Series to Secondary School Students in Egypt: investigating teachers' practices and beliefs. *English Teaching: Practice and Critique*, v. 11, n. 3, p. 78-97, set., 2012.

Disponível em: <http://edlinked.soe.waikato.ac.nz/research/journal/index.php?id=1>

Acessado em: 24 de junho de 2014

LINDSAY, Clandfield. *Global: Pre-intermediate coursebook*. Oxford: Macmillan, 2010.

LINDSAY, Clandfield; WATKINS, Frances. *Global: Pre-intermediate teacher's book*. Oxford: Macmillan, 2010.

LINN, Robert L.; ERICKSON, Frederick. *Quantitative Methods and Qualitative Methods*. Londres: Macmillan, 1986.

MAREK, Pam; CHRISTOPHER, Andrew N. What Happened to the First "R"?: students' perceptions of the role of textbooks in Psychology courses. *Teaching of Psychology*, v. 38, n. 4, p. 237-242, out., 2011.

Disponível em: <http://top.sagepub.com/>

Acessado em: 21 de agosto de 2014

MASON, Jennifer. *Qualitative Researching*. Londres: Sage Publications, 1996.

MASUHARA, Hitomi. What do teachers really want from coursebooks? In: TOMLINSON, Brian. *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 239-260.

MCDONOUGH, Jo; SHAW, Christopher. Adapting Materials. In: MCDONOUGH, Jo; SHAW, Christopher. *Materials and Methods in ELT: a teacher's guide*. Oxford: Blackwell Publishers, 1993. p. 81-97.

MCDONOUGH, Jo; SHAW, Christopher. Evaluating ELT Materials. In: MCDONOUGH, Jo; SHAW, Christopher. *Materials and Methods in ELT: a teacher's guide*. Oxford: Blackwell Publishers, 1993. p. 63-80.

MCDONOUGH, Jo; SHAW, Christopher. *Materials and Methods in ELT: a teacher's guide*. Oxford: Blackwell Publishers, 1993.

MESA, Vilma; GRIFFITHS, Brett. Textbook mediation of teaching: an example from tertiary mathematics instructors. *Educational Studies in Mathematics*, v. 79, n. 1, p. 85-107, jan., 2012.

Disponível em:

<http://www.springer.com/education+%26+language/mathematics+education/journal/10649>

Acessado em: 18 de junho de 2014

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p. 13-33, 1992.

Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>

Acessado em: 30 de abril de 2015

NUNAN, David. *Language Teaching Methodology: a textbook for teachers*. London: Prentice Hall International, 1991.

NUNAN, David. Materials Development. In: *Language Teaching Methodology: a textbook for teachers*. London: Prentice Hall International, 1991. p. 208-227.

NUNAN, David. *Practical English Language Teaching*. Nova York: McGraw-Hill, 2003.

OSA-MELERO, Lucía. A Comparative Analysis of the Impact of Cooperative versus Textbook-based Individual Pre-reading Activities on the Reading Comprehension of Students of Spanish. *Hispania*, v.95, n. 2, p.299-315, 2012.

Disponível em: <http://www.aatsp.org/?page=hispania>

Acessado em: 24 de junho de 2014

PESSOA, Rosane Rocha. O Livro Didático na Perspectiva da Formação de Professores. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 48, n. 1, p. 53-69, jan-jun, 2009.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0103-1813&lng=en&nrm=iso

Acessado em: 26 de junho de 2014

PINTO, Abuêndia Padilha; PESSOA, Kátia Nepomuceno. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In: DIAS, Reinildes. (Org.); CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 79-98.

PLIANRAM, Suwarnnee; INPRASITHA, Maitree. Exploring Elementary Thai Teachers' Use of Mathematics Textbook. *Creative Education*, v. 03, n. 06, p.692-695, 2012.

Disponível em: <http://www.scirp.org/journal/ce/>

Acessado em: 10 de abril de 2014

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, Reinildes. (Org.); CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

RICHARDS, Jack C. The role of textbooks in a language program. In: *New Routes*, n. 17, abril, 2002.

Disponível em:

http://www.disal.com.br/newR/nr17/nrlogin.asp?anterior=nr17&A1=7092265530854433920319&A2=C&Tipo_Loja=

Acessado em: 28 de setembro de 2014.

SCRIVENER, Jim. Classroom Activities. SCRIVENER, Jim. *Learning Teaching: a guide for English language teachers*. Oxford: Macmillan, 2005. p. 41-60.

SCRIVENER, Jim. *Learning Teaching: a guide for English language teachers*. Oxford: Macmillan, 2005.

SESNAN, Barry. Books and Teaching Aids. In: SESNAN, Barry. *How to Teach English*. Oxford: Oxford University Press, 1997. p. 204-214.

SESNAN, Barry. *How to Teach English*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

SILVA, Gláucia V. Textbook Activities among Heritage and Non-heritage Portuguese Learners. *Hispania*, v. 94, n. 4, p. 734-750, dez., 2011.

Disponível em: <http://www.aatsp.org/?page=hispania>

Acessado em: 10 de abril de 2014

SOUZA, Karina Aparecida; MATE, Cecília Hanna; PORTO, Paulo Alves. História do Uso do Livro Didático Universitário: o caso do Instituto de Química da Universidade de São Paulo. *Ciência & Educação*, v.17, n. 4, p.873-886, 2011.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1516-7313&lng=en&nrm=iso

Acessado em: 26 de agosto de 2014

TAGLIANI, Dulce Cassol. O Livro Didático como Instrumento Mediador no Processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa: a produção de textos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.11, n. 1, p.135-148, 2011.

Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/rbla>

Acessado em: 25 de junho de 2014

TOMLINSON, Brian. Comments on Part C. In. TOMLINSON, Brian. *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 261-264.

TUAN, Luu Trong. Coursebook Appraisal: Case of Hung Vuong University. *Asian Social Science*, v. 8, n. 3, p. 192-207, 2012.

Disponível em: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass>

Acessado em: 04 de agosto de 2014

UR, Penny. *A Course in Language Teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VAFEAS, Mario. Attitudes Toward, and Use of, Textbooks Among Marketing Undergraduates: An Exploratory Study. *Journal of Marketing Education*, v. 35, n. 3, p. 245-258, 2013.

Disponível em: <http://jmd.sagepub.com/>

Acessado em: 12 de agosto de 2014

WEINBERG, Aaron; WIESNER, Emilie. Understanding mathematics textbooks through reader-oriented theory. *Educational Studies in Mathematics*, v. 76, n. 1, p. 49-63, jan., 2011.

Disponível em:

<http://www.springer.com/education+%26+language/mathematics+education/journal/10649>

Acessado em: 22 de agosto de 2014

WILFONG, Lori G. Textmasters: Bringing Literature Circles to Textbook Reading across the Curriculum. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, v. 53, n. 2, p. 164-171, out., 2009.

Disponível em: <http://www.reading.org/general/Publications/Journals/JAAL.aspx>

Acessado em: 26 de junho de 2014

WOLF, James P. Exploring and Contrasting EFL Learners' Perceptions of Textbook-assigned and Self-selected Discussion Topics. *Language Teaching Research*, v.17, n. 1, p. 49-66, jan., 2013.

Disponível em: <http://ltr.sagepub.com/>

Acessado em: 18 de junho de 2014

WU, Juan. A Study on Users' Attitudes on the Treatment of the Cultural Content in the College EFL Textbook. *Canadian Social Science*, v. 9, n. 2, p. 87-92, 2013.

Disponível em: <http://www.cscanada.net/index.php/css>

Acessado em: 24

ANEXOS

ANEXO I – ESQUEMA DE ADAPTAÇÃO
MCDONOUGH & SHAW, 1993, p. 96

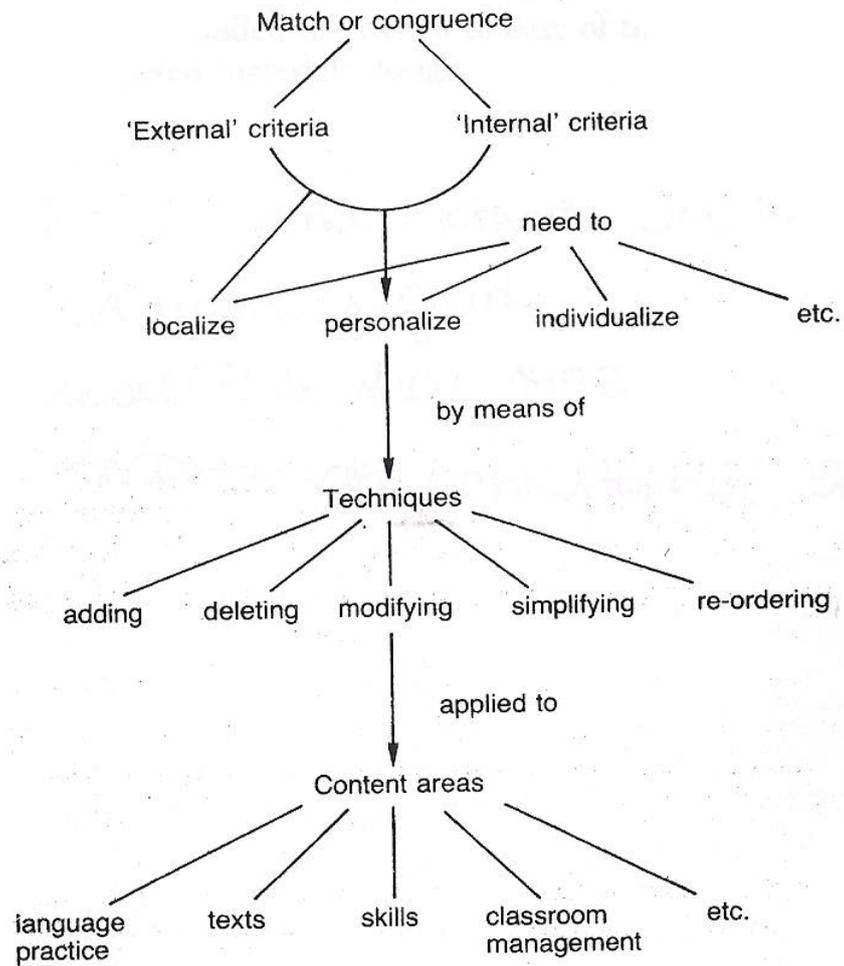


Figure 5.1

ANEXO 2 – ESQUEMA DE ADAPTAÇÃO

HARMER, 2001, p. 306

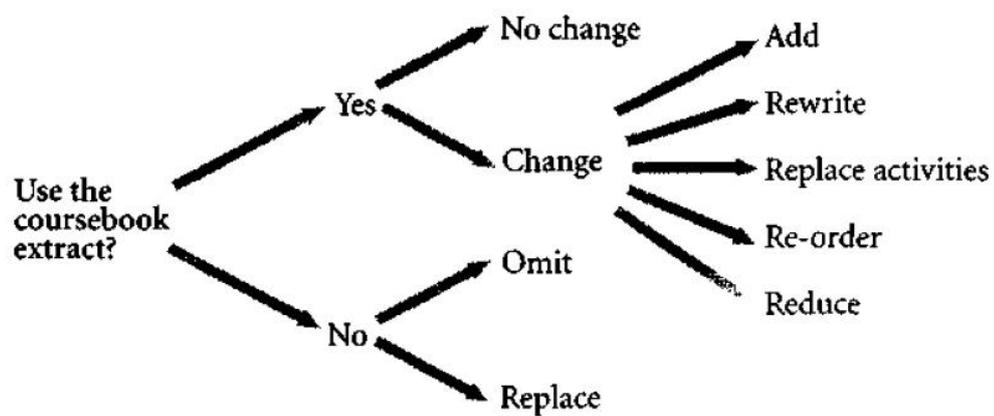


FIGURE 24: Options for coursebook use

ANEXO 3 – SUMÁRIOS DOS LMEI

ABBOT, Gerry; WINGARD, Peter. *The Teaching of English as an International Language: a practical guide*. Londres: Collins ELT, 1987.

Contents

Introduction:	Who knows best?	7
	<i>Gerry Abbott and Peter Wingard</i>	
Chapter 1:	Approaches to English teaching	11
	<i>Gerry Abbott</i>	
Part 1:	The setting	11
Part 2:	The learner	14
Part 3:	The language	29
Chapter 2:	Pronunciation – perception and production	37
	<i>John Greenwood</i>	
Part 1:	The nature of spoken English	39
Part 2:	Ways of training the ear	43
Part 3:	Ways of teaching pronunciation	47
Chapter 3:	Comprehension and listening	57
	<i>Douglas McKeating</i>	
Part 1:	Listening – a neglected skill	57
Part 2:	The process of comprehension	59
Part 3:	Some differences between reading and listening comprehension	63
Part 4:	Developing listening skills	65
Part 5:	Examples of exercises	71
Chapter 4:	Comprehension and reading	81
	<i>John Greenwood</i>	
Part 1:	What is reading?	81
Part 2:	How do you teach reading?	83
Part 3:	Some suggested activities	92
Part 4:	Exploiting a reading text	102
Part 5:	Additional aspects	107
Chapter 5:	Oral fluency	111
	<i>Gerry Abbott</i>	
Part 1:	Some facts of life	112
Part 2:	Correctness and communication	116
Part 3:	Some ideas to consider	129
Chapter 6:	Writing	139
	<i>Peter Wingard</i>	
Part 1:	Preliminaries	140
Part 2:	Writing as a channel of FL learning	143

Part 3:	Writing as a goal of FL learning	153
Part 4:	Writing with cohesion	161
Part 5:	Conclusion	167
Chapter 7:	Assessment	171
	<i>Peter Wingard</i>	
Part 1:	What is assessment?	171
Part 2:	Why assess?	173
Part 3:	Good and bad assessment	176
Part 4:	Fun with figures	181
Part 5:	Subjective and objective testing	188
Part 6:	Taking it apart and getting it together	194
Chapter 8:	Error analysis	211
	<i>Douglas McKeating</i>	
Part 1:	Attitudes towards errors	211
Part 2:	Aims and uses of error analysis	212
Part 3:	Data for error analysis	215
Part 4:	The process of error analysis	218
Part 5:	Explanation of causes	229
Chapter 9:	Remedial work	235
	<i>Douglas McKeating</i>	
Part 1:	The need for remedial teaching	236
Part 2:	Selection of problem areas for remedial work	238
Part 3:	Methods of remedial teaching	242
Chapter 10:	Planning your teaching	248
	<i>John Greenwood</i>	
Part 1:	Planning the use of time	248
Part 2:	Using and adapting the textbook	252
Part 3:	Planning individual lessons	256
Chapter 11:	The teacher and the class	265
	<i>Gerry Abbott</i>	
Part 1:	Beginning the lesson	266
Part 2:	During the lesson	268
Part 3:	Ending the lesson	274
Chapter 12:	Putting things in perspective	276
	<i>Peter Wingard</i>	
Part 1:	Individualisation	276
Part 2:	Authenticity	279
Part 3:	Grammar teaching	280
Part 4:	Audio-visual aids	283
Part 5:	Information and advice	285

BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles; an interactive approach to language pedagogy*. Nova York: Pearson Longman, 2001.

CONTENTS

Preface	xi
Text Credits	xv
PART I. FOUNDATIONS FOR CLASSROOM PRACTICE	
Chapter 1 Getting Started	2
A Classroom Observation, 3	
Beneath the Lesson, 9	
<i>Topics for Discussion, Action, and Research</i> , 11	
<i>For Your Further Reading</i> , 12	
Chapter 2 A "Methodical" History of Language Teaching	13
Approach, Method, and Technique, 14	
Changing Winds and Shifting Sands, 16	
The Grammar Translation Method, 18	
Gouin and the Series Method, 19	
The Direct Method, 21	
The Audiolingual Method, 22	
Cognitive Code Learning, 24	
"Designer" Methods of the Spirited Seventies, 24	
Community Language Learning, 25	
Suggestopedia, 27	
The Silent Way, 28	
Total Physical Response, 29	
The Natural Approach, 31	
Beyond Method: Notional-Functional Syllabuses, 32	
<i>Topics for Discussion, Action, and Research</i> , 36	
<i>For Your Further Reading</i> , 37	

Chapter 3 The Present: An Informed “Approach”	39
An Enlightened, Eclectic Approach, 40	
Communicative Language Teaching, 42	
Learner-Centered Instruction, 46	
Cooperative and Collaborative Learning, 47	
Interactive Learning, 48	
Whole Language Education, 48	
Content-Based Instruction, 49	
Task-Based Instruction, 50	
<i>Topics for Discussion, Action, and Research</i> , 51	
<i>For Your Further Reading</i> , 52	
Chapter 4 Teaching by Principles	54
Cognitive Principles, 55	
Automaticity, 55	
Meaningful Learning, 56	
The Anticipation of Reward, 57	
Intrinsic Motivation, 59	
Strategic Investment, 59	
Affective Principles, 61	
Language Ego, 61	
Self-Confidence, 62	
Risk-Taking, 63	
The Language-Culture Connection, 64	
Linguistic Principles, 65	
The Native Language Effect, 65	
Interlanguage, 67	
Communicative Competence, 68	
<i>Topics for Discussion, Action, and Research</i> , 70	
<i>For Your Further Reading</i> , 71	
Chapter 5 Intrinsic Motivation in the Classroom	72
Defining Motivation, 72	
A Behavioristic Definition, 73	
Cognitive Definitions, 73	
Intrinsic and Extrinsic Motivation, 75	
Intrinsic Motivation in Education, 77	
Intrinsic Motivation in the Second Language Classroom, 80	
<i>Topics for Discussion, Action, and Research</i> , 83	
<i>For Your Further Reading</i> , 84	

PART II. CONTEXTS OF TEACHING**Chapter 6 Learner Variables I: Teaching Across Age Levels 86**

- Teaching Children, 87
 - Intellectual Development, 87
 - Attention Span, 88
 - Sensory Input, 89
 - Affective Factors, 89
 - Authentic, Meaningful Language, 90
- Teaching Adults, 90
- Teaching Teens, 91
- Topics for Discussion, Action, and Research*, 93
- For Your Further Reading*, 94

Chapter 7 Learner Variables II: Teaching Across Proficiency Levels 96

- Defining Proficiency Levels, 96
- Teaching Beginning Levels, 98
- Teaching Intermediate Levels, 103
- Teaching Advanced Levels, 110
- Topics for Discussion, Action, and Research*, 113
- For Your Further Reading*, 114

Chapter 8 Sociopolitical and Institutional Contexts 115

- Sociopolitical Contexts, 115
- Second and Foreign Language Contexts, 116
- English as an International Language, 118
- Language Policy Issues, 119
- Institutional Contexts, 120
 - Elementary and Secondary Schools, 121
 - Institutions of Higher Education, 122
- Topics for Discussion, Action, and Research*, 125
- For Your Further Reading*, 126

PART III. DESIGNING AND IMPLEMENTING CLASSROOM LESSONS**Chapter 9 Techniques, Textbooks, and Technology 128**

- Techniques Redefined, 128
- Categorizing Techniques: A Bit of History, 130
- A Taxonomy of Techniques, 133
- Textbooks, 136
- Other Written Texts, 141
- Technology in the Language Classroom, 143

Computer Assisted Language Learning (CALL), 145	
<i>Topics for Discussion, Action, and Research</i> , 147	
<i>For Your Further Reading</i> , 148	
Chapter 10 How to Plan a Lesson	149
Format of a Lesson Plan, 149	
Guidelines for Lesson Planning, 152	
Sample Lesson Plan, 156	
<i>Topics for Discussion, Action, and Research</i> , 161	
<i>For Your Further Reading</i> , 162	
Chapter 11 Interactive Language Teaching I: Initiating Interaction	164
What Is Interaction?, 165	
Interactive Principles, 166	
Roles of the Interactive Teacher, 166	
Foreign Language Interaction Analysis, 168	
Questioning Strategies for Interactive Learning, 169	
<i>Topics for Discussion, Action, and Research</i> , 174	
<i>For Your Further Reading</i> , 175	
Chapter 12 Interactive Language Teaching II: Sustaining Interaction Through Group Work	176
Advantages of Group Work, 177	
Excuses for Avoiding Group Work, 179	
Implementing Group Work in Your Classroom, 182	
Selecting Appropriate Group Techniques, 182	
Planning Group Work, 187	
Monitoring the Task, 189	
Debriefing, 189	
<i>Topics for Discussion, Action, and Research</i> , 190	
<i>For Your Further Reading</i> , 191	
Chapter 13 Classroom Management	192
The Physical Environment of the Classroom, 192	
Your Voice and Body Language, 194	
Unplanned Teaching: Midstream Lesson Changes, 195	
Teaching Under Adverse Circumstances, 196	
Teachers' Roles and Styles, 200	
Creating a Positive Classroom Climate, 202	
<i>Topics for Discussion, Action, and Research</i> , 204	
<i>For Your Further Reading</i> , 205	

Chapter 14 Strategies-Based Instruction	207
Strategic Investment, 208	
Good Language Learners, 209	
Styles of Successful Language Learning, 210	
Developing Student Self-awareness of Styles, 211	
How to Teach Strategies in the Classroom, 217	
“Packaged” Models of SBI, 220	
<i>Topics for Discussion, Action, and Research</i> , 227	
<i>For Your Further Reading</i> , 228	
PART IV. TEACHING LANGUAGE SKILLS	
Chapter 15 Integrating the “Four Skills”	232
Why Integration?, 233	
Content-Based Instruction, 234	
Theme-Based Instruction, 235	
Experiential Learning, 238	
The Episode Hypothesis, 240	
Task-Based Teaching, 242	
<i>Topics for Discussion, Action, and Research</i> , 245	
<i>For Your Further Reading</i> , 246	
Chapter 16 Teaching Listening	247
Listening Comprehension in Pedagogical Research, 247	
An Interactive Model of Listening Comprehension, 249	
Types of Spoken Language, 250	
What Makes Listening Difficult?, 252	
Microskills of Listening Comprehension, 255	
Types of Classroom Listening Performance, 255	
Principles for Designing Listening Techniques, 258	
Listening Techniques from Beginning to Advanced, 260	
<i>Topics for Discussion, Action, and Research</i> , 265	
<i>For Your Further Reading</i> , 266	
Chapter 17 Teaching Speaking	267
Oral Communication Skills in Pedagogical Research, 267	
Types of Spoken Language, 269	
What Makes Speaking Difficult?, 270	
Microskills of Oral Communication, 271	
Types of Classroom Speaking Performance, 271	
Principles for Designing Speaking Techniques, 275	
Teaching Conversation, 276	

Teaching Pronunciation, 283	
A Model for Correction of Speech Errors , 288	
<i>Topics for Discussion, Action, and Research</i> , 294	
<i>For Your Further Reading</i> , 295	
Chapter 18 Teaching Reading	298
Research on Reading a Second Language, 298	
Types of Written Language, 302	
Characteristics of Written Language, 303	
Microskills for Reading Comprehension, 306	
Strategies for Reading Comprehension, 306	
Types of Classroom Reading Performance, 312	
Principles for Designing Interactive Reading Techniques, 313	
Two Reading Lessons, 316	
<i>Topics for Discussion, Action, and Research</i> , 331	
<i>For Your Further Reading</i> , 332	
Chapter 19 Teaching Writing	334
Research on Second Language Writing, 334	
Types of Written Language, 341	
Characteristics of Written Language: A Writer's View, 341	
Microskills for Writing, 342	
Types of Classroom Writing Performance, 343	
Principles for Designing Writing Techniques, 346	
Evaluating Student Writing, 356	
<i>Topics for Discussion, Action, and Research</i> , 358	
<i>For Your Further Reading</i> , 360	
Chapter 20 Form-Focused Instruction	361
The Place of Grammar, 362	
To Teach or Not to Teach Grammar, 363	
Issues About How to Teach Grammar, 365	
Grammar Techniques, 368	
Grammar Sequencing in Textbooks and Curricula, 373	
A "Word" About Vocabulary Teaching, 375	
<i>Topics for Discussion, Action, and Research</i> , 380	
<i>For Your Further Reading</i> , 382	

PART V. ASSESSING LANGUAGE SKILLS**Chapter 21 Language Assessment I: Basic Concepts
in Test Development 384**

- What Is a Test?, 384
- Practicality, 386
- Reliability, 386
- Validity, 387
 - Content Validity, 388
 - Face Validity, 388
 - Construct Validity, 389
- Kinds of Tests, 390
- Historical Developments in Language Testing, 392
- Large-Scale Language Proficiency Testing, 394
- Oral Proficiency Testing, 395
- Critical Language Testing: Ethical Issues, 397
- Topics for Discussion, Action, and Research*, 399
- For Your Further Reading*, 400

**Chapter 22 Language Assessment II: Practical
Classroom Applications 401**

- Assessing, Testing, and Teaching, 401
- Recent Developments in Language Testing, 403
- Principles for Designing Effective Classroom Tests, 408
- Some Practical Steps to Test Construction, 411
- Alternative Assessment Options, 415
 - Self- and Peer-Assessments, 415
 - Journals, 418
 - Conferences, 418
 - Portfolios, 418
 - Cooperative Test Construction, 419
- Assessment and Teaching: Partners in the Learning Process, 420
- Topics for Discussion, Action, and Research*, 421
- For Your Further Reading*, 422

PART VI. LIFELONG LEARNING**Chapter 23 Continuing Your Teacher Education 426**

- Peak Performers, 427
- The "Good" Language Teacher, 429
- Classroom Observation, 429
- Classroom Research, 431
- Teacher Collaboration: Learning from Each Other, 440

x CONTENTS

Critical Pedagogy, 443	
Agents for Change, 445	
<i>Topics for Discussion, Action, and Research</i> , 445	
<i>For Your Further Reading</i> , 447	
Bibliography	449
Name Index	466
Subject Index	469

CELCE-MURCIA, Marianne; MCINTOSH, Lois. *Teaching English as Second or Foreign Language*. Rowley: Newbury House Publishers, 1979.

CONTENTS

Acknowledgments	v
Introduction	ix
Biographical Statements on the Contributors	xi
I. Teaching Methods	1
An Outline of Language Teaching Approaches	3
Clifford H. Prator <i>with</i> Marianne Celce-Murcia	
The Cornerstones of Method	5
Clifford H. Prator	
Current Trends in Language Teaching	17
Anne C. Newton	
Innovative Methodologies Applicable to TESL	26
Harold S. Madsen	
An Audiovisual Method for ESL	38
James Heaton	
Using Songs and Games in the ESL Classroom	49
Michael Gasser <i>and</i> Ellyn Waldman	
II. Language Skills	
A. Listening	63
Teaching Listening Comprehension Using Live Language	65
Suzanne Herschenhorn	
Resurrecting the Language Lab for Teaching	
Listening Comprehension and Related Skills	74
Richard S. Epting <i>and</i> J. Donald Bowen	
B. Speaking	81
Linguistic and Social Aspects of Communicative Competence	83
Russell N. Campbell	
Teaching the Speaking Skill	90
Susan Mockridge-Fong	
Contextualizing Pronunciation Practice in the ESOL Classroom	101
J. Donald Bowen	

C. Reading	111
Preliteracy Activities for Adolescents and Adults	113
Dorothy Lewis	
Reading a Second Language	129
Evelyn Hatch	
The Teaching of Intermediate Reading in the ESL Classroom	144
William H. Gaskill	
Teaching Reading at the Advanced Level	154
Thomas P. Gorman	
The Teaching of Literature in Advanced ESL Classes	162
John Povey	
D. Writing	187
The Teaching of Composition	189
Thomas P. Gorman	
Spelling English as a Second Language	202
Bruce Cronnell	
E. Grammar and Vocabulary	215
Issues in the Teaching of Grammar	217
Diane Larsen-Freeman	
A Grammar Sequence for Teaching ESL to Beginners	229
Lois McIntosh	
Teaching Vocabulary in the ESL Classroom	241
Marianne Celce-Murcia <i>and</i> Fred Rosensweig	
III. Students	259
Differing Needs of ESL Students	261
Sabrina Peck	
Teaching English to Minority Groups	270
Bradford Arthur	
The Adult ESL Classroom	276
James Heaton	
IV. Teachers	293
Preparing Lesson Plans	295
Marianne Celce-Murcia <i>and</i> Thomas P. Gorman	
Selecting and Evaluating a Textbook	302
Abdel-Messih Daoud <i>and</i> Marianne Celce-Murcia	
Language Teaching Aids	307
Marianne Celce-Murcia	
Classroom Skills for ESL teachers	315
Kathleen M. Bailey <i>and</i> Marianne Celce-Murcia	
Second Language Testing	331
Andrew D. Cohen	
Keeping Up to Date as an ESL Teacher	360
Laura Thompson	
References	366
Index	381

CELCE-MURCIA, Marianne. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

Contents

Foreword	vii
Acknowledgments	viii
UNIT I. Teaching Methodology	1
Language Teaching Approaches: An Overview Marianne Celce-Murcia	3
Communicative Language Teaching for the Twenty-First Century Sandra J. Savignon	13
Guidelines for Language Classroom Instruction Graham Crookes and Craig Chaudron	29
English for Specific Purposes (ESP): Tailoring Courses to Students Needs— and to the Outside World Ann M. Johns and Donna Price-Machado	43
Syllabus Design David Nunan	55
UNIT II. Language Skills	
A. Listening	67
Aural Comprehension Instruction: Principles and Practices Joan Morley	69
Skills and Strategies for Proficient Listening Pat Wilcox Peterson	87
B. Speaking	101
Teaching Oral Skills Anne Lazaraton	103
Teaching Pronunciation Janet Goodwin	117
Developing Children's Listening and Speaking in ESL Sabrina Peck	139
C. Reading	151
Teaching Children Literacy Skills in a Second Language Anne Ediger	153
Developing Adult Literacies Gail Weinstein	171
Reading for Academic Purposes: Guidelines for the ESL/EFL Teacher William Grabe and Fredricka L. Stoller	187
D. Writing	205
Functional Tasks for Mastering the Mechanics of Writing and Going Just Beyond Elite Olshtain	207
Considerations for Teaching an ESL/EFL Writing Course Barbara Kroll	219
Grammar in Writing Jan Frodesen	233

E. Grammar and Vocabulary	249
Teaching Grammar	
Diane Larsen-Freeman	251
Cognitive Approaches to Grammar Instruction	
Sandra Fotos	267
Vocabulary Learning and Teaching	
Jeanette S. DeCarrico	285
UNIT III. Integrated Approaches	301
Content-Based and Immersion Models for Second and Foreign Language Teaching	
Marguerite Ann Snow	303
Literature as Content for ESL/EFL	
Sandra Lee McKay	319
Experiential and Negotiated Language Learning	
Janet L. Eyring	333
Bilingual Approaches to Language Learning	
Mary McGroarty	345
UNIT IV. Focus on the Learner	357
Language Learning Styles and Strategies	
Rebecca L. Oxford	359
Supporting Second Language Children's Content Learning and Language Development in K-5	
Barbara Hawkins	367
Teaching Adults	
Sharon Hilles and André Sutton	385
UNIT V. Skills for Teachers	401
Planning Lessons	
Linda Jensen	403
Textbooks: Evaluation for Selection and Analysis for Implementation	
Patricia Byrd	415
When the Teacher Is a Non-Native Speaker	
Péter Medgyes	429
Building Awareness and Practical Skills to Facilitate Cross-Cultural Communication	
Eli Hinkel	443
The Use of Media in Language Teaching	
Donna M. Brinton	459
Computers in Language Teaching	
Maggie Sokolik	477
Action Research, Teacher Research, and Classroom Research in Language Teaching	
Kathleen M. Bailey	489
Reflective Teaching in ELT	
John M. Murphy	499
Second Language Assessment	
Andrew D. Cohen	515
Keeping Up to Date as an ESL or EFL Professional	
JoAnn (Jodi) Crandall	535
References	553
Index	575

HALL, Graham. *Exploring English Language Teaching: language in action*. Nova York: Routledge, 2011.

Contents

<i>Acknowledgements</i>	ix
<i>Permissions</i>	x
<i>Series editors' introduction</i>	xi
PART I	
Classroom interaction and management	1
1. The language classroom: roles, relationships and interactions	3
2. Intervening in the language classroom: classroom management, interaction and learning opportunities	20
3. The language classroom in theory and practice: complex, diverse and 'local'	38
PART II	
Method, Postmethod and methodology	57
4. Language, language learning and Method: dilemmas and practices	59
5. Language teaching methods: perspectives and possibilities	76
6. Theoretical insights for a Postmethod era	103
PART III	
Learners	121
7. Focus on the language learner: individual attributes and attitudes	123

8. Learner diversity and development: considerations for the language classroom . . . and beyond	143
9. Images of language learners: from individual to social, and universal to specific	161
PART IV	
Institutional frameworks and social contexts	179
10. From global trends to local contexts: language dilemmas in the ELT classroom	181
11. Planning and organizing L2 learning and teaching: contexts and curriculum, possibilities and realities	198
12. ELT in the world: education and politics, contexts and goals	217
<i>Commentary on selected tasks</i>	235
<i>Glossary</i>	242
<i>Further reading</i>	253
<i>References</i>	257
<i>Index</i>	276

HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education, 2001.

Contents

Preface	<i>page</i> ix
Acknowledgements	xi
PART 1: LANGUAGE	
CHAPTER 1: THE WORLD OF ENGLISH	
A The place of English	1
A1 The numbers game	1
A2 How English got there	2
A3 Where English fits	4
A4 The future of English	5
B Varieties of English	6
B1 Three circles	6
B2 Appropriate models of English	8
B3 General and specific	9
CHAPTER 2: DESCRIBING LANGUAGE	
A Grammar	12
A1 Spoken and written grammar	13
A2 Problems with grammar rules	15
B Vocabulary	16
B1 Language corpora	16
B2 Word meaning	18
B3 Extending word use	19
B4 Word combinations	20
B5 The grammar of words	21
C Language in use	23
C1 Purpose	23
C2 Appropriacy	24
C3 Language as discourse	25
C4 Genre	27
D The sounds of the language	28
D1 Pitch	28
D2 Intonation	28

CONTENTS

D3	Individual sounds	29
D4	Sounds and spelling	31
D5	Stress	32
E	Paralinguistic features of language	33
E1	Vocal paralinguistic features	33
E2	Physical paralinguistic features	33

PART 2: LEARNERS AND TEACHERS**CHAPTER 3: DESCRIBING LEARNERS**

A	Age	37
A1	Young children	38
A2	Adolescents	38
A3	Adult learners	40
B	Learner differences	41
B1	Aptitude	41
B2	Good learner characteristics	41
B3	Learner styles	42
B4	Language levels	44
B5	Individual variations	45
B6	What to do about individual differences	48
C	Motivation	51
C1	Defining motivation	51
C2	Sources of motivation	51
C3	Initiating and sustaining motivation	52

CHAPTER 4: DESCRIBING TEACHERS

A	What is a teacher?	56
A1	Teachers and learners	56
B	The roles of a teacher	57
B1	Controller	58
B2	Organiser	58
B3	Assessor	59
B4	Prompter	60
B5	Participant	60
B6	Resource	61
B7	Tutor	62
B8	Observer	62
B9	Which role?	63
C	The teacher as performer	63
D	The teacher as teaching aid	64
D1	Mime and gesture	64
D2	Language model	65
D3	Provider of comprehensible input	66

PART 3: THEORIES, METHODS, AND TECHNIQUES**CHAPTER 5: SOME BACKGROUND ISSUES**

A	Pulling habits out of rats	68
B	'Language learning will take care of itself'	70
C	Noticing	73
D	The affective variable	74
E	Discovering language	75

CHAPTER 6: POPULAR METHODOLOGY

A	Approaches, methods, procedures, and techniques	78
A1	Audio-lingualism	79
A2	Presentation, Practice, and Production	80
A3	PPP and alternatives to PPP	82
A4	The Communicative approach	84
A5	Task-based learning	86
A6	Four methods	88
A7	Humanistic teaching	90
A8	The Lexical approach	91
B	What methodology?	93
B1	Methods and culture	93
B2	Making choices	96

CHAPTER 7: MISTAKES AND FEEDBACK

A	Students make mistakes	99
B	Assessing student performance	100
B1	Teachers assessing students	100
B2	Students assessing themselves	102
C	Feedback during oral work	104
C1	Accuracy and fluency	104
C2	Feedback during accuracy work	106
C3	Feedback during fluency work	107
D	Feedback on written work	109
D1	Written feedback techniques	110
D2	Finishing the feedback process	112

PART 4: MANAGING CLASSES**CHAPTER 8: GROUPING STUDENTS**

A	Different groups	114
A1	Whole-class teaching	114
A2	Students on their own	115
A3	Pairwork	116
A4	Groupwork	117

CONTENTS

A5	Ringing the changes	118
B	Organising pairwork and groupwork	119
B1	Making it work	119
B2	Creating pairs and groups	120
B3	Procedures for pairwork and groupwork	122
B4	Troubleshooting	124
 CHAPTER 9: PROBLEM BEHAVIOUR AND WHAT TO DO ABOUT IT		3
A	Why problems occur	126
B	Preventing problem behaviour	127
B1	Creating a code of conduct	127
B2	Teachers and students	128
C	Reacting to problem behaviour	129
D	'Please speak English!'	131
D1	Why students use the mother tongue in class	131
D2	Attitudes to mother-tongue use in the classroom	131
D3	What to do about it	132
 CHAPTER 10: EDUCATIONAL TECHNOLOGY AND OTHER TEACHING EQUIPMENT		
A	Pictures and images	134
B	The overhead projector	136
C	The board	137
D	Bits and pieces	139
E	The language laboratory	141
E1	Advantages of the language laboratory	142
E2	Activities in language laboratories	143
F	What computers are for	145
G	Homegrown materials production	151
 PART 5: FOCUSING ON LANGUAGE		
 CHAPTER 11: STUDYING LANGUAGE		
A	Studying structure and use	154
A1	Language study techniques	154
A2	Language study in lesson sequences	156
A3	Known or unknown language?	157
A4	Choosing study activities	158
B	Examples of language study activities	159
B1	Introducing new language	159
B2	Discovery activities	161
B3	Remembering	163

CHAPTER 12: RESEARCHING LANGUAGE

A	What dictionaries are for	168
	A1 Reference and production dictionaries	169
	A2 Training students to use dictionaries	171
B	What grammar books are for	173
C	What language corpora are for	175
	C1 Typical or divergent?	177
D	Examples of language research	178

CHAPTER 13: TEACHING PRONUNCIATION

A	Pronunciation issues	183
	A1 Perfection versus intelligibility	184
	A2 Problems	184
	A3 The phonemic alphabet: to use or not to use?	185
	A4 When to teach pronunciation	186
B	Examples of pronunciation teaching	187
	B1 Working with sounds	187
	B2 Working with stress	191
	B3 Working with intonation	194
	B4 Sounds and spelling	196
	B5 Connected speech and fluency	197

PART 6: RECEPTIVE AND PRODUCTIVE SKILLS**CHAPTER 14: TEACHING RECEPTIVE SKILLS**

A	How we read and listen	199
	A1 What we bring to the task	199
	A2 Reasons for reading and listening	200
	A3 Top-down and bottom-up	201
	A4 Different skills	201
B	Problems and solutions	203
	B1 Language	203
	B2 Topic and genre	205
	B3 Comprehension tasks	207
	B4 Negative expectations	208

CHAPTER 15: READING

A	Extensive and intensive reading	210
	A1 Extensive reading	210
	A2 Intensive reading: the roles of the teacher	213
	A3 Intensive reading: the vocabulary question	213
B	Reading lesson sequences	215
	B1 Examples of reading sequences	215

CONTENTS

CHAPTER 16: LISTENING

A	Extensive and intensive listening	228
A1	Extensive listening	228
A2	Intensive listening: using taped material	229
A3	Intensive listening: 'live' listening	230
A4	Intensive listening: the roles of the teacher	231
B	Listening lesson sequences	232
B1	Examples of listening sequences	233
C	The sound of music	242

CHAPTER 17: TEACHING PRODUCTIVE SKILLS

A	Productive skills	246
A1	Structuring discourse	246
A2	Following the rules	246
A3	Different styles, different genres	247
A4	Interacting with an audience	248
A5	Dealing with difficulty	249
B	Productive skills in the classroom	249
B1	Reception and production	250
C	Problems and solutions	251
C1	Language	252
C2	Topic and genre	252

CHAPTER 18: WRITING

A	Writing conventions	255
A1	Handwriting	255
A2	Spelling	256
A3	Layout and punctuation	256
B	Approaches to student writing	257
B1	Process and product	257
B2	Writing and genre	258
B3	Creative writing	259
B4	Writing as a cooperative activity	260
B5	Using the computer	260
B6	The roles of the teacher	261
C	Writing lesson sequences	262

CHAPTER 19: SPEAKING

A	Elements of speaking	269
A1	Language features	269
A2	Mental/social processing	271
B	Classroom speaking activities	271
B1	Acting from a script	271
B2	Communication games	271

CONTENTS

B3	Discussion	271
B4	Prepared talks	274
B5	Questionnaires	274
B6	Simulation and role-play	274
B7	The roles of the teacher	275
C	Speaking lesson sequences	276

CHAPTER 20: TEACHING WITH VIDEO

A	Using video in language learning	282
A1	Why use video?	282
A2	Video problems	283
A3	Video types	284
A4	Whole-lesson video	284
A5	Video as part of a lesson	285
A6	Self-access video	286
B	Common video teaching techniques	286
B1	Viewing techniques	286
B2	Listening (and mixed) techniques	287
C	Video watching activities	287
C1	General comprehension	287
C2	Working with aspects of language	288
C3	Video as a springboard to creativity	289
D	Video-making activities	290
D1	Video simulations	290
D2	Creative ideas	290
D3	Working with language	291
D4	Getting everyone involved	292
D5	What to do with the videos	292
D6	Video and the teacher	293

PART 7: DESIGN AND PLANNING

CHAPTER 21: SYLLABUSES AND COURSEBOOKS

A	Syllabus design	295
A1	Syllabus design criteria	295
A2	Different syllabuses	296
A3	The multi-syllabus syllabus	299
B	Choosing coursebooks	301
B1	Criteria for assessment	301
B2	Evaluation measures	302
C	Using coursebooks	304
C1	Coursebook or no coursebook?	304
C2	Options for coursebook use	305

CONTENTS

CHAPTER 22: PLANNING LESSONS

A	Pre-planning	308
B	The plan	310
	B1 The planning continuum	310
	B2 Making a plan	312
	B3 The formal plan	313
	B4 Planning a sequence of lessons	317
C	Using lesson plans	318
	C1 Action and reaction	318
	C2 Plans as records and research tools	320

PART 8: EVALUATION

CHAPTER 23: TESTING STUDENTS

A	The characteristics of tests	321
	A1 Different types of test	321
	A2 Characteristics of a good test	322
B	Types of test item	322
	B1 Direct and indirect test items	322
	B2 Indirect test item types	323
	B3 Direct test item types	325
C	Writing and marking tests	327
	C1 Writing tests	327
	C2 Marking tests	328
D	Teaching the test	331

PART 9: LOOKING FURTHER

CHAPTER 24: LEARNER AUTONOMY, TEACHER DEVELOPMENT

A	The autonomous learner	335
	A1 Routes to autonomy	336
	A2 The self-access centre (SAC)	340
	A3 After the course	342
B	The developing teacher	344
	B1 Action research	344
	B2 Professional literature	347
	B3 Developing with colleagues	347
	B4 A broader view of development	350

FOLLOW-UP TASKS	354
-----------------	-----

BIBLIOGRAPHY	359
--------------	-----

INDEXES (Subject and Author)	365
------------------------------	-----

HARMER, Jeremy. *How to Teach English*. Harlow: Pearson Education, 2007.

Contents

	<i>Page</i>
Acknowledgements	8
Introduction	9
1 Learners	11
<ul style="list-style-type: none"> • Reasons for learning • Different contexts for learning • Learner differences • The importance of student motivation • Responsibility for learning 	
2 Teachers	23
<ul style="list-style-type: none"> • Describing good teachers • Who teachers are in class • Rapport • Teacher tasks • Teacher skills • Teacher knowledge • Art or science? 	
3 Managing the classroom	34
<ul style="list-style-type: none"> • Classroom management • The teacher in the classroom • Using the voice • Talking to students • Giving instructions • Student talk and teacher talk • Using the L1 • Creating lesson stages • Different seating arrangements • Different student groupings 	
4 Describing learning and teaching	46
<ul style="list-style-type: none"> • Children and language • Acquisition and learning • Different times, different methods • Elements for successful language learning (ESA) • ESA lesson sequences • ESA and planning 	

5	Describing language	59
	<ul style="list-style-type: none">• Meaning in context• The elements of language• Forms and meanings• Parts of speech• Hypothetical meaning• Words together• Language functions• Text and discourse• Language variables	
6	Teaching the language system	81
	<ul style="list-style-type: none">• Teaching specific aspects of language• Explaining meaning• Explaining language construction• Practice and controlled practice• Examples of language system teaching• Mistakes, slips, errors and attempts• Correcting students	
7	Teaching reading	99
	<ul style="list-style-type: none">• Reasons for reading• Different kinds of reading• Reading levels• Reading skills• Reading principles• Reading sequences• More reading suggestions• Encouraging students to read extensively	
8	Teaching writing	112
	<ul style="list-style-type: none">• Reasons for teaching writing• Writing issues• Writing sequences• More writing suggestions• Correcting written work• Handwriting	
9	Teaching speaking	123
	<ul style="list-style-type: none">• Reasons for teaching speaking• Speaking sequences• Discussion• More speaking suggestions• Correcting speaking• What teachers do during a speaking activity	

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

Contents

	<i>Acknowledgments</i>	vii
	<i>To the Teacher Educator</i>	ix
1	Introduction	1
2	The Grammar-Translation Method	11
3	The Direct Method	23
4	The Audio-Lingual Method	35
5	The Silent Way	53
6	Desuggestopedia	73
7	Community Language Learning	89
8	Total Physical Response	107
9	Communicative Language Teaching	121
10	Content-based, Task-based, and Participatory Approaches	137
11	Learning Strategy Training, Cooperative Learning, and Multiple Intelligences	159
12	Conclusion	177
	<i>Appendix</i>	191

NUNAN, David. *Language Teaching Methodology: a textbook for teachers*. London: Prentice Hall International, 1991.

Contents

<i>General Editor's Preface</i>	xi
<i>Preface</i>	xiii
<i>Classroom Extracts</i>	xv
Chapter One An Empirical Approach to Language Teaching Methodology	1
1.1 Introduction	1
1.2 Defining methodology	2
1.3 Research into language processing and production	3
1.4 The context and environment of learning	7
1.5 Classrooms in action	8
1.6 Exploring language classrooms	13
1.7 How to use this book	14
1.8 Conclusion	15
Chapter Two Communicative Approaches to Listening Comprehension	17
2.1 Introduction	17
2.2 Bottom-up and top-down views of listening	17
2.3 Identifying different types of listening	18
2.4 Textual connectivity	21
2.5 Listening purpose	23
2.6 What makes listening difficult?	24
2.7 Listening texts and tasks	25
2.8 Investigating listening comprehension	36
2.9 Conclusion	38
Chapter Three Speaking in a Second Language	39
3.1 Introduction	39
3.2 Identifying different types of speaking	39
3.3 Predictability and unpredictability	42

viii Contents

3.4 The concept of genre	43
3.5 The difficulty of speaking tasks	47
3.6 Classroom interaction	49
3.7 Stimulating oral interaction in the classroom	51
3.8 Investigating speaking and oral interaction	61
3.9 Conclusion	61
Chapter Four Reading: A Discourse Perspective	63
4.1 Introduction	63
4.2 Bottom-up and top-down views on reading	63
4.3 Schema theory and reading	67
4.4 Research into reading in a second language	69
4.5 Reading and social context	72
4.6 Types of reading text	73
4.7 The reading lesson	74
4.8 Investigating reading comprehension	81
4.9 Conclusion	82
Chapter Five Developing Writing Skills	83
5.1 Introduction	83
5.2 Comparing spoken and written language	83
5.3 Writing as process and writing as product	86
5.4 The generic structure of written texts	89
5.5 Differences between skilled and unskilled writers	90
5.6 Writing classrooms and materials	91
5.7 Investigating writing development	98
5.8 Conclusion	99
Chapter Six Mastering the Sounds of the Language	100
6.1 Introduction	100
6.2 Contrastive phonology	101
6.3 Recent theory and research	103
6.4 Pronunciation in practice	107
6.5 Investigating pronunciation	114
6.6 Conclusion	115
Chapter Seven Teaching Vocabulary	116
7.1 Introduction	116
7.2 The status of vocabulary in the curriculum	117
7.3 Word lists and frequency counts	118

	<i>Contents</i>	<i>ix</i>
7.4 Vocabulary and context		121
7.5 Vocabulary development and second language acquisition		128
7.6 Semantic networks and features		130
7.7 Memory and vocabulary development		133
7.8 Investigating the teaching and learning of vocabulary		140
7.9 Conclusion		141
Chapter Eight Focus on Form: The Role of Grammar		143
8.1 Introduction		143
8.2 The 'traditional' language classroom		143
8.3 Second language acquisition research and its influence on practice		144
8.4 Grammatical consciousness-raising		149
8.5 Systemic functional linguistics and pedagogical grammars		151
8.6 Pedagogical materials and techniques for teaching grammar		155
8.7 Investigating the teaching and learning of grammar		165
8.8 Conclusion		166
Chapter Nine Focus on the Learner: Learning Styles and Strategies		167
9.1 Introduction		167
9.2 Research into learning styles and strategies		167
9.3 The 'good' language learner		171
9.4 A learner-centred approach to language teaching		178
9.5 Learning strategies in the classroom		181
9.6 Investigating learning strategy preferences		185
9.7 Conclusion		187
Chapter Ten Focus on the Teacher: Classroom Management and Teacher–Student Interaction		189
10.1 Introduction		189
10.2 Amount and type of teacher talk		189
10.3 Teacher questions		192
10.4 Feedback on learner performance		195
10.5 Classroom management in action		198
10.6 Investigating teacher talk		206
10.7 Conclusion		207
Chapter Eleven Materials Development		208
11.1 Introduction		208
11.2 Commercial materials		208
11.3 Research on materials in use		211

x *Contents*

11.4 Materials and methods	213
11.5 Materials design	214
11.6 Materials adaptation	219
11.7 Investigating materials	223
11.8 Conclusion	227
Chapter Twelve Language Teaching Methods: A Critical Analysis	228
12.1 Introduction	228
12.2 The psychological tradition	229
12.3 The humanistic tradition	234
12.4 The second language acquisition tradition	240
12.5 Investigating methods	247
12.6 Conclusion	248
<i>References</i>	249
<i>Author Index</i>	259
<i>Subject Index</i>	262

NUNAN, David. *Practical English Language Teaching*. Nova York: McGraw-Hill, 2003.

Table of Contents

	Foreword	v
1	Section One	
	Exploring skills	1
	Chapter 1 Methodology – David Nunan	3
	Chapter 2 Listening – Marc Helgesen	23
	Chapter 3 Speaking – Kathleen M. Bailey	47
	Chapter 4 Reading – Neil Anderson	67
	Chapter 5 Writing – Maggie Sokolik	87
2	Section Two	
	Exploring language	109
	Chapter 6 Pronunciation – John Murphy	111
	Chapter 7 Vocabulary – I.S.P. Nation	129
	Chapter 8 Grammar – David Nunan	153
	Chapter 9 Discourse – Michael McCarthy and Steve Walsh	173
3	Section Three	
	Supporting the learning process	197
	Chapter 10 Content-based instruction – Donna Brinton	199
	Chapter 11 Coursebooks – Kathleen Graves	225
	Chapter 12 Computer-assisted language learning – Ken Beatty	247
	Chapter 13 Learning styles and strategies – Mary Ann Christison	267
	Chapter 14 Learner autonomy in the classroom – Phil Benson	289
	Chapter 15 Classroom-based assessment – Geoff Brindley	309
	Glossary	329
	Index	337
	Credits	342

SCRIVENER, Jim. *Learning Teaching: a guide for English language teachers*. Oxford: Macmillan, 2005.

Contents

	Help index	5
	About the series	9
	Introduction	10
<i>Chapter 1</i>	Classrooms at work	11
	1 Looking round some classroom doors	11
	2 What's a teacher for?	15
	3 Teaching and learning	20
	4 Different kinds of teacher	22
<i>Chapter 2</i>	Starting out	
	1 The subject matter of language teaching	27
	2 First lessons – hints and strategies	34
	3 Method? What method?	38
<i>Chapter 3</i>	Classroom activities	
	1 Running an activity	41
	2 Exploiting an activity	47
	3 Pairwork information gaps	52
	4 Small-group discussions	56
	5 Pairwork grammar activities	58
<i>Chapter 4</i>	Who are the learners?	
	1 Individuals and groups	61
	2 What level are my students?	66
	3 Learners and their needs	69
	4 Getting feedback from learners	74
	5 Learner training	77
<i>Chapter 5</i>	Toolkit 1: classroom management	
	1 What is classroom management?	79
	2 Classroom interaction	84
	3 Seating	87
	4 Giving instructions	89
	5 Participate, monitor or vanish?	92
	6 Gestures	94
	7 Using the board well	95
	8 Board drawing	97
	9 Eliciting	98
	10 Students using their own language	100
	11 Intuition	101
	12 How to prevent learning – some popular techniques	104
<i>Chapter 6</i>	Planning lessons and courses	
	1 Planning is a thinking skill	109
	2 How do people learn a language	111
	3 Sequencing lesson components	115
	4 Formal lesson planning	118
	5 Lesson aims	124
	6 A very short section on 'challenge'	128

	7 Alternatives to formal planning	128
	8 Planning a course	133
	9 Unrealistic requirements	141
	10 English and teaching in the world	142
<i>Chapter 7</i>	Speaking	
	1 Conversation and discussion classes	146
	2 Communicative activities	152
	3 Role-play, real-play and simulation	155
	4 Fluency, accuracy and communication	160
	5 Different kinds of speaking	163
<i>Chapter 8</i>	Receptive skills: listening and reading	
	1 Task-based listening	170
	2 The task-feedback circle	174
	3 How do we listen?	178
	4 Listening ideas	181
	5 Approaches to reading	184
	6 Extensive reading	188
<i>Chapter 9</i>	Writing	
	1 Helping students to write	192
	2 Writing in class	197
	3 Responses to writing	200
<i>Chapter 10</i>	Language analysis	
	1 Analysing grammar: an introduction	206
	2 Analysing language: grammatical form	206
	3 Welcome to English grammar	209
	4 Analysing concept: the meanings of words	214
	5 Analysing concept: grammatical meaning	219
	6 Analysing communicative function	221
<i>Chapter 11</i>	Lexis	
	1 What is lexis?	226
	2 Lexis in the classroom	228
	3 Lexis and skills work	230
	4 Presenting lexis	234
	5 Lexical-practice activities and games	236
	6 Remembering lexical items	239
	7 Knowing a lexical item	246
<i>Chapter 12</i>	Grammar	
	1 What is grammar?	252
	2 Restricted output: drills, exercises, dialogues and games	255
	3 Clarification	265
	4 Present and practise	271
	5 Other ways to grammar	279
<i>Chapter 13</i>	Phonology: the sound of English	
	1 Pronunciation ideas	284
	2 Which pronunciation?	285
	3 Sounds	287

	4 Word stress	289
	5 Prominence	290
	6 Connected speech	291
<i>Chapter 14</i>	Toolkit 2: focusing on language	
	1 Errors and correction	298
	2 Testing	302
	3 Using the learners' first language	308
	4 Cuisenaire rods	312
	5 Dictionaries	317
	6 Timelines	319
	7 A useful correction technique: fingers	321
<i>Chapter 15</i>	Teaching different classes	
	1 ESP and Business English	324
	2 Exam classes	326
	3 Teenage classes (age 13–16)	328
	4 Large classes	331
<i>Chapter 16</i>	Toolkit 3: tools, techniques, activities	
	1 Flashcards	333
	2 Picture stories	334
	3 Storytelling	337
	4 Songs and music	338
	5 Getting to know a new class	340
	6 Fillers	345
	7 Lexical games	347
	8 TV, DVD and video	350
	9 Computers and the Internet	354
	10 Dictation	357
	11 Sound-effects recordings	359
	12 Poetry	360
	13 Drama	362
	14 Projects	364
	15 The pack of cards	366
<i>Chapter 17</i>	Learning teaching	
	1 Learning teaching	370
	2 Observed lessons	373
	3 Studying your own teaching: feedback, reflection and action research	375
	4 A closing comment: language and people	380
<i>Appendices</i>	Photocopiable materials	
	1 Observation tasks	381
	2 Resources	393
	Some key terminology	421
	Abbreviations	426
	Bibliography and references	427
	Index	429

SESANAN, Barry. *How to Teach English*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

Contents

INTRODUCTION	vii
--------------------	-----

PART ONE: AN INTRODUCTION TO LANGUAGE

1 Ways of Learning	3
2 About Language	14
3 About English	21
4 The Sounds of English	31
5 Alphabet, Syllable, and Word	47
6 Grammar (1)	54
7 Grammar (2): The Verb	67
8 Grammar (3): The Sentence	76
9 Some Sociolinguistics	85

PART TWO: THE FOUR SKILLS

10 The Four Skills	97
11 Speaking and Listening in the Classroom	103
12 Developing Speaking and Listening	111
13 Developing Vocabulary	123
14 The Basics of Writing	132
15 Reading	145

PART THREE: CLASSROOM MANAGEMENT

16 The Good Teacher	157
17 Getting to Know a New Class	163
18 Classroom Techniques	171
19 Assessment	186
20 Books and Teaching Aids	204
21 Activities Outside the Classroom	215
22 Developing Further Skills	222
23 Pupils with Special Needs	236
24 Curriculum, Syllabus and Scheme of Work	240

APPENDICES

1	Working in an English Department	253
2	Preparing for Inspection	257
3	Common Errors	261
4	Essay Topics	265
5	Spelling	270
	Index	275

UR, Penny. *A Course in Language Teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

Contents

Units with a ► symbol are components of the 'core' course; those with a ▷ symbol are 'optional'.

Acknowledgements	ix
Read this first: To the (trainee) teacher	xi
To the trainer	xii
Introduction	1
Part I The teaching process	10
Module 1: Presentations and explanations	
► Unit One: Effective presentation	11
▷ Unit Two: Examples of presentation procedures	13
► Unit Three: Explanations and instructions	16
Module 2: Practice activities	
► Unit One: The function of practice	19
► Unit Two: Characteristics of a good practice activity	21
► Unit Three: Practice techniques	24
▷ Unit Four: Sequence and progression in practice	27
Module 3: Tests	
► Unit One: What are tests for?	33
► Unit Two: Basic concepts; the test experience	35
► Unit Three: Types of test elicitation techniques	37
▷ Unit Four: Designing a test	41
▷ Unit Five: Test administration	42
Part II Teaching the language (1): The 'what'	46
Module 4: Teaching Pronunciation	
► Unit One: What does teaching pronunciation involve?	47
▷ Unit Two: Listening to accents	50
► Unit Three: Improving learners' pronunciation	52
▷ Unit Four: Further topics for discussion	54
► Unit Five: Pronunciation and spelling	56

Contents

Module 5: Teaching vocabulary		
▶ Unit One:	What is vocabulary and what needs to be taught?	60
▶ Unit Two:	Presenting new vocabulary	63
▷ Unit Three:	Remembering vocabulary	64
▶ Unit Four:	Ideas for vocabulary work in the classroom	68
▷ Unit Five:	Testing vocabulary	69

Module 6: Teaching grammar		
▶ Unit One:	What is grammar?	75
▷ Unit Two:	The place of grammar teaching	76
▷ Unit Three:	Grammatical terms	78
▶ Unit Four:	Presenting and explaining grammar	81
▶ Unit Five:	Grammar practice activities	83
▷ Unit Six:	Grammatical mistakes	85

Module 7: Topics, situations, notions, functions		
▶ Unit One:	Topics and situations	90
▶ Unit Two:	What ARE notions and functions?	92
▶ Unit Three:	Teaching chunks of language: from text to task	93
▷ Unit Four:	Teaching chunks of language: from task to text	96
▷ Unit Five:	Combining different kinds of language segments	98

Part III	Teaching the language (2): The 'how'	103
-----------------	---	------------

Module 8: Teaching listening		
▶ Unit One:	What does real-life listening involve?	105
▶ Unit Two:	Real-life listening in the classroom	107
▷ Unit Three:	Learner problems	111
▶ Unit Four:	Types of activities	112
▷ Unit Five:	Adapting activities	115

Module 9: Teaching speaking		
▶ Unit One:	Successful oral fluency practice	120
▶ Unit Two:	The functions of topic and task	122
▶ Unit Three:	Discussion activities	124
▷ Unit Four:	Other kinds of spoken interaction	129
▷ Unit Five:	Role play and related techniques	131
▷ Unit Six:	Oral testing	133

Module 10: Teaching reading		
▶ Unit One:	How do we read?	138
▷ Unit Two:	Beginning reading	141
▶ Unit Three:	Types of reading activities	143
▶ Unit Four:	Improving reading skills	147
▷ Unit Five:	Advanced reading	150

Contents

Module 11: Teaching writing

▷ Unit One: Written versus spoken text	159
▶ Unit Two: Teaching procedures	162
▶ Unit Three: Tasks that stimulate writing	164
▷ Unit Four: The process of composition	167
▶ Unit Five: Giving feedback on writing	170

Part IV Course content 175**Module 12: The syllabus**

▶ Unit One: What is a syllabus?	176
▶ Unit Two: Different types of language syllabus	177
▶ Unit Three: Using the syllabus	179

Module 13: Materials

▶ Unit One: How necessary is a coursebook?	183
▶ Unit Two: Coursebook assessment	184
▶ Unit Three: Using a coursebook	187
▷ Unit Four: Supplementary materials	189
▷ Unit Five: Teacher-made worksheets and workcards	192

Module 14: Topic content

▶ Unit One: Different kinds of content	197
▶ Unit Two: Underlying messages	199
▷ Unit Three: Literature (1): should it be included in the course?	200
▶ Unit Four: Literature (2): teaching ideas	202
▷ Unit Five: Literature (3): teaching a specific text	206

Part IV Lessons 212**Module 15: Lesson planning**

▶ Unit One: What does a lesson involve?	213
▷ Unit Two: Lesson preparation	215
▶ Unit Three: Varying lesson components	216
▷ Unit Four: Evaluating lesson effectiveness	219
▶ Unit Five: Practical lesson management	222

Module 16: Classroom interaction

▶ Unit One: Patterns of classroom interaction	227
▶ Unit Two: Questioning	229
▶ Unit Three: Group work	232
▶ Unit Four: Individualization	233
▷ Unit Five: The selection of appropriate activation techniques	237

Module 17: Giving feedback

▶ Unit One: Different approaches to the nature and function of feedback	242
---	-----

Contents

▷ Unit Two: Assessment	244
▶ Unit Three: Correcting mistakes in oral work	246
▶ Unit Four: Written feedback	250
▷ Unit Five: Clarifying personal attitudes	253
Module 18: Classroom discipline	
▶ Unit One: What is discipline?	259
▶ Unit Two: What does a disciplined classroom look like?	260
▷ Unit Three: What teacher action is conducive to a disciplined classroom?	262
▶ Unit Four: Dealing with discipline problems	264
▷ Unit Five: Discipline problems: episodes	267
Part VI Learner differences	273
Module 19: Learner motivation and interest	
▷ Unit One: Motivation: some background thinking	274
▷ Unit Two: The teacher's responsibility	276
▶ Unit Three: Extrinsic motivation	277
▶ Unit Four: Intrinsic motivation and interest	280
▷ Unit Five: Fluctuations in learner interest	282
▷ Unit Four: Teaching adults: a different relationship	294
Module 21: Large heterogeneous classes	
▶ Unit One: Defining terms	302
▶ Unit Two: Problems and advantages	303
▶ Unit Three: Teaching strategies (1): compulsory + optional	307
▶ Unit Four: Teaching strategies (2): open-ending	309
▷ Unit Five: Designing your own activities	312
Part VII And beyond	317
Module 22: And beyond	
▷ Unit One: Teacher development: practice, reflection, sharing	318
▷ Unit Two: Teacher appraisal	322
▷ Unit Three: Advancing further (1): intake	324
▷ Unit Four: Advancing further (2): output	327
Trainer's notes	333
Bibliography	360
Index	367

ANEXO 4 – ANÁLISE CRÍTICA DOS CONTEÚDOS DOS LMEI

1. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Marianne Cele-Murcia & Lois McIntosh

Capítulo: *Selecting and Evaluating a Textbook*, Abdel-Messih Daoud e Marianne Celce-Murcia

RESUMO DO CAPÍTULO

O capítulo sobre LDs é dividido em sete partes, sendo que algumas delas apresentam subdivisões⁵⁸. Abaixo, apresentamos as divisões do capítulo seguidas de um resumo do que cada parte aborda:

1. *Introduction* (Introdução)

Os autores mostram o que será contemplado no capítulo e enfatizam a importância do papel do professor como avaliador dos LDs adotados em seus contextos, mesmo que estes não participem diretamente do processo de escolha do material.

2. *Preliminary Information* (Informações Preliminares)

Tem três partes (*1. Background Information on the Students*, *2. Course Syllabus*, *3. Institutional Data*) e trata de informações que devem ser consideradas antes de se escolher, analisar ou utilizar um LD em sala de aula.

1. *Background Information on the Students* (Informações sobre o Contexto dos Alunos)

Neste item, os autores listam tópicos que consideram importantes que os professores saibam sobre seus alunos como, por exemplo, faixa etária, nível de proficiência e razões para estudarem inglês.

2. *Course Syllabus* (*Syllabus* do Curso)

Os autores apresentam algumas informações sobre o curso: quais habilidades (produção oral, produção escrita, compreensão oral e compreensão escrita) serão mais enfocadas, e o material utilizado.

3. *Institutional Data* (Informação Institucional)

⁵⁸ Os títulos das partes do capítulo serão apresentados em inglês, conforme o texto original, seguidos de tradução livre para o português feita por mim, entre parênteses.

Outro fator que os autores consideram importante é que o professor atente para aspectos atribuídos à instituição como o tamanho das turmas, carga horária e materiais e equipamentos disponíveis.

3. *Survey, Analysis, and, Judgement* (Pesquisa, Análise e Julgamento)

Nesta seção, os autores trazem informações para auxiliar professores com a tarefa de escolher e avaliar um LD e sugerem que o professor inicie sua busca selecionando de cinco a dez livros que julguem apropriados para o contexto. Posteriormente, propõem três passos: pesquisa, análise e julgamento.

1. *The First Step: Survey* (O Primeiro Passo: Pesquisa)

Aqui, é sugerido que o professor analise, de forma geral, o conteúdo, as divisões e os materiais de apoio de cada LD previamente selecionado.

2. *The Second Step: Analysis* (O Segundo Passo: Análise)

Os autores sugerem que se examine cuidadosamente o LD e o manual do professor e divide esta seção em:

- *The Textbook* (O Livro Didático)

São listados cinco itens que devem ser levados em consideração ao analisar um LD: assuntos, vocabulário e estruturas, exercícios, ilustrações e parte física.

- *The Teacher's Manual* (O Manual do Professor)

Para a análise do manual do professor, quatro itens são propostos: características gerais, materiais extras, orientações metodológicas e pedagógicas, informações linguísticas extras.

3. *The Third Step: Judging* (O Terceiro Passo: Julgamento)

Os autores sugerem que, após eliminar alguns exemplares de LD e ficar com dois ou três para esta etapa, os livros sejam avaliados quantitativa e qualitativamente. Para isso, apresenta uma lista de questões (explicada na seção seguinte) para que notas de 0 a 4 sejam atribuídas a cada uma, sendo 0 = Falta totalmente, 1 = Fraco, 2 = Adequado, 3 = Bom e 4 = Excelente.

4. *The Checklist* (A Lista de Verificação)

Duas listas de questões distintas são apresentadas: uma específica para os LDs selecionados e outra para o manual do professor.

1. *The Textbook* (O Livro Didático)

Os autores apresentam as questões para avaliação, que estão divididas em cinco tópicos: assuntos, vocabulário e estruturas, exercícios, ilustrações e parte física. Cada tópicos é composto de questões para análise.

2. *The Teacher's Manual* (O Manual do Professor)

Esta parte é dividida em: características gerais, materiais extras, orientações metodológicas e pedagógicas, informações linguísticas extras. Cada item possui questões para avaliação.

Como um fechamento desta parte de análise de LDs, os autores enfatizam a importância de adaptar o material escolhido, trazendo-o para a realidade do aluno, visto que nenhum livro é perfeito, e de se manter uma avaliação constante, especialmente após a utilização do material com os alunos em sala de aula.

5. *Discussion Questions* (Questões para Discussão)

Os autores propõem três questões para reflexão sobre o que foi apresentado anteriormente.

6. *Suggested Activities* (Atividades Sugeridas)

São apresentadas três atividades para os professores refletirem sobre suas práticas ou sobre o contexto sugerido.

7. *Suggestions for Further Reading* (Sugestões para mais Leituras)

Os autores sugerem outros livros e artigos sobre o assunto, apresentado um breve resumo dos principais tópicos de cada texto.

ANÁLISE CRÍTICA

Pontos fortes

A principal característica deste texto é o enfoque dado à análise de LDs para posterior escolha. Apesar de ser um capítulo curto (6 páginas) e o texto ser antigo (1979), a lista para avaliação do LD e do manual do professor é bastante completa e pode ser feita individualmente ou em conjunto com outros professores/coordenadores. Mesmo tendo mais de trinta anos, muitos tópicos da lista continuam atuais e relevantes. Para os profissionais que, muito pode ser aproveitado desta lista, e o fato de trazer também uma sugestão de avaliação detalhada do manual do professor aponta para a importância dada a este recurso. Outro ponto positivo do texto são as sugestões de leituras apresentadas ao final do capítulo, que podem servir de referência aos professores.

Pontos a melhorar

Por ser um capítulo pequeno e ter como foco orientar profissionais para a análise e escolha do LD, aspectos como o uso e as adaptações são abordados de forma superficial. Por este motivo, apesar da relevância da lista para avaliação de materiais, o capítulo não deve ser

tomado como uma referência única e completa sobre o assunto; mas como complemento a outros materiais sobre LDs.

2. *The Teaching of English as an International Language*, Gerry Abbott & Peter Wingard

Capítulo: *Planning your teaching. Part 2 – Using and adapting the coursebook*, John Greenwood

RESUMO DO CAPÍTULO

A parte introdutória do capítulo apresenta alguns tipos de adaptações ao LD: *separação*, que consiste em separar partes que são apresentadas juntas no material; *suplementação*, que é a utilização de material extra para complementar o LD; e *omissão*, em que alguma parte do LD não é utilizada pelo professor. Posteriormente, o capítulo é dividido em quatro partes, que serão resumidas abaixo⁵⁹:

A. Separating language items (Separando itens de linguagem)

Nesta seção, o autor sugere que alguns conteúdos dos LDs que geralmente são apresentados juntos sejam ensinados separadamente. Ele expõe três exemplos de conteúdos em que pode haver benefício para o alunos se ensinados separadamente: orações relativas (*Relative Clauses*), expressões para indicar preferência (*prefer* e *would rather*) e a palavra *enough* (suficiente).

B. Fatigue and the four language skills (Cansaço e as quatro habilidades da língua)

O autor sugere que, para evitar que os alunos sintam-se cansados e percam a atenção durante a aula, o professor deve variar as atividades do livro. Além disso, o professor deve avaliar as necessidades dos alunos em relação às habilidades – se há interesse maior em alguma(s) específica – e adaptar o LD caso este não apresente exercícios suficientes daquela habilidade.

C. Balanced coverage of the language (Cobertura equilibrada de linguagem)

Outra preocupação do autor é quando um determinado conteúdo linguístico é apresentado de maneira exagerada ou minimizada no LD, o que pode gerar um uso não natural, e até mesmo equivocado, do idioma. Assim o professor deve adaptar o material para que haja um equilíbrio em relação aos conteúdos.

⁵⁹ Os títulos originais são apresentados em inglês e seguidos de tradução livre de minha autoria para o português.

D. Non-textbook material (Material extra ao LD)

Nesta seção, o autor mostra alguns materiais extras que servem como complemento ao LD: o livro de exercícios, o livro de leitura, o manual do professor, a fita cassete e filmes. O autor sugere que o professor estimule a leitura em aula, trazendo livros ou levando os alunos à biblioteca, quando possível.

ANÁLISE CRÍTICA

Pontos fortes

O capítulo tem como objetivo atentar o professor para possíveis falhas do LD, o que é feito de forma clara e objetiva. Os pontos fortes deste capítulo são os tipos de adaptações que o autor sugere (separação, suplementação e omissão) e a utilização de exemplos para explicar cada situação em que o LD deve ser adaptado. O uso do material é visto de maneira crítica, o que possibilita ao professor refletir sobre sua prática e pensar em maneiras mais eficazes de utilizar o LD, fazendo com que este atenda com mais precisão as necessidades dos alunos.

Pontos a melhorar

Por ser um capítulo bem conciso (5 páginas apenas), os tópicos abordados são poucos (basicamente adaptação do material e um pouco sobre o manual do professor). O texto é útil por exemplificar adaptações, mas deve ser utilizado como mais uma referência, e não a única.

3. *How to Teach English*, Barry Sesnan

Capítulo: 20 – *Books and Teaching Aids*, Barry Sesnan

RESUMO DO CAPÍTULO

Este capítulo, apesar de apresentar um item específico do sobre LDs, não trata exclusivamente deste assunto; ele também traz informações sobre materiais comumente utilizados em sala de aula como livros de leitura, dicionários, quadro negro/branco e objetos reais. Devido ao fato de esta pesquisa ser sobre LDs, analisaremos apenas a parte relacionada especificamente a este material. A seção correspondente a LDs no capítulo possui uma subdivisão destinada ao manual do professor.

- *Textbooks* (Livros Didáticos)

A parte do capítulo destinada aos LDs apresenta alguns aspectos que podem influenciar na escolha do material para um determinado contexto, como, por exemplo, o preço do material, a disponibilidade e os materiais adicionais.

- *The teacher's guide* (O guia do professor)

O autor atenta para a importância do manual do professor e do uso deste conjuntamente com o LD do aluno. Ele ainda apresenta um problema que pode ser comum quando o manual do professor tem de ser compartilhado entre os colegas, pois deve ficar claro que o material tem de ficar na escola e disponível a todos.

ANÁLISE CRÍTICA

Pontos fortes

O ponto forte da parte do capítulo que trata de LDs é o fato de mostrar a importância do material e do manual do professor e alguns aspectos a serem considerados no momento da escolha do material (custo, disponibilidade, conteúdo, materiais extras). Além disso, o autor apresenta alguns problemas que geralmente acontecem em diferentes contextos de ensino de inglês, como o uso compartilhado do LD pelos alunos (nem sempre todos têm ou trazem o livro para aula) e do manual do professor pelos professores da escola/curso.

Pontos a melhorar

A parte que trata de LDs é apresentada em uma página sendo, portanto, superficial. O texto aborda poucos aspectos relevantes relacionados ao uso de LDs para o ensino de inglês.

4. *Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy*, H. Douglas Brown

Capítulo: 9 – *Techniques, Textbooks, and Technology*, H. Douglas Brown

RESUMO DO CAPÍTULO

O capítulo, conforme apontado no título, aborda técnicas de ensino, LDs e tecnologia. Neste resumo, o foco é o item sobre LDs. O autor ressalta a importância do uso que o professor faz deste recurso em sala de aula, para ele, este fator é o mais importante sobre o assunto. A seção *Textbooks* (Livros Didáticos) será resumida abaixo.

- *Textbooks* (Livros Didáticos)

De acordo com o autor, em muitos contextos, os professores não têm a chance de escolher o LD que preferem ou mesmo participar da escolha do material, especialmente quando se trata de um professor inexperiente. Portanto, mais importante que se atentar para critérios de análise e escolha, o importante é fazer um bom uso do livro disponível, adaptando-o ao contexto. Também é ressaltada a importância de se utilizar o manual do professor. São apresentados seis exercícios retirados de um LD para que o leitor reflita sobre a melhor maneira de apresentar cada um deles, além de trazer algumas ideias de como os exercícios podem ser utilizados. Para os professores que tiverem a oportunidade de participar do processo de escolha ou avaliar o LD em uso, o autor disponibiliza uma tabela contendo doze perguntas com quatro alternativas cada, que abordam os seguintes temas: objetivos do curso, contexto dos alunos, abordagem, habilidades da língua, conteúdo, qualidade do material, sequência, vocabulário, fatores sociolinguísticos gerais, formato, materiais de apoio e manual do professor.

ANÁLISE CRÍTICA

Pontos fortes

O fato de trazer como tema principal o uso do LD confere a este texto grande utilidade para professores. Os exemplos de exercícios e a tabela com questões de avaliação do material também são pontos importantes.

Pontos a melhorar

A parte do capítulo dedicada ao LD é concisa (7 páginas, sendo 3 delas exercícios retirados de um livro). Apesar de mostrar, especialmente a professores inexperientes, a importância que o bom uso do material tem para o ensino de inglês, o autor não demonstra como as adaptações podem ser feitas ou os tipos de adaptações possíveis, apontando apenas questionamentos acerca dos exercícios apresentados.

5. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Marianne Celce-Murcia

Capítulo: 5 – *Textbooks: Evaluation for Selection and Analysis for Implementation*, Patricia Byrd

RESUMO DO CAPÍTULO

O livro acima é composto de artigos de diferentes autores, abordando diversos temas acerca do ensino de inglês como segunda língua ou língua estrangeira. O capítulo que envolve LDs possui dois assuntos principais: avaliação de LDs para escolha e análise para implementação. Os dois tópicos principais são subdivididos em partes menores. As divisões e os resumos do capítulo serão apresentados abaixo.

1. *Introduction* (Introdução)

A autora inicia o capítulo com uma reflexão sobre o importante papel dos LDs na vida dos professores e dos alunos, mesmo que muitos professores não participem do processo de escolha. Por este motivo, ela diferencia a avaliação feita para a seleção da análise feita para o uso do livro em sala de aula.

2. *Evaluation for Selection* (Avaliação para Escolha)

Nesta seção, a autora ressalta que são poucos os contextos em que os professores têm a liberdade de escolher seu próprio material; na maioria das situações de ensino, o livro já foi escolhido por outro professor, ou pela escola ou, ainda, imposto por um governo mais centralizador. No entanto, quando há a chance de escolha, o professor tem de estar preparado para exercer esta função; para isso, são detalhados quatro aspectos que podem auxiliá-los neste processo: avaliação sistemática (*Systematic Evaluation*), ajuste entre currículo e textos (*The Fit Between Curriculum and Texts*), ajuste entre alunos e textos (*The Fit Between Students and Texts*) e ajuste entre professores e textos (*The Fit Between Teachers and Texts*). Cada item está resumido abaixo.

1. *Systematic Evaluation* (Avaliação Sistemática)

Nesta parte, a autora explica a importância de se estabelecer critérios para a avaliação de LDs e menciona alguns autores que elaboraram listas com itens a serem avaliados nos materiais. No entanto, ela explica que, mesmo que estas listas prontas sirvam de modelo para os professores, adaptações ao contexto são necessárias, pois dificilmente uma lista tem todos os aspectos que contemplem um determinado contexto.

2. *The Fit Between Curriculum and Texts* (O Ajuste entre Currículo e Textos)

Esta parte do capítulo aborda algumas diferentes situações de relações entre o currículo de um curso e o LD. Em certos contextos, o currículo de ensino determina o conteúdo dos LDs, como quando um governo impõe o que deve ser ensinado, enquanto em outras realidades (pequenos cursos ou turmas, aulas particulares) são os currículos dos cursos que acabam por se adaptar ao LD. Isto se dá devido ao fato de não ter como uma editora publicar um LD para um contexto pequeno. Nestes casos, adaptações ao material se fazem necessárias, para que as necessidades dos alunos e os propósitos dos cursos não sejam perdidos.

3. *The Fit Between Students and Texts* (O Ajuste entre Alunos e Textos)

O LD tem como objetivo principal atender às necessidades dos alunos. Para auxiliar professores na escolha pelo livro que mais se adapta aos seus alunos e ao seu contexto, a autora lista quatro tópicos que são comuns aos LDs (*conteúdo/explicação, exemplos, exercícios/tarefas e apresentação/formato*) e elabora algumas questões sobre cada um deles, para serem respondidas pelos professores. A autora ressalta a importância de o professor conhecer bem seus alunos para poder responder às questões e, conseqüentemente, fazer a melhor escolha.

4. *The Fit Between Teachers and Texts* (O Ajuste entre Professores e Textos)

Pelo fato de os professores também serem usuários do LD, estes devem atender a certos critérios. A autora lista os mesmos tópicos (*conteúdo/explicação, exemplos, exercícios/tarefas e apresentação/formato*); no entanto, o foco agora é o professor, ou seja, como cada um destes tópicos deve ser avaliado considerando-se o ponto de vista do professor.

3. *Analysis for Implementation* (Análise para Implementação)

Diferentemente de avaliar um LD para escolher, analisar o material para implementação requer do professor a habilidade de adaptar o material escolhido ao seu contexto e tentar fazer o melhor uso dele. De acordo com a autora, os critérios de análise podem ser divididos em cinco tópicos: 1. Visão global dos recursos do LD (*Getting an Overview of the Resources in the Textbook*), 2. Leitura inicial do LD (*Initial Reading of a Textbook*), 3. Análise do conteúdo do LD (*Analysis of the Content of the Textbook*), 4. Análise dos exercícios/tarefas no LD para implementação em aula (*Analysis of Exercises/Tasks in the Textbook for Implementation in Classes*) e 5. Procurando ajuda para implementação do LD (*Seeking Help in Implementation of the Textbook*). Cada um dos critérios está resumido abaixo.

1. *Getting an Overview of the Resources in the Textbook* (Visão global dos recursos do LD)

Neste item, a autora ressalta a importância de o professor conhecer o LD que vai utilizar, ou está utilizando; o professor deve ler atentamente o material para que possa passar as

informações aos alunos. O professor deve atentar-se também para três passos envolvendo o ensino: *apresentação*, que é a introdução de um assunto novo ou a revisão de um assunto já conhecido; *prática*, que são os exercícios propostos; e *avaliação*, que são as ferramentas utilizadas pelo professor para averiguar o desempenho dos alunos.

2. *Initial Reading of a Textbook* (Leitura inicial do LD)

Para auxiliar o professor a analisar o LD, são listadas cinco categorias para orientar a leitura do material: 1. Apresentação/Formato, 2. Conteúdo/Informação, 3. Prática, 4. Avaliação e 5. Apoio para os professores. Para cada categoria, a autora elaborou perguntas com o objetivo de fazer o professor refletir sobre cada uma delas e ter mais embasamento para avaliar.

3. *Analysis of the Content of the Textbook* (Análise do conteúdo do LD)

A análise que envolve o conteúdo do LD é mais detalhada em relação aos tópicos anteriores. Dois tipos de LDs são analisados: os que baseiam o conteúdo das unidades em alguma temática (*Thematic Content*) e aqueles que têm o conteúdo baseado em aspectos linguísticos, como gramática ou vocabulário, (*Linguistic Content*). Para cada tipo de LD, são elaboradas perguntas que auxiliam o professor na análise dos conteúdos.

4. *Analysis of Exercises/Tasks in the Textbook for Implementation in Classes* (Análise dos exercícios/tarefas no LD para implementação em aula)

Para analisar as tarefas a serem utilizadas em aula, é apresentada uma tabela com questões sobre o assunto, seguidas de uma explicação para orientar os professores na escolha das tarefas.

5. *Seeking Help in Implementation of the Textbook* (Procurando ajuda para implementação do LD)

A procura por ajuda na implementação de um LD pode se dar de maneira mais formal, através do manual do professor, das descrições do currículo e de reuniões com professores mais experientes e com a coordenação, ou de maneira mais informal, como conversas com colegas que estão lecionando, ou lecionaram anteriormente, o mesmo curso.

4. *Conclusion* (Conclusão)

A autora retoma a diferença entre *avaliar para escolher* um LD e *analisar para implementar* o material. Ela menciona duas opiniões extremas acerca do uso do LD para o ensino de inglês: a primeira é das pessoas que defendem que o professor deve criar seu próprio material e a segunda é de alguns administradores desejarem um material que seja a prova de professor, que possa ser utilizado por qualquer pessoa sem diferença em conteúdo. No entanto, a autora conclui que a realidade mais comum não está nestes extremos, que os professores assim como os alunos trazem sua personalidade para as aulas; os professores podem utilizar o mesmo

material, mas as adaptações serão diferentes, pois elas estão relacionadas às realidades e necessidades dos alunos.

5. *Discussion Questions* (Perguntas para Discussão)

A autora sugere algumas questões para serem discutidas e pensadas em relação ao uso do LD, sua escolha e análise.

6. *Suggested Activities* (Atividades Sugeridas)

São sugeridas seis atividades para serem realizadas pelos professores como um treinamento para escolha, análise e uso de um LD.

7. *Further Reading* (Mais Leitura)

A autora sugere diversos textos sobre o assunto, resumindo cada um deles.

8. *Websites* (Websites)

A autora apresenta uma página na Internet de sua autoria sobre LDs de diferentes disciplinas.

9. *Appendix A* (Anexo A)

Neste anexo, há um exemplo de uma lista para avaliação de LD e manual do professor. Esta lista é de autoria de Abdel-Messih Daoud e Marianne Celce-Murcia e foi retirada do livro *Teaching English as a Second or Foreign Language*.

10. *Appendix B* (Anexo B)

É apresentada uma tabela para avaliação de LD, desenvolvida pela autora do capítulo juntamente com Marianne Celce-Murcia, partir dos tópicos abordados neste capítulo.

ANÁLISE CRÍTICA

Pontos fortes

O ponto mais interessante e inovador deste texto é que ele diferencia a avaliação que é feita para a escolha de um LD da análise do material para ser aplicado em sala de aula. Ao mostrar esta diferença, a autora detalha cada um dos tópicos, ressaltando o que considera mais importante nestas duas etapas. Além disso, o capítulo traz tabelas para avaliação e análise de LDs e sugere diversas leituras sobre o assunto. As informações abordadas no texto podem ser muito úteis aos professores que utilizam ou utilizarão LDs em seus contextos, pois traz reflexões que podem auxiliar na prática docente.

Pontos a melhorar

Apesar de ser um texto relevante, com informações bastante úteis dentro do assunto que se propõe a abordar (avaliação para escolha de LD e análise para implementação do material), não há a preocupação em trazer exemplos reais de análise de LDs. Além disso, assuntos como uso e adaptação do LD aparecem de maneira mais superficial, sem que sejam aprofundados.

6. *The Practice of English Language Teaching*, Jeremy Harmer

Capítulo: 21 – *Syllabuses and Coursebooks*, B – *Choosing coursebooks* / C – *Using coursebooks*, Jeremy Harmer

RESUMO DO CAPÍTULO

O capítulo onde o assunto *livro didático* está inserido aborda dois temas: *syllabus* e LDs. Neste resumo, trataremos apenas da parte referente ao LD, que é subdividida em B e C, sendo B – Escolhendo livros didáticos (*Choosing coursebooks*) e C – Usando livros didáticos (*Using coursebooks*). Abaixo, seguem as principais informações referentes às duas partes.

B. Choosing coursebooks (Escolhendo livros didáticos)

O autor apresenta dois tipos de avaliação de LDs: uma feita anteriormente ao uso do recurso em sala de aula e a outra é feita após o uso, ou quando o livro está sendo usado. Para a avaliação anterior ao uso, o autor sugere que se analise o material usando listas de itens para avaliação e sugere alguns autores que publicaram este tipo de suporte. No entanto, ele ressalta que esta avaliação, mesmo que importante, não consegue prever todas as possibilidades de uso do material e o que pode acontecer na prática. Por este motivo, a avaliação feita após o uso torna-se importante, mesmo que muitos professores não a façam. Esta parte do capítulo é subdividida em seções: B1 – Critérios para avaliação (*Criteria for assessment*) e B2 – Medidas para avaliação (*Evaluation measures*), que serão apresentados abaixo.

B1 - Criteria for assessment (Critérios para avaliação)

O autor apresenta três estágios para que os professores possam avaliar o material considerando suas opiniões e as necessidades dos alunos: 1. *Selecting areas for assessment* (Selecionando áreas para avaliação), em que são sugeridos tópicos sobre LD como preço, disponibilidade, design, metodologia, manual do professor; 2. *Stating beliefs* (Afirmando

crenças), em que o professor expõe o que acredita ser o ideal em um LD para cada um dos critérios pré-estabelecidos para avaliação; e 3. *Using statements for assessment* (Usando as afirmações para avaliação), em que o professor utiliza as afirmações criadas no item anterior para avaliar diferentes LDs e escolher o que julgar melhor.

B2 – Evaluation measures (Medidas para avaliação)

O autor também sugere três estágios para avaliar o material após sua utilização: 1. *Teacher record* (Registro do professor), no qual o professor mantém anotações de atividades do LD que funcionaram satisfatoriamente; 2. *Teacher discussion* (Debate entre professores), em que os professores trocam experiências sobre o uso de um material novo; 3. *Student response* (Resposta dos alunos), em que a opinião do aluno sobre o material é analisada e considerada como parte importante da avaliação.

C. Using coursebooks (Usando livros didáticos)

Neste tópico do capítulo, o autor expõe benefícios e restrições em relação ao uso de LDs para o ensino de inglês, além de apresentar tipos de adaptações possíveis ao material. Esta parte é dividida em duas, que serão detalhadas abaixo: C1 – Usar ou não livro didático (*Coursebook or no coursebook?*) e C2 – Opções para uso de livro didático (*Options for coursebook use*).

C1 - Coursebook or no coursebook? (Usar ou não livro didático?)

Neste tópico, são apresentados benefícios e restrições ao uso de LDs. Segundo o autor, entre os benefícios dos livros estão: prover um *syllabus*, textos motivadores, materiais de apoio e manual do professor; auxiliar na preparação das aulas e na apresentação das atividades; estimular o desenvolvimento metodológico; e servir de material de consulta para os alunos. Quanto às restrições, estão: se usados inapropriadamente, podem impor um estilo de aprendizagem; muitos seguem a metodologia de Apresentação, Prática e Produção; podem tornar-se monótonos e entediantes por não variarem a apresentação do conteúdo ou pelo conteúdo não fazer sentido a determinada realidade.

O autor também comenta sobre a criação de material pelo professor. Isto pode trazer benefícios para os alunos, pois o conteúdo será específico para cada contexto, aproximando-se das reais necessidades dos aprendizes. No entanto, isto exige que o professor pesquise diversas fontes e esteja preparado para montar um *syllabus* que tenha coerência. Além disso, preparar materiais exige muita dedicação e tempo por parte do professor.

C2 – Options for coursebook use (Opções para uso de livro didático)

Nesta parte do capítulo, o autor ressalta a importância das adaptações ao LD. São estas adaptações que fazem que um livro, não idealizado para um contexto específico de ensino, possa contribuir para alcançar as necessidades dos alunos e se tornar um recurso útil e

relevante para o processo de ensino e aprendizagem. Dois tópicos são apresentados: 1. Omitir e substituir (*Omit and replace*) e 2. Mudar ou não mudar (*To change or not to change?*). O primeiro tópico sugere dois tipos de adaptações comumente adotadas por professor: omitir uma parte do material ou substituí-la por outro recurso. O autor não considera errado que o professor opte por este tipo de adaptação, desde que haja a certeza de que a parte omitida não faça falta no aprendizado dos alunos. O autor afirma, ainda, que, se feito com frequência, pode gerar desconforto entre os alunos, especialmente se eles tiveram de comprar o LD. O segundo tópico aborda algumas opções de mudanças nos conteúdos/exercícios propostos no LD: adicionar materiais extras, reordenar e reduzir parte do livro. Quando o professor decide adaptar o LD, as mudanças devem estar explícitas aos alunos.

O capítulo encerra com sugestões de leitura sobre LDs apresentadas pelo autor.

ANÁLISE CRÍTICA

Pontos fortes

O texto traz informações de grande relevância aos professores e trata especialmente de assuntos importantes sobre LDs: avaliação *a priori* e *a posteriori* ao uso do material e adaptações, apresentando sugestões e atentando o leitor para aspectos positivos e negativos tanto do uso do LD quanto das adaptações possíveis ao material. Por trazer todas estas informações de maneira clara e objetiva, visando sempre a prática docente, a leitura deste capítulo é recomendada àqueles que utilizam LDs em suas aulas, especialmente aos professores que ainda têm pouca experiência.

Pontos a melhorar

Apesar de o texto ser bem completo e contemplar áreas distintas sobre LDs, não há exemplos sugeridos, especialmente na parte referente às possíveis adaptações. Os exemplos poderiam ilustrar as explicações, tornando as informações ainda mais claras aos leitores.

7. *Practical English Language Teaching*, David Nunan

Capítulo: 11 - *Coursebooks*, Kathleen Graves

RESUMO DO CAPÍTULO

Este capítulo aborda diversos aspectos acerca dos LDs, que aparecem em seis seções: 1. O que é um livro didático? (*What is a coursebook?*), 2. Histórico do design e uso de livros didáticos (*Background to the design and use of coursebooks*), 3. Princípios para usar um livro didático (*Principles for using a coursebook*), 4. Técnicas de sala de aula e tarefas (*Classroom techniques and tasks*), 5. Usando um livro didático em sala de aula (*Using a coursebook in the classroom*) e 6. Conclusão (*Conclusion*). Ao final de cada uma das seções, a autora propõe algumas perguntas sobre o assunto abordado para reflexão. Além destas seções, são sugeridas leituras extras e sites de Internet. Cada uma das seções será explicada e resumida a seguir.

1. *What is a coursebook?* (O que é um livro didático?)

Nesta primeira seção do capítulo, explica o que é um livro didático (como o título sugere), apresentando algumas características deste recurso como a variedade de tipos e propósitos, os materiais de apoio que podem acompanhá-lo, seu papel como norteador de conteúdo e alguns usos (sistemático ou flexível).

2. *Background to the design and use of coursebooks* (Histórico do design e uso de livros didáticos)

Esta seção aborda um breve histórico das metodologias de ensino de inglês e suas influências nos materiais didáticos (gramática-tradução, áudio-lingual, linguística estrutural, nocional-funcional e ensino baseado em tarefas). São apresentadas, ainda, opiniões contrárias de alguns autores em relação à utilização de LDs para o ensino de inglês, para que os leitores/professores tenham consciência das vantagens e também desvantagens deste recurso e reflitam sobre a melhor maneira de utilizá-los, especialmente em contextos onde o uso é obrigatório.

3. *Principles for using a coursebook* (Princípios para usar um livro didático)

Esta seção está subdividida em cinco partes, resumidas abaixo.

1. *Understand how the coursebook is organized* (Entenda como o livro didático é organizado)

Esta parte explica como os LDs podem ser organizados, por onde começar a analisar um livro novo. Para ilustrar, são apresentados como exemplo os conteúdos de três LDs diferentes e algumas perguntas são feitas para reflexão sobre esses conteúdos.

2. *Adapt the material* (Adapte o material)

Pelo fato de nenhum LD ser escrito para um contexto específico, ele necessita de adaptação ao contexto onde está inserido. A autora apresenta as adaptações propostas por Acklam (1994)⁶⁰: selecionar, adaptar, rejeitar e suplementar. Segundo a autora, as decisões tomadas pelos professores em relação às adaptações devem ter como base os alunos, a instituição de ensino, os recursos disponíveis, a quantidade de tempo disponível e o que o professor considera importante.

3. *Prepare the learners* (Prepare os aprendizes)

Este tópico enfatiza a importância de preparar os alunos para as tarefas propostas no LD ou pelo professor, pois esta preparação pode ser o sucesso ou o fracasso de uma atividade. A preparação envolve explicitar sobre o que é e por que eles estão realizando a tarefa, além de demonstrar como ela será realizada através de exemplos. Para isso, o professor também tem de estar preparado e planejar cada atividade. A autora traz um exemplo de tarefa retirado de um LD e propõe um exercício de preparação aos professores.

4. *Monitor and follow up* (Monitore e finalize)

A autora sugere que, enquanto os alunos estão realizando a atividade, o professor circule pela sala de aula para monitorar a execução da tarefa, tirar dúvidas e controlar o tempo estipulado. Posteriormente, é imprescindível que haja um fechamento da atividade, um momento para correção e *feedback*.

5. *Build a repertoire* (Construa um repertório)

Este tópico traz sugestões de como manter um repertório de adaptações feitas nas tarefas do LD, um registro das maneiras como cada tarefa foi executada e do que foi acrescentado ao livro. Isto pode trazer diversificação para o uso do material.

4. *Classroom techniques and tasks* (Técnicas de sala de aula e tarefas)

Nesta seção, são sugeridas técnicas para implementação dos cinco princípios de uso do LD expostos na seção anterior, que são explicadas abaixo.

1. *Survey or map the territory* (Pesquise ou mapeie o território)

A autora sugere que o professor analise o conteúdo do livro e pense nas possibilidades de adaptação.

2. *Group prioritizing* (Priorizando o grupo)

Neste tópico, é sugerido que o professor peça ao aluno, geralmente como dever de casa, que analise o LD e traga suas opiniões para serem discutidas em aula. As vantagens expostas pela

⁶⁰ Acklam, R. The Role of the Coursebook. *Practical English Teaching*, 14/3, 12-14, 1994.

autora são: os alunos refletem sobre o que gostam ou não, facilitando o trabalho do professor e têm a oportunidade de conhecer o LD com mais detalhes. Quanto às desvantagens, os alunos podem achar que esta não é função deles e não se sentem preparados para tomar essa decisão.

3. *Personalizing* (Personalizando)

Este tópico enfatiza a importância de se trazer o conteúdo do LD ou das atividades deles para a realidade dos alunos, trazendo aspectos da cultura deles. Esta é uma maneira de aproximar o LD do aluno, tornando-o mais relevante.

4. *Format shift* (Mudança de formato)

A mudança de formato pode acontecer de duas maneiras diferentes: *mudando para uma habilidade diferente* daquela proposta pelo LD ou acrescentando uma atividade que envolva uma habilidade diferente (exemplo: a partir de um texto escrito, propor uma atividade de fala ou produção escrita); e *mudando para um agrupamento diferente*, sem que a habilidade envolvida seja trocada (exemplo: uma tarefa proposta para ser realizada em pares pode ser adaptada para que seja feita em grupos).

5. *Use props, visuals, or realia* (Use suportes visuais ou objetos reais)

É sugerido aqui que o professor traga materiais de apoio, como objetos reais, para ilustrar e complementar as atividades do LD. O professor também pode pedir que o aluno traga objetos como fotografias.

6. *Visual instruction* (Instrução visual)

A instrução visual baseia-se em demonstrar como a tarefa deve ser realizada através de exemplos. Desta maneira, fica mais fácil de entender o funcionamento do exercício, especialmente os que são mais complexos.

7. *Elicitation* (Elicitação)

Elicitar é partir do que os alunos sabem para a realização da tarefa. Esta técnica valoriza o conhecimento prévio do aluno e aproxima o conteúdo à sua realidade, fazendo com que o aprendiz se sinta parte integrante do processo de aprendizagem.

8. *Mistake log* (Diário de erro)

A autora sugere que o professor anote alguns erros cometidos pelos alunos durante as atividades. Com essas informações, o professor pode mostrar a correção após a atividade ou analisar erros recorrentes entre os alunos e planejar uma aula sobre isso.

9. *Group survey* (Pesquisa de grupo)

Este tópico sugere que o professor, após uma determinada atividade, faça uma pesquisa com a turma. Um exemplo seria o de explicitar no quadro as respostas dos alunos a uma tarefa na

qual teriam de perguntar sobre a família ou preferências. Ou seja, mostra os resultados de uma pesquisa feita pelos alunos.

10. Activity chart (Quadro de atividades)

A autora propõe que os professores criem um quadro onde possam inserir as atividades realizadas que tiveram sucesso. Pode-se dividir o quadro nas quatro habilidades e classificar as atividades de acordo com cada uma delas. Isto está relacionado com a construção de um repertório, proposta na seção anterior.

5. Using a coursebook in the classroom (Usando um livro didático em sala de aula)

Nesta seção, a autora traz três exemplos de atividades reais que foram realizadas por diferentes professores de inglês. Após cada atividade, é feito um comentário da autora sobre as adaptações utilizadas, tendo como base os tópicos discutidos anteriormente.

6. Conclusion (Conclusão)

Na conclusão, a autora retoma os tópicos que foram abordados ao longo do capítulo.

ANÁLISE CRÍTICA

Pontos fortes

Este capítulo traz as questões de adaptação e uso do LD de maneira bastante detalhada e aprofundada. As informações vão além do LD e abordam outros aspectos da prática docente, como maneiras de dar instrução, corrigir os alunos e construir um repertório de atividades que funcionaram. Além disso, há diversos exemplos reais de atividades e situações, facilitando o entendimento. A autora ainda sugere que o leitor-professor realize pequenas tarefas ou reflita sobre questões propostas ao longo do texto. Este fato concede ao material um caráter formativo, podendo ser utilizado por formadores de professores. A leitura do capítulo pode auxiliar os professores em suas práticas, trazendo reflexões relevantes sobre o uso do LD em sala de aula.

Pontos a melhorar

Pelo fato de o capítulo ter como foco principal aspectos que envolvem o uso e as possíveis adaptações ao LD, os tópicos de avaliação e escolha do material não são abordados. Por isso, para que os professores obtenham informação mais completa sobre o assunto, este

capítulo deve ser complementado com outro material que tenha como foco os tópicos não abordados aqui.

8. *How to Teach English*, Jeremy Harmer

Capítulo: 11 – *Using coursebooks*, Jeremy Harmer

RESUMO DO CAPÍTULO

O capítulo está dividido em quatro seções: 1. Opções para uso de livro didático (*Options for coursebook use*), 2. Adicionando, adaptando e substituindo (*Adding, adapting and replacing*), 3. Razões a favor (e contra) o uso de livros didáticos (*Reasons for (and against) coursebook use*), 4. Escolhendo livros didáticos (*Choosing coursebooks*) e 5. Conclusões (*Conclusions*). As informações abordadas em cada seção estão resumidas abaixo.

1. *Options for coursebook use* (Opções para uso de livro didático)

Nesta seção, o autor ressalta a importância de se trabalhar com um bom LD, que seja adequado ao contexto. No entanto, nem sempre isso é possível. Por isso, são sugeridas quatro opções de usar/adaptar o LD: a primeira é quando o professor decide omitir alguma parte do material, a segunda é quando há substituição de uma parte por outro material, a terceira é a adição de atividades extras e a quarta é a modificação de atividades propostas nos livros através de reordenamento, reescrita e redução de partes da lição. O autor afirma ainda que apropriar-se do material e fazer um uso adequado dele em sala de aula são habilidades exigidas dos professores.

2. *Adding, adapting and replacing* (Adicionando, adaptando e substituindo)

Nesta seção, o autor traz um exemplo de atividade para cada um dos tipos de adaptações (adicionar, adaptar e substituir). Os exercícios são retirados de LDs, e são feitas sugestões de como tornar cada atividade mais relevante e interessante para o contexto em questão.

3. *Reasons for (and against) coursebook use* (Razões a favor (e contra) o uso de livros didáticos)

Conforme o título indica, o autor traz algumas opiniões contra e favor do uso de LDs para o ensino de inglês. Entre as opiniões contrárias ao seu uso estão: o material pode ser inadequado ao contexto, tornar-se chato se não usado de maneira correta e impor uma única maneira de ensino. No entanto, se usado criticamente e conscientemente, pode ser um aliado tanto dos alunos como dos professores na medida em que aborda diferentes assuntos, traz atividades

diversas, são atraente visualmente, facilitam a preparação de aula, servem como guia de conteúdos e são fonte de recursos extras como o manual do professor e o livro de exercícios. O autor ressalta a importância de o LD ser visto como uma proposta ao invés de uma instrução para a prática, extraíndo assim o melhor deste recurso.

4. Choosing coursebooks (Escolhendo livros didáticos)

Uma das tarefas dos professores pode ser a de escolher um LD. Para auxiliar os professores, o autor sugere uma lista de características dos LD seguidas de perguntas sobre o recurso para análise. Mesmo apresentando esta lista de critérios, o autor atenta para a importância de o professor estabelecer seus próprios critérios de acordo com cada contexto. Além disso, é sugerido que a opinião dos alunos sobre o material seja levada em consideração e que um projeto piloto seja feito com o(s) livro(s) escolhido(s), quando possível.

5. Conclusion (Conclusão)

Para concluir o capítulo, são retomados os assuntos abordados no texto como as possíveis adaptações ao LD, o papel do professor em adaptar o material de acordo com sua realidade, as vantagens e desvantagens de se usar este recurso e sugestões de como analisar um LD para fazer a melhor escolha.

ANÁLISE CRÍTICA

Pontos fortes

Este capítulo traz informações de grande relevância para os professores, especialmente os que não possuem muita experiência com o uso de LDs, pois aborda temas como maneiras de usar, adaptar, analisar e escolher o material. O texto é escrito de forma clara e didática, incluindo exemplos de como aplicar os três tipos de adaptações (adicionar, adaptar e substituir). A leitura do capítulo pode esclarecer possíveis dúvidas sobre o uso deste recurso e contribuir para a utilização crítica e adequada do material.

Pontos a melhorar

Apesar de o capítulo ser bem completo em termos de abrangência dos aspectos relacionados ao uso de LDs para o ensino de inglês, o autor apenas menciona o reordenamento como um possível uso do LD. O texto poderia incluir este tópico através de

um exemplo real de como isto poderia acontecer, da mesma maneira como foi abordada as diferentes adaptações nos exemplos apresentados.

9. *A Course in Language Teaching*, Penny Ur

Capítulo: 13 – *Materials*, Unit 1 – *How necessary is a coursebook?*, Unit 2 – *Coursebook assessment*, Unit 3 – *Using a coursebook*, Penny Ur

RESUMO DO CAPÍTULO

Uma característica evidente deste texto é ser baseado em tarefas e questionamentos sobre cada tópico abordado. A parte do capítulo sobre materiais que aborda o assunto *livro didático* está dividida em três unidades: 1. Quanto um livro didático é necessário? (*How necessary is a coursebook?*), 2. Avaliação de livro didático (*Coursebook assessment*) e 3. Usando um livro didático (*Using a coursebook*). Cada uma das unidades, que serão resumidas abaixo, é composta de questionamentos e tarefas para que o leitor-professor reflita sobre os assuntos abordados.

1. How necessary is a coursebook? (Quão necessário é um livro didático?)

Nesta primeira parte, são apresentados três situações de uso do LD: aquelas em que o livro tem um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, outras em que um livro específico não é adotado (o professor trabalha de acordo com um programa de ensino pré-estabelecido ou formula seu próprio programa) e, por último, em contextos onde um LD é adotado, no entanto o uso deste recurso é seletivo e não necessariamente segue a ordem apresentada pelo material. Além dos tipos de uso, a autora expõe dois quadros, sendo um contendo tópicos a favor dos LDs e o outro, tópicos contrários ao seu uso. Entre os tópicos a favor estão: apresentar uma estrutura e um *syllabus* e tarefas e testes prontos, ser convenientes, servir como guia para professores e proporcionar autonomia aos alunos. Entre as opiniões contrárias estão: ser inadequados e irrelevantes às necessidades dos alunos, apresentar limitações e homogeneidade e facilitar em demasia o trabalho do professor, tornando-o apenas um mediador do material.

2. Coursebook assessment (Avaliação de livro didático)

Para auxiliar os professores na análise e escolha de um LD, é apresentado um quadro com critérios, que, conforme o texto, pode ser aprimorado para cada contexto. A autora sugere que, antes de analisar o livro em si, o professor estabeleça graus de importância para cada critério

(✓✓ = muito importante, ✓ = importante, ? = dúvida, ✕✕ = totalmente desnecessário e ✕ não importante). Posteriormente, pode-se usar os mesmos símbolos para analisar os livros escolhidos.

3. *Using a coursebook* (Usando um livro didático)

Nesta parte do capítulo, é sugerido que o LD seja usado de forma crítica, e que o professor deve conhecer os pontos fortes e fracos do material e seja capaz de minimizar o que considerar ruim. Para isso, adaptações como adição, substituição e modificação são mencionadas. A autora atenta para a importância de verificar os conteúdos do LD, os tipos de exercícios que ele traz, e lista alguns tópicos que podem auxiliar os professores a avaliarem este aspecto. Entre os tópicos estão: prática de pronúncia, vocabulário, explicações de gramática, tarefas envolvendo as quatro habilidades, textos longos e curtos, revisão e atividades divertidas.

ANÁLISE CRÍTICA

Pontos fortes

O capítulo traz reflexões relevantes para professores de inglês, abordando tópicos como uso, adaptação, escolha e análise de LDs de maneira clara e objetiva. Na parte dedicada à análise do material, a autora propõe que se gradue previamente, conforme a importância, os critérios estabelecidos. Isto facilita na hora de decidir entre um material ou outro. Outros pontos importantes do texto são os questionamentos e as propostas de tarefas, o que torna o LMEI um bom instrumento para ser utilizado em cursos ou programas de formação de professores.

Pontos a melhorar

Apesar de trazer questões para serem pensadas ou discutidas entre professores, não são apresentados exemplos de uso do LD. As adaptações são mencionadas, mas não são detalhadas ou exemplificadas. A leitura deste capítulo pode ser completada por algum outro material que aborde com exemplos e detalhes os tipos de adaptações.

10. *Language Teaching Methodology: A textbook for teachers*, David Nunan

Capítulo: 11 – *Materials development*

Apesar de as palavras *coursebook* ou *textbook* não fazerem parte do título de nenhum item do capítulo, as informações trazidas estão todas relacionadas aos LDs. O capítulo é dividido em oito partes, que, devido à sua importância, serão resumidas a seguir.

1. Introduction (Introdução)

Nesta seção, o autor apresenta o que será abordado nas outras partes do capítulo e lista cinco perguntas às quais o texto se propõe a responder.

2. Commercial materials (Materiais comerciais)

O autor traz opiniões divergentes sobre o uso de LDs; alguns autores defendem que um livro não contempla a diversidade de contextos de ensino, outros afirmam que os LDs, em muitos casos, têm uma função importante na formação de professores. São sugeridas formas de analisar e avaliar LDs, seja através de listas detalhadas ou utilizando-se questões mais simples e gerais sobre as características do LD. O autor atenta para o fato de um LD estar relacionado com crenças metodológicas de ensino, o que deve ser considerado no momento da escolha do material.

3. Research on materials in use (Pesquisa sobre materiais em uso)

O autor afirma que, por melhor que seja a lista de critérios a serem avaliados em LD para sua escolha, eles serão sempre analisados anteriormente ao seu uso. Por isso, é ressaltada a importância de se fazer pesquisas sobre a utilização real de um material dentro de um contexto específico. O autor traz o exemplo de uma pesquisa que se propôs a investigar as diferenças de usos entre professores com mais ou menos anos de experiência.

4. Materials and methods (Materiais e métodos)

Nesta seção, é feita uma reflexão sobre a relação direta que há entre os diferentes métodos de ensino e a produção de materiais didáticos. Os autores de LDs são influenciados por teorias acerca de aspectos da linguagem desenvolvidas pela linguística aplicada.

5. Materials design (Design de materiais)

A seção aborda diferentes maneiras de organização do material didático, apresentando sugestões também para os professores que desejam (ou necessitam) preparar seu próprio material, ou adaptar o material que utilizam.

6. Materials adaptation (Adaptação de materiais)

O autor ressalta que muitos dos materiais disponíveis para ensino de inglês, especialmente os mais conhecidos, passam por frequentes modificações e aprimoramento, dessa forma, devem

ser adaptados com cautela, ou seja, o professor, antes de modificar a maneira como a tarefa é proposta, deve avaliar se isso é realmente necessário. No entanto, o autor concorda que certas atividades precisam ser adaptadas para que fiquem mais interessantes e mais próximas da realidade dos alunos. Nesse sentido, ele traz o exemplo de uma aula em que a professora teve sucesso em modificar adaptar uma atividade de compreensão oral, tornando-a mais dinâmica e participativa.

7. *Investigating materials* (Investigando materiais)

Nesta seção o autor sugere que o professor analise algumas perguntas propostas sobre os LDs e, a partir desta análise, crie uma lista de critérios própria, que poderá atender às suas necessidades e às necessidades dos alunos com mais precisão.

8. *Conclusion* (Conclusão)

O autor retoma os tópicos que foram tratados ao longo do capítulo e expõe o que será abordado no próximo texto.

ANÁLISE CRÍTICA

Pontos fortes

Conforme mencionado anteriormente, as informações contidas neste texto não poderiam deixar de serem abordadas nesta pesquisa. Mesmo utilizando a palavra *material* ao invés de *livro didático*, o capítulo trata basicamente deste recurso, trazendo informações relevantes como sugestões de análise e produção/adaptação, exemplos de uso e de pesquisas envolvendo o uso de LD. Além disso, o autor comenta sobre aspectos diferenciados em relação ao LD como a relação deste com as metodologias de ensino e o questionamento sobre quando é ou não necessária a adaptação do material; nenhum dos textos de LMEI pesquisados aqui questionou a necessidade de adaptação ao LD.

Pontos a melhorar

Apesar de haver uma seção específica sobre adaptação de material dentro do capítulo (seção 11.6 *Materials Adaptation*), não há uma reflexão sobre os tipos de adaptações possíveis ao LD. O autor traz exemplos de tarefas que foram adaptadas por professores e discute o que foi modificado em relação ao que estava proposto no material.

11. *Learning Teaching*, Jim Scrivener

Capítulo: 3 – *Classroom activities*

O autor traz informações sobre diferentes formas de aplicar uma atividade em aula e aspectos importantes que devem ser considerados desde a preparação até a aplicação das atividades, como tempo de duração da atividade, as instruções, o perfil dos alunos, entre outros. Pelo fato de o capítulo não ter como objeto principal o LD, e sim a atividade, não foi dedicado a ele um item específico. O foco deste capítulo são as atividades de sala de aula; o assunto *livro didático* não é abordado como um tema principal, mas usado para exemplificar as atividades e propor sugestões para realizar as atividades do LD.

A palavra *coursebook* (livro didático) aparece em três itens do capítulo: *Using coursebook material* (Usando material de livro didático), no qual o autor apresenta uma atividade retirada de um LD para analisar e listas as possíveis formas de aplicação desta atividade em sala de aula; *Planning a procedure for coursebook activity* (Planejando um procedimento para a atividade do livro didático), em que o autor apenas expõe um exemplo de atividade e solicita que o professor planeje a atividade baseando-se nos tópicos discutidos na seção anterior; e *Analysing a coursebook activity* (Analisando uma atividade do livro didático), em que é apresentada uma atividade seguida de alguns questionamentos sobre como planejar a atividade (habilidades e materiais necessários, instruções, organização).

ANÁLISE CRÍTICA

Pontos fortes

As informações trazidas em relação ao planejamento das atividades são complementares ao uso do LD, de forma que possibilita a reflexão de como apresentar as atividades disponíveis no material, de como torná-las mais relevantes e interessantes aos alunos. O autor traz exemplos de como as tarefas do LD podem ser modificadas e aprimoradas, ressaltando a autonomia do professor em relação ao que o material sugere. Segundo Scrivener, mesmo as tarefas mais simples expostas no LD podem tornar-se muito produtivas aos aprendizes, dependendo da maneira como o professor as utiliza em sala de aula.

Pontos a melhorar

Pelo fato de o foco do capítulo estar nas atividades, o tópico LD é pouco explorado e/ou discutido pelo autor. O capítulo contribui para o planejamento do professor em relação às tarefas. No entanto, não traz informações sobre o uso do LD em sala de aula, as possibilidades de adaptação ou a escolha do material, sendo necessária a busca em outras fontes, caso este seja o interesse do professor.

12. *Exploring English Language Teaching: Language in Action*, Graham Hall

Capítulo: 11 – *Planning and organizing L2 learning and teaching*

A parte do capítulo que trata de LDs inicia abordando não apenas os livros, mas também diversos materiais didáticos comumente utilizados (livros de exercícios, quadros negro/branco, vídeos, quadros interativos). Posteriormente, o autor dedica uma seção do capítulo apenas para reflexões acerca dos LDs, contrastando vantagens e desvantagens expostas por estudiosos do assunto. Entre as vantagens estão: são fonte de informação aos alunos, expõem os aprendizes a situações de aprendizado, são interessantes e motivadores, podem servir como material de revisão. Algumas das desvantagens listadas são: diminuir a capacidade crítica do professor, não contemplar as necessidades individuais, tornar-se o centro das aulas e não serem neutros, principalmente por seu caráter mercadológico.

ANÁLISE CRÍTICA

Pontos fortes

Apesar de o assunto *livros didáticos* não ser o tópico principal do capítulo, as reflexões sobre o tema são relevantes para os professores, pois enfatizam o papel deste recurso em sala de aula e suas vantagens e desvantagens.

Pontos a melhorar

O capítulo não aborda o tema LD em profundidade. O autor enfatiza o papel que o material exerce/pode exercer em sala de aula e a relação do livro com o professor. Mesmo

trazendo discussões importantes acerca do uso do LD para o ensino de inglês, tópicos que envolvem o uso do material na prática e as possíveis adaptações não são abordados.

ANEXO 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
Campos do Vale
Av. Bento Gonçalves, 9500 – Caixa Postal 15002
CEP 91501-970 – Porto Alegre RS
Telefone 3308-6699



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante,

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no nível de Mestrado, especialidade Linguística Aplicada. Para minha dissertação, estou realizando pesquisa sobre o uso do livro didático de língua inglesa no Programa Inglês sem Fronteiras (IsF), sob orientação da Profa. Dra. Simone Sarmento, Coordenadora do IsF na UFRGS. Para este trabalho, necessito observar as aulas nas quais você participa como aluno/ aluna, para geração de dados, com sua devida autorização.

Gostaria de contar com a sua autorização para tomar notas de campo e para gravação de áudio das aulas. Os dados gerados serão usados somente para fins de pesquisa pela autora do projeto ou por outros pesquisadores interessados, mediante solicitação de nova autorização. De modo a nos anteciparmos ao risco da identificação de sua identidade, os participantes serão identificados nas transcrições e relatos de pesquisa apenas por pseudônimos.

Apesar de não haver benefício direto a você na participação da pesquisa, as descobertas poderão servir como fonte de consulta para estudos sobre livros didáticos, metodologia de ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores de línguas. Os resultados da pesquisa serão divulgados à comunidade acadêmica e à comunidade de educadores por meio de publicações, apresentações em eventos acadêmicos e de formação de professores, entre outras formas de divulgação.

Sua participação é essencial para a realização do trabalho de pesquisa, mas você tem a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo.

Agradeço pela sua colaboração e estou à disposição em caso de dúvidas ou necessidade de esclarecimento pelo e-mail delamberts@hotmail.com.

Atenciosamente,

Denise von der Heyde Lamberts
(PPG- Letras / UFRGS / CAPES)

Nome do(a) participante: _____

Assinatura do(a) participante: _____

Porto Alegre, _____ de _____ de 2014.

**ANEXO 6 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
PROFESSORES**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**
Campos do Vale
Av. Bento Gonçalves, 9500 – Caixa Postal 15002
CEP 91501-970 – Porto Alegre RS
Telefone 3308-6699



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a),

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no nível de Mestrado, especialidade Linguística Aplicada. Para minha dissertação, estou realizando pesquisa sobre o uso do livro didático de língua inglesa no Programa Inglês sem Fronteiras (IsF), sob orientação da Profa. Dra. Simone Sarmento, Coordenadora do IsF na UFRGS. Para este trabalho, necessito observar as aulas as quais você atua como professor(a), para geração de dados, com sua devida autorização.

Gostaria de contar com a sua autorização para tomar notas de campo e para gravação de áudio das aulas. Os dados gerados serão usados somente para fins de pesquisa pela autora do projeto ou por outros pesquisadores interessados, mediante solicitação de nova autorização. De modo a nos anteciparmos ao risco da identificação de sua identidade, os participantes serão identificados nas transcrições e relatos de pesquisa apenas por pseudônimos.

Apesar de não haver benefício direto a você na participação da pesquisa, as descobertas poderão servir como fonte de consulta para estudos sobre livros didáticos, metodologia de ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores de línguas. Os resultados da pesquisa serão divulgados à comunidade acadêmica e à comunidade de educadores por meio de publicações, apresentações em eventos acadêmicos e de formação de professores, entre outras formas de divulgação.

Sua participação é essencial para a realização do trabalho de pesquisa, mas você tem a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo.

Agradeço pela sua colaboração e estou à disposição em caso de dúvidas ou necessidade de esclarecimento pelo e-mail delamberts@hotmail.com.

Atenciosamente,

Denise von der Heyde Lamberts
(PPG- Letras / UFRGS / CAPES)

Nome do(a) professor(a): _____

Assinatura do(a) professor(a): _____

Porto Alegre, _____ de _____ de 2014.

ANEXO 7 – CONTEÚDOS DO LIVRO DIDÁTICO GLOBAL PRE-INTERMEDIATE

Contents

		Grammar	Reading texts	Listening texts	Vocabulary	Speaking and Pronunciation
UNIT 1	Individual page 6	Word order in questions (p7) What and How questions (p9)	Surprising origins and facts: The identity (ID) card (p7)	Descriptions of people (p8)	Everyday objects (p6) Describing people (p8) EV look and look like (p8)	Describing people (p8) False identities (p9) P The alphabet (p7)
	Society page 10	Present simple, frequency adverbs (p11) Present continuous (p13)	It's a small world ... the six degrees of separation theory (p10) Readers' response CCTV is watching you (p13)	Descriptions of personal relationships (p10) Explanation of the six degrees of separation theory (p10)	People you know (p10) EV in touch (p10) EV place (p12)	Family and friends (p11) Arguments for and against CCTV (p12) P Linking words (p13)
	Function globally: Common social expressions (p14) Global English: Same language but different (p15)		Writing: A personal description (p16) Study skills: Being a good language learner (p17)			
UNIT 2	Eating page 18	Countable / uncountable nouns, quantifiers (some, any) (p19) Quantifiers (a lot of, a little, a few, not enough, much, many) (p20)	Tastes comforting (p18) Ten secrets ... from the world's top kitchens (p20)	Talk on Zao Shen (p21)	Food (p18) In the kitchen (p21) EV taste (p18)	Food questionnaire (p18) How do you make it? (p19) Food tips (p20) Describing a kitchen (p21) P /k/ and /tʃ/ (p21)
	Drinking Page 22	The infinitive (p23) The infinitive of purpose (p24)	The people behind the drinks (p22)	Talk on water and the human body (p24)	Containers and drinks (p22) The human body (p24)	What do you like to drink ...? (p22) Drinks questionnaire (p25) P /ə/ and /tʊ/ (p25)
	Function globally: Eating out (p26) Global voices: Food that makes you think of home (p27)		Writing: A description of food and drink (p28) Study skills: Evaluating your language learning (p29)			
UNIT 3	Art Page 30	Past simple and past continuous (p32)	Discovered! True stories of how valuable works of art were found in unexpected places (p30) <i>The Picture of Dorian Gray</i> by Oscar Wilde (p33)		Works of art (p30) Furniture and furnishings (p32) EV discover (p30)	Describing works of art (p30) Retelling stories (p32) P Past simple regular verbs (p33)
	Music page 34	<i>Used to</i> (p35)	<i>High Fidelity</i> by Nick Hornby (p37)	Lecture on the history of sound recording (p35) Talk on music in film and TV (p36)	Audio and video (p34) Feelings (p36) EV Saying and writing decades (p35) EV just (p37)	Describing pictures (p34) P <i>Used to</i> (p35) Music (p37)
	Function globally: Agreeing and disagreeing (p38) Global English: The power of music (p39)		Writing: A scene from a short story (p33) A review (p40) Study skills: Conversation partners (p41)			
UNIT 4	Hopes page 42	Future hopes and plans (p43) Future plans and intentions (<i>be going to</i> , present continuous) (p45)	When I grow up ... (p42) Pandora's box (p45)	Interview with two aid workers (p44)	Adjectives and synonyms (p42) Global issues (p44)	My hopes and plans (p43) Foreign aid (p44) Hope (p45) P Word stress (p44)
	Fears page 46	Prediction and ability (<i>will</i> , <i>be able to</i>) (p47) Future time clauses (p49)	Things will get worse ... famous dystopias in literature (p46)	Conversation about <i>An Inconvenient Truth</i> (p48)	Phrasal verbs with <i>get</i> (p47) Geographical features (p48) EV -ed / -ing adjectives (p48)	Climate change questionnaire (p49)
	Function globally: Making offers and decisions (p50) Global voices: Reasons why people learn English (p51)		Writing: An email to a friend (p52) Study skills: Using your dictionary: finding the right entry (p53)			
UNIT 5	Work page 54	<i>Have</i> (p55) Modal verbs (p56)	Profile of an Indian call centre worker (p54)	Conversations between bosses and employees (p56)	Work (p54) Work issues (p56) EV job and work (p54)	Jobs (p54) Job characteristics (p57) P Contractions (p57)
	Leisure page 58	-ing verbs (p59) Present perfect, <i>have been</i> / <i>have gone</i> (p60)	Ten facts about ... amusement parks around the world (p60)	Presentation about 'The serious leisure perspective' (p58)	Leisure activities (p58) EV play (p58)	Ten questions about leisure (p61) P /ɪ / (p59) P Past participles (p61)
	Function globally: Turn-taking (p62) Global English: All work and no play (p63)		Writing: Leisure time (p59) A CV (p64) Study skills: Recording new words and phrases (p65)			

EV - Extend your vocabulary P - Pronunciation

	Grammar	Reading texts	Listening texts	Vocabulary	Speaking and Pronunciation
UNIT 6	Science page 66 Comparatives with <i>-er</i> and <i>more</i> (p67) Comparatives (<i>a bit / much / as ... as</i>) (p68)	The science of happiness (p66) <i>Fitter Happier</i> (p67) <i>Frankenstein</i> by Mary Shelley (p69)	Conversation about the worst jobs in science (p68)	Noun formation (p69) EV Metaphors for <i>happy</i> (p66)	Happiness (p66) Guessing jobs (p68) Dangerous knowledge (p69) P The schwa (p67)
	Technology page 70 Superlatives (p70) Phrasal verbs and objects (p73)	Going, going, gone ... (p70) The Luddites (p73)	Website addresses (p71) Conversations about computer problems (p72)	Compound nouns (p70) Phrasal verbs (p72) EV Other ways of saying <i>yes</i> (p72)	Website addresses (p71) Modern technology (p73) P Phrasal verbs, sentence stress (p72)
	Function globally: Finding things in common (p74) Global voices: The most important technological advance (p75)		Writing: Describing advantages and disadvantages (p76) Study skills: Personalising language learning (p77)		
UNIT 7	Time page 78 Present perfect with <i>for</i> and <i>since</i> (p79)	A brief history of time zones (p78) <i>A Tale of Two Cities</i> by Charles Dickens (p81)	Talk on the concept of time (p80)	Prepositions of time (<i>in, on, at</i>) (p78) Time expressions (p80)	The best time to ... (p78) Time-saving inventions (p81) It is the best of times because ... (p81) P /ə/ and /eɪ/, sentence stress (p80)
	Money page 82 Present perfect with <i>yet</i> and <i>already</i> (p82)	A lifetime of financial concerns (p82) A different kind of bank (p84)		Money, verb phrases (p82) EV <i>borrow</i> and <i>lend</i> (p85)	Describing pictures (p84) A bank loan (p85) P /ə/ (p83)
	Function globally: Shopping in a market (p86) Global English: The English language and the number four (p87)		Writing: Giving your opinion (p88) Study skills: Managing your study time (p89)		
UNIT 8	Home page 90 Passive voice (p91)	Bram Stoker's <i>Dracula</i> (p91) The cat came back (p92)	Famous homes (p90)	Animals (p92) Prepositions of movement (p93) EV <i>house</i> and <i>home</i> (p90)	A tour of your home (p90) Animals (p92) P /v/ (p90)
	Away page 94 First conditional (p95) Second conditional (p97)	Travel guidebooks (p94) <i>The Beach</i> by Alex Garland (p95) New kinds of tourism (p96)	Conversations with travel guides (p94)	Adjectives and prepositions (p96) EV Words that mean <i>trip</i> (p94)	Beach resorts (p95) Describing photos (p96) If you could go anywhere ... (p97) P Sentence stress (p97)
	Function globally: Speaking on the telephone (p98) Global voices: Homes where you live (p99)		Writing: A dialogue (p91) A description of a town (p100) Study skills: Learning words with prepositions (p101)		
UNIT 9	Health page 102 Modal verbs of advice (p103) <i>Could / couldn't, had to / didn't have to</i> (p105)	Milestones of modern medicine (p104)	Talk on the common cold (p102) Advice on cures for the common cold (p103)	Feeling ill (p102) Medical treatment (p104)	The common cold (p102) P <i>ch</i> and <i>gh</i> (p102) P Word stress (p104) Sports questionnaire (p107)
	Fitness page 106 Past perfect (p107) Reported statements (p109)	Olympic losers (p106)	Conversation at the doctor's (p108)	Sport (p106) <i>Say, tell and ask</i> (p109) EV <i>win</i> and <i>beat</i> (p108)	A visit to the doctor (p108) Fitness questionnaire (p109)
	Function globally: Describing illness (p110) Global English: Sports English (p111)		Writing: A sick note (p103) An online post (p112) Study skills: Using your dictionary: exploring collocations (p113)		
UNIT 10	New page 114 Defining relative clauses (p115) Definite article (<i>the</i>) (p117)	<i>Brave New Words</i> by Kerry Maxwell (p114) New places in a new world (p116)	Interview with Kerry Maxwell on <i>Brave New Words</i> (p114)	New words in context (p114) Places (p116) EV Words that mean <i>new</i> (p116)	Famous quotes (p117)
	Old page 118 Verb form review (p119) <i>Both, neither</i> (p120)	Old but loved: the Trabant (p118)	Two classic board games (p120)	Transport (p118) Games (p121) EV Words that mean <i>make</i> (p120)	Transport (p118) Driving questionnaire (p119) A board game (p121) P Consonant clusters (p118) P Sentence stress and intonation (p121)
	Function globally: Ending a conversation (p122) Global voices: Your favourite words in English (p123)		Writing: Definitions game (p115) A report on studies (p124) Study skills: Evaluating your pronunciation (p125)		
Communication activities: Student A: (p126) Student B: (p128)					
Additional material: (p130) Grammar focus: (p132) Audioscript: (p152)					

ANEXO 8 - LIVRO DIDÁTICO GLOBAL PRE-INTERMEDIATE – UNIDADE 2

UNIT 2 Eating & Drinking

Part 1

Vocabulary & Speaking
Food

Reading
Tastes comforting

Grammar
Countable / uncountable nouns, quantifiers (some, any)

Speaking
How do you make it?

Vocabulary and Speaking

1 Write the words in the box under the correct heading below.

bitter breakfast cook dinner
 eat fresh lunch salty serve
 snack spicy sweet taste

Food verbs

Kinds of meal

Food

Describing food

2 Work in pairs and choose five questions from the list below. Then ask each other the questions.

- What meals do you eat with your family?
- Who prepares the food in your family?
- What do you like to eat on special occasions, eg your birthday?
- What did you have to eat last night?
- How often do you buy food? Where do you do the shopping?
- Do you eat out a lot? What kind of food do you like to eat at a restaurant?
- What did you have to eat this morning?
- Do you have a favourite food when you are sad? What is it?

A: *I'm going to ask you some questions about food and eating.*

B: *OK.*

A: *What meals do you eat with your family?*

B: *I usually have breakfast and dinner with my family. I have lunch at work.*

Reading

1 **1.15** Read and listen to *Tastes comforting* on page 19. Do you have a name for this kind of food in your language?

2 Read the text again and make notes about each kind of comfort food under the headings *name, country* and *ingredients*.

3 Work in pairs and tell each other about the four kinds of comfort food in the text.

4 Do you have a comfort food? Tell your partner about it.

5 You are going to read more information about comfort food in different countries. Work in pairs. A: turn to page 126. B: turn to page 128.

Extend your vocabulary – taste

You can use the noun *taste* when you describe a flavour.
This chocolate has a very sweet taste.
 It is also the name of one of the five senses (*sight, hearing, smell, touch and taste*).
 You can use the verb *to taste* in the following ways:

taste + adjective
taste + like / of + noun
It tastes sweet / bitter / delicious / awful.
It tastes like chicken.
This water tastes of apples.

You can say *It tastes delicious* to give a compliment about food.

Complete the sentences with your own ideas.

- ... has a sweet taste.
- I like food that tastes ...
- I think ... tastes awful.



18 Unit 2 Eating



tagine

Grammar

*It's a **dish** of pasta and meat. We are making **two dishes** like this.*
*There is **some meat** in the dish.*
*I like **coffee**. Can I have **a coffee** please?*
*We have **some meat** but we don't have **any vegetables**.*

- countable nouns can be singular or plural
- uncountable nouns do not have a plural form
- some words can be countable or uncountable
- use *some* and *any* with plural nouns or uncountable nouns
- we usually use *some* in affirmative sentences and *any* in negative sentences and questions

1 Look at these words from the texts. Decide if each one is countable, uncountable or if it can be both.

bread casserole cheese chocolate cracker
 lentil meat noodle pasta pizza potato
 sandwich steak sweet toast vegetable

2 Choose the correct word to complete the texts.

My comfort food

When I'm feeling sad, I always eat *any / some* chicken soup. Very hot chicken soup with pasta. There isn't *any / a* better dish for me.

Last summer I studied English in Scotland and stayed with *a / some* host family. Scottish food was OK, but they didn't have *a / any* good bread. Two weeks later a friend from Germany visited and brought me *some / any* delicious Roggenbrot bread. It was my comfort food.

Every time I go back to my village in Turkey, I ask my mother to prepare baklava for me. It's *a / any* special cake, with *a / -* honey and *any / -* nuts.



Tastes comforting

The expression comfort food is only around forty years old. It means a kind of familiar, simple food. People associate comfort food with good feelings, with childhood or with home.

Comfort food exists in all cultures. Some examples of popular comfort food from around the world include:

Roti – a kind of bread served with vegetables or lentils (popular in India).

Ramen – a dish of noodles with vegetables and meat in a soup (popular in Japan).

Tagine – a slowly cooked dish of meat and vegetables (popular in North Africa).

Poutine – a dish of fried potatoes with cheese and meat sauce (popular in French Canada).



ramen

Speaking

1. Think of a dish that you like and make some notes about it. Use the headings below to help you.

- Ingredients
- Who usually prepares it
- When you eat it
- Why you like it

2 Work in pairs and tell each other about your dishes.

I'm going to tell you about arroz con costra. It's a Spanish dish and it's one of my favourites. It's a rice dish. My father usually makes it in the summer. You cook it with some meat ...

G Grammar focus – explanation & more practice of nouns on page 134

UNIT 2 Eating & Drinking

Part 2

Reading & Speaking

Ten secrets ... from the world's top kitchens

Grammar

Quantifiers (a lot of, a little, a few, not enough, much, many)

Vocabulary & Speaking

In the kitchen

Pronunciation

/k/ & /tʃ/

Listening

Zao Shen

Reading and Speaking

1 Work in pairs and ask each other these questions.

- 1 Can you cook?
- 2 Do you like cooking?
- 3 What dishes can you make?
- 4 Who is the best cook you know?

2  1.16 Read and listen to *Ten secrets ... from the world's top kitchens*. Which secret or secrets are about ...

- a food preparation?
- b food storage?
- c eating?
- d cleaning?
- e the kitchen?

3 Did you know any of these tips? Tick (✓) the ones you knew.

4 Do you know any other good food tips? What are they?

- 1 To give soup a beautiful golden colour, add some onion skin. Remember to take it out of the soup before you eat it.
- 2 Too much salt in a sauce? Add a little sugar or sparkling water.
- 3 Eggs will stay fresh if you store them with the pointed end down.
- 4 To clean a pan after cooking fish, put some cold tea in the pan for ten minutes first.
- 5 If you want a lot of juice from a lemon, cut it in half and put it in the oven for a few minutes first.
- 6 Lots of green bananas? Leave them in a bowl with a red tomato next to them.
- 7 When you cut an onion, put some bread under your nose. You may feel silly, but you won't cry.



- 8 Do you eat too much food at mealtimes? Turn off the lights. Dim lighting makes you want to eat less.
- 9 To see if pasta is cooked, throw a piece against the fridge. If it sticks on the fridge, it's cooked.
- 10 To make your kitchen smell good, put a little orange peel in the oven at 180°C for fifteen minutes.

Ten secrets ... from the world's top kitchens

20

Unit 2 Eating

Grammar

Do you eat **too much food** at mealtimes?
Put it in the oven for **a few minutes**.
If you want **a lot of juice** from a lemon ...
Too much salt in a soup?

- use *a little* and *much* with uncountable nouns
- use *a few* and *many* with plural countable nouns
- use *a lot of* and (*not*) *enough* with plural nouns and uncountable nouns
- use *too much* / *many* to say there is more than you want

1 Read the sentences below about a busy head chef. Match the sentences 1–5 to the meanings a–e.

- 1 He is always a few minutes late for work.
 - 2 He has a lot of friends at the restaurant.
 - 3 He eats too many cakes and biscuits.
 - 4 He doesn't get enough sleep.
 - 5 He has enough work at the moment.
- a He doesn't need any more.
 - b He should eat less.
 - c He isn't early.
 - d He's often tired.
 - e He has eight or nine.

2 Complete the questions with *much* or *many*.

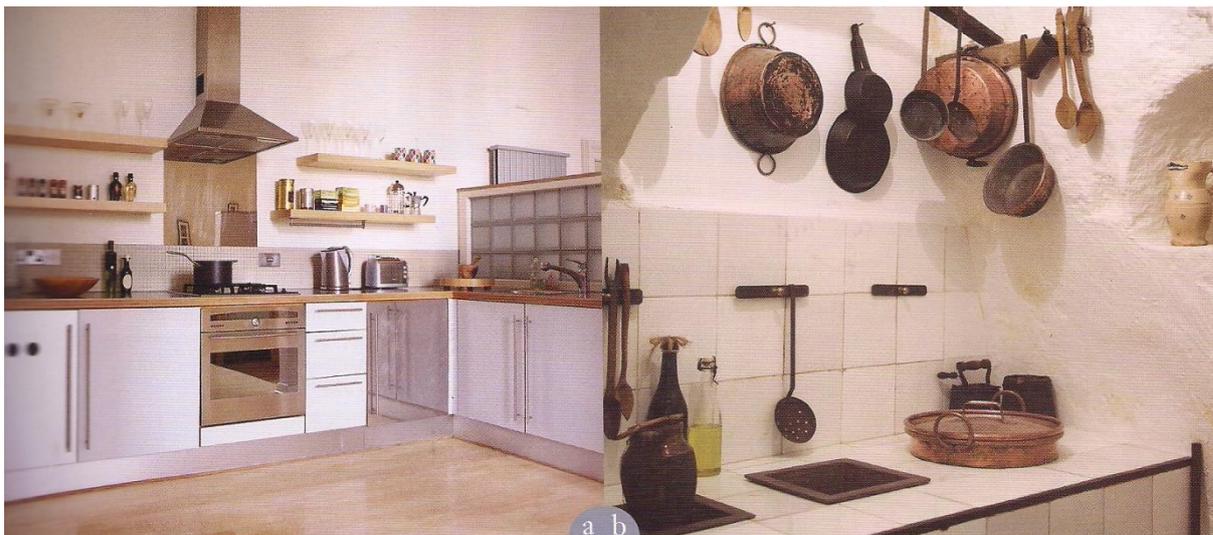
In a typical day ...

- how _____ meals do you eat?
- how _____ coffee do you drink?
- how _____ time do you spend in the kitchen?
- how _____ portions of fruit do you eat?
- how _____ water do you drink?
- how _____ junk food or fast food do you eat?

3 Work in pairs and choose **four** questions from the list above. Then ask each other the questions. Use the expressions in the box to help you.

a little a lot not many
not much too many too much

 **Grammar focus** – explanation & more practice of quantifiers on page 134



Vocabulary and Speaking

1 Describe the differences between these three kitchens.

Useful language

- bowl
- glass
- oven
- spoon
- fire
- kettle
- saucepan
- toaster
- frying pan
- mug
- sink

Useful phrases

- This kitchen looks like it's in ...
- There are ... in this kitchen and ... in that kitchen.
- I think this picture is more interesting. I prefer ...

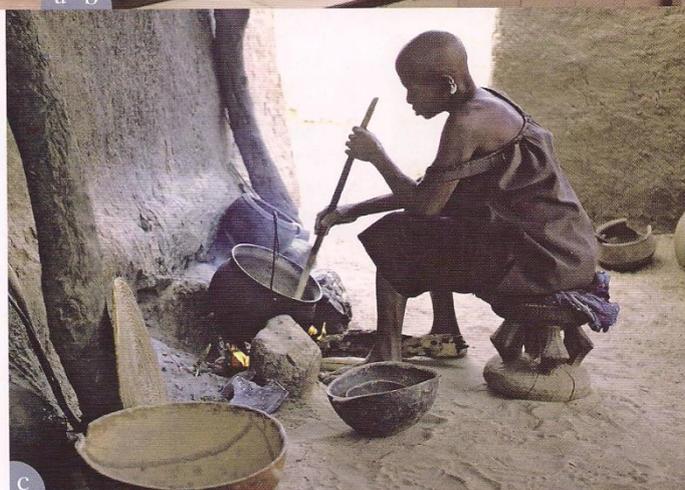
2 Which kitchen do you prefer? Why?

Pronunciation

1 1.17 Listen to the words below. Which have the /k/ sound, which have the /tʃ/ sound and which have both? Which word does not have a /k/ or a /tʃ/ sound?

chill chocolate cloth cook cup
fork knife picture quick watch

2 Listen again and repeat. What are the common spellings for /k/ and /tʃ/?



Listening

1 Look at the picture of Zao Shen. Which country do you think he is from? Who do you think he is?

2 1.18 Listen to a short talk about Zao Shen and answer the questions.

- 1 Who is Zao Shen?
 - 2 Can you name one thing he does?
 - 3 Where can you see pictures like this?
- 3 Are there any important beliefs about food or kitchens in your culture? What are they?



UNIT 2 Eating & Drinking

Part 3

Speaking & Vocabulary

Containers and drinks

Reading

The people behind the drinks

Grammar

The infinitive

Speaking and Vocabulary

1 Work in pairs. How many correct phrases can you make with the words in the box?

a	glass cup mug bottle carton can	of	coffee cola juice milk tea beer water wine
---	--	----	---

Language note: some uncountable nouns can be countable if we believe there is a container, eg *two coffees* means *two cups of coffee*.

2 Work in pairs and ask each other these questions.

What do you like to drink ...

- on a hot summer's day?
- in the morning, with breakfast?
- after dinner?
- in the winter, when it's cold outside?
- when you feel sad or miserable, as a comfort drink?

What other drinks do you like? When?

Reading

1 Look at the photos and names of different people on page 23. Do you know any of the names? What drinks are they associated with?

Useful phrases

- I don't know this name.
- I think this is ...
- This is the name of a kind of coffee / water / beer.

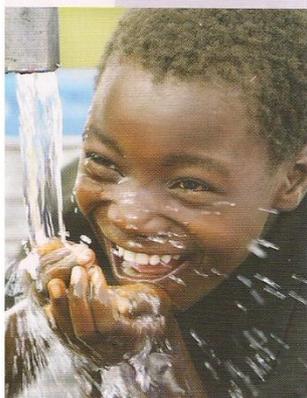
2  1.19 Read and listen to the text *The people behind the drinks*. What do all the drinks have in common? Choose the best answer.

- They are all more than 100 years old.
- They are all cold drinks.
- They are not English drinks.

3 Read the text again and complete the sentences with the names of the drinks.

- _____ sponsors a famous book.
- _____ and _____ are from France.
- _____ and _____ are hot drinks.
- _____ was given as a present.
- _____ and _____ were named after monks.

4 Do you know any of these drinks? Which ones?



The people behind the drinks

Grammar

*He wanted to make a new drink.
It was difficult to understand.*

- use the infinitive after some verbs: *agree, forget, need, try, want*
- use the infinitive after adjectives

1 Read the extract from George Orwell's *A nice cup of tea*. Complete the rules by writing *to* or nothing (-) in each gap. Do you agree with his rules?

A nice cup of tea

It isn't easy to make a good cup of tea.
First of all, you should _____ use Indian or Ceylonese tea.
It's important _____ make tea in small quantities – in a teapot.
You need _____ make the teapot hot first.
Don't _____ put hot water in a cold pot.
Strong tea is the best kind of tea. One strong tea is better than twenty weak teas.
After you _____ put the tea in the pot, stir it. Or shake the pot.
Try _____ use a good breakfast cup for your tea. Tea is best in a good cup.
Don't forget _____ put the tea in the cup before you _____ put the milk in.
Tea is meant _____ be bitter. Don't put sugar in a nice cup of tea.

2 Write some rules for how to make a drink or some food that you know.

3 Work in pairs and tell each other your rules.

A nice ...

It's important to ...

You need to ...

The best ... to eat/drink is ...

Try to use ...

Don't forget to ...

G Grammar focus – explanation & more practice of the infinitive on page 134.

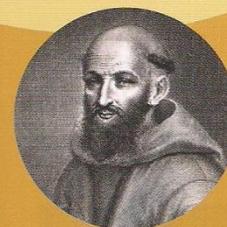


Perrier

Dr Louis Perrier was a doctor and politician in the south of France. At the end of the 19th century he got a job with a company that made special mineral water in a bottle. The water was originally popular in the UK and the US, but is now available around the world.

Cappuccino

The espresso coffee with hot milk has always had the Italian name cappuccino. It is more than three hundred and fifty years old and is now famous around the world. The name comes from a group of monks in Italy, the Capuchin monks.



Guinness

In 1759 an Irishman called Arthur Guinness started making beer in a small brewery in Dublin. He eventually created a dark beer called Guinness, which became Ireland's national beer. The Guinness company now owns many different products, the most famous being the *Guinness Book of World Records*, first published in 1955.

Earl Grey Tea

The Earl, Charles Grey, was British Prime Minister from 1830–1834. During his time in office, he received some special tea as a gift from China. The tea became very popular in Britain, and eventually people gave it the name Earl Grey tea.



Dom Pérignon

Dom Pérignon (1638–1715) was a blind Benedictine monk from Épernay, France. His senses of taste and smell helped him to improve the wines made at his monastery. It was Dom Pérignon who put the bubbles in champagne.

Glossary

blind (adjective) – unable to see

brewery (noun) – a place where people make beer

monk (noun) – a man who lives in a religious community away from other people

UNIT 2 Eating & Drinking

Part 4

Vocabulary

The human body

Listening

Water & the human body

Grammar

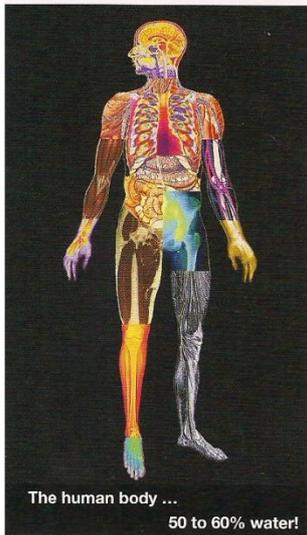
The infinitive of purpose

Pronunciation

/tə/ & /tuː/

Speaking

Drinks questionnaire



Vocabulary

1 How many parts of the body can you name in English? Work in pairs and complete the words below.

_ r m b _ c k e _ r
elb _ w f _ n g _ r f _ _ t
ha _ r h _ n d he _ d
k _ ee l _ g n _ se

2 Look at the words in the box. Decide if each part is inside (I) or outside (O) the body. Write I or O.

blood ___ bone ___ brain ___
heart ___ muscle ___
nails ___ skin ___

3 Work in pairs. How many parts from exercise 2 can you see in the picture?

Listening

1 You are going to hear a talk about water and the human body. First check you understand the words in the box.

breathe convert factor
nutrients temperature waste

2 1.20 Listen to the talk and write the parts of the body that you hear.

3 Listen again. What do the numbers mean?

a few days 2 2/3 22%
75% 85-95% 92%

4 How much water do you drink? Do you think you drink enough water? Tell a partner.

Grammar

Human beings need to drink water to live. What does water do to help the body?

- we use the infinitive to say why we do something

1 Look at the pictures of different objects below. Describe what each object is for using the phrases in the box.

breathe underwater drink with
make ice cubes purify water
serve drinking water water plants

You use this to water plants.



- 2 Complete *More water facts* with *to + a verb* from the box.

flush grow have produce provide

More water facts

Around 2.5% of the planet's water is fresh water. The rest is salt water.

It usually takes between 50 and 100 litres _____ a shower.

It takes 5 to 10 litres _____ the toilet.

You need 1,900 litres of water _____ one kilogram of rice.

You need 100,000 litres of water _____ one kilogram of beef.

On average, it costs €23 _____ safe and clean water for one person.

About 1.1 billion people do not have access to clean drinking water. That's about 1 in 6 people.



- 3 Work in pairs. Complete the sentences in as many different ways as you can.

I went to the shop to ...

People use water to ...

He's learning English to ...

G Grammar focus – explanation & more practice of the infinitive of purpose on page 134

Pronunciation

- 1 1.21 Listen and circle how the underlined word is pronounced in each sentence.

It's too cold. /tə/ /tu:/

You need to drink more water. /tə/ /tu:/

- 2 1.22 Listen to the story below then practise saying the sentences. Pay attention to the pronunciation of /tə/ and /tu:/.

Last summer I went to Tunisia

It was too hot, and I needed something to drink.

I was hungry too.

I went to a shop to buy some water.

I didn't know how to ask for water.

I didn't have enough money to pay for it.

I spoke to the owner.

And he gave it to me for free.

He gave me some oranges too.



Speaking

- 1 Use the prompts to make questions.

- How much water / every day?
- Do / too little water?
- Do / water before you go to bed?
- Do / bottled water or tap water?
- How many bottles / week?

- 2 Work in pairs and choose one of the tasks below.

A Ask each other the questions from exercise 1.

B Make a similar questionnaire about a different drink, eg tea or coffee. Use the questions in exercise 1 to help you. Then interview another pair.

UNIT 2 Function globally eating out



Warm up

1 Look at the pictures of four different places to eat. Work in pairs and describe the similarities and differences between them.

Useful language

- fast food
- self-service buffet
- flight attendant
- tray

Useful phrases

- I think this is in ...
- It looks like a / an ...
- In this picture they're ... and in this picture they're ...
- This one looks the most comfortable / expensive / interesting.

2 Have you been to any places like these? Which photo do you like the best?

Listening

1 1.23–1.25 Listen to three conversations. Match each one to a photo. There is one photo you don't need.

2 Listen again and answer the questions.

Conversation 1: Who is the reservation for?

Who is ready to order: the man or the woman?

Conversation 2: What is the problem with the food?

What size drink does the man have?

Conversation 3: Does the woman have anything else to drink?

Where does she have to pay?

Language focus: eating out 3

1 Put the words in the correct order to make useful phrases. Which phrases do customers say? Mark them with a C.

- 1 would to order you what like?
- 2 here think I there's a mistake.
- 3 the I have could bill?
- 4 your meal you did enjoy?
- 5 medium small, or large?
- 6 reservation we've a got.
- 7 over have to pay you there.
- 8 thanks lovely, it was.
- 9 for two, table please a.

2 1.26 Listen and check your answers. Then listen and repeat the phrases.

Speaking

Work in groups of three. A and B: you are customers. C: you work in a restaurant.

Turn to page 130 and choose a restaurant menu. Then roleplay a conversation. Use the new expressions you have learnt.

Global voices

Warm up

1 Complete the sentences with the words in the box. Use a dictionary to help you.

beetroot boil candy fry kebab
lamb sweets

- _____ is a kind of meat.
- A _____ is a sort of meat dish.
- _____ is a kind of vegetable.
- _____ and _____ are sweet food made with sugar.
- _____ and _____ are two ways of cooking food.

2 What other words could you use to complete these sentences?

Listening

1 You are going to listen to six people talking about food that makes them think of home. Try to match the names of food to the countries.

borsch candy kebab pizza
schnitzel tortilla

- Iran _____
- Italy _____
- Russia _____
- Germany _____
- US _____
- Spain _____

2  1.27–1.32 Listen and check your answers.

3 Listen again and match the speakers 1–6 to the phrases a–f.

Speaker 1: Mo, Iran _____

Speaker 2: Gianfranco, Italy _____

Speaker 3: Elena, Russia _____

Speaker 4: Marlies, Germany _____

Speaker 5: Matt, US _____

Speaker 6: Sonia, Spain _____

- And it is very tasty really.
- I think it is a very simple dish.
- Of course not Pizza Hut but Napoli pizza.
- They remind me of growing up in the United States.
- Typical traditional food.
- You most often have it with French fries.

Language focus: listing ingredients

Choose the correct sentence.

- It consists of rice and lamb.
 - It consists with rice and lamb.
- It's made from eggs and potatoes.
 - It's made for eggs and potatoes.
- It's of vegetables, and meat and pasta.
 - It's made with vegetables, and meat and pasta.
- It is got rice and fish in it.
 - It has got rice and fish in it.

Speaking

1 Choose three of the topics below. Write one example of each on a piece of paper.

- a typical food or drink from your country
- a food or drink that you don't like
- a food or drink that you liked when you were a child
- a food or drink from another country that you like

2 Work in pairs and swap your lists. Can you guess the categories?

3 Tell each other more about the food or drinks on your lists.

Useful phrases

- It consists of ...
- It's made from ...
- It's delicious! / It tastes really good.



UNIT 2 Writing a description of food and drink

Reading

1 Read Gustavo's description of food in Brazil. Choose the best title for each paragraph.

- Drinks in Brazil
- Mealtimes
- Invitation to Brazil
- Food around Brazil



2 Complete the statements.

- In Brazil, people tend to eat _____ meals a day.
- The main meal of the day in Brazil is _____.
- The national dish is _____.
- The most typical drinks are _____.
- Food and drink in Brazil are _____.

1

In my country, people normally have three meals a day: breakfast, lunch and dinner. We also tend to have a lot of snacks between meals. For breakfast, we usually have coffee with milk and eat bread. We also like to eat fruits such as bananas, papaya, melon or watermelon, and to drink juice or yoghurt. Lunch is the main meal of the day. We generally eat a portion of beans and rice with beef, chicken or fish and salad. Dinner is similar to lunch but we tend to eat quite late, between seven and ten in the evening.

2

The food in Brazil varies from region to region. Here in São Paulo, we like to eat feijoada with rice and meat on Wednesday or Saturdays. Feijoada is our national dish and it is cooked with beans and dried meat. In Minas Gerais, cheese bread is a speciality. In Bahia, the food is very spicy and hot. In the north of Brazil, people eat a lot of fish but in the south, it is common to have barbecues and to drink a kind of tea that is served very hot.

3

I think that coffee is the most typical beverage in Brazil. People drink coffee almost all the time; for breakfast, at work, in restaurants and so on. We also like to drink beer, and on special occasions or for celebrations, we drink caipirinha. Caipirinha is a drink made with pinga or vodka mixed with sugar or honey and crushed lemons.

4

If you come to Brazil, you will enjoy our delicious and varied food and drink. Welcome to Brazil!

Language focus: describing habits

1 Notice how we describe habits.

We *normally / generally / usually* have coffee with milk.
People *like to / tend to* eat quite late.
It is *common / customary* to have barbecues.

2 Complete the sentences.

- We _____ to have our main meal in the evening.
- It is _____ to use chopsticks when we eat.
- On special occasions, people _____ to eat out.
- People _____ have a sandwich for lunch.
- It is _____ for families to eat together.
- We _____ use fresh ingredients to prepare meals.

Writing skills: using commas

Use commas ...

- to separate prepositional phrases.
In my country, people normally have three meals a day.
- to separate items in a list.
breakfast, lunch and dinner

1 Find more examples of a and b in the text.

2 Add commas to these sentences.

- In China typical dishes are rice noodles and dumplings.
- Noodles are made with flour eggs and water.
- For breakfast people tend to have coffee bread and jam.

Preparing to write

1 Make notes about food and drink in your country. Use the paragraph titles to help you.

Mealtimes Typical dishes Drinks

2 Work in pairs and share your ideas.

Describing meals and dishes

- The main meal of the day is ...
- Our national dish is ...
- A speciality / typical dish is ...
- Our main / staple food is ...
- Our most typical drink is ...
- On special occasions, we have ...

Writing

Write a description of food and drink in your country for a class magazine. Use your notes and the useful phrases above to help you.

Global review

Study skills

Grammar

Correct the mistakes in eight of these sentences and tick (✓) the two that are correct.

- I need get more sleep.
- English people drink a lot tea.
- You drink too many coffee.
- I use a coffee machine for make my coffee.
- How much biscuits do you want?
- Could I have a few sugar in my tea, please?
- This chocolate tastes bitter.
- I have too little eggs to make a cake.
- Don't forget buy some noodles.
- It's important to eat enough fruit and vegetables.

Vocabulary

Circle the correct option to describe each picture.

- bottle / carton / can of juice
- mug / glass / cup of coffee
- plate / frying pan / saucepan
- spoon / fork / knife
- oven / sink / microwave
- finger / arm / elbow
- knee / foot / back
- nail / muscle / bone
- casserole / vegetable / toast
- cook / serve / taste



Speaking and Writing

1 Work in groups of three and ask each other the questions.

- What did you eat and drink yesterday?
- Do you have a healthy diet?

Useful phrases

- I eat a lot of ...
- I eat / drink too much / many ...
- I don't eat enough ...

2 Work in pairs. You are going to have a party for everyone in the class. Write a list of the food and drink you need to buy. Then compare your list with another pair.

Evaluating your language learning

1 Work in pairs. Look back at the unit you have just studied. Tell each other which parts you found easy or difficult.

2 Think about what you have learnt in this unit.

Mark the statements a, b, c or d.

- confidently and accurately
- quite confidently and accurately
- with help from my notes or my teacher
- with difficulty

I can ...

- * describe my eating and drinking habits _____
- * ask about eating and drinking habits _____
- * talk about quantities _____
- * describe things in a kitchen _____
- * pronounce the sounds /k/ and /tʃ/ _____
- * find information in a short reading text _____
- * talk about containers and drinks _____
- * understand a simple listening passage _____
- * describe how to make a dish or drink _____
- * describe purpose using to + infinitive _____

3 Work in pairs and compare your answers.

4 Look at how Stefan has evaluated his language ability. Underline the phrases which describe ability.

I think I'm quite good at understanding reading texts in the book. Sometimes I find it difficult to understand the listening passages. I'm not very good at grammar but my pronunciation is quite good. I need to expand my vocabulary, especially everyday English. I need more practice in speaking.

5 Work in pairs and describe your ability in the areas below. Make suggestions about how to improve.

Grammar	Reading
Vocabulary	Listening
Pronunciation	Speaking
Social situations	Writing

6 Write a letter to your teacher. Say what you have found easy and difficult in the classes so far. Describe your general language ability.

ANEXO 9 – MANUAL DO PROFESSOR *GLOBAL PRE-INTERMEDIATE* – UNIDADE 2

Eating & Drinking

Part 1

TEACH GLOBAL
THINK LOCAL **Lead-in**

Put the following words on the board. Ask students to put the food into three groups in terms of their personal preference – food they love; food they quite like; food they can live without. Model (part of) the activity, talking about your personal preferences:

chicken bread local fruit green vegetables chocolate potatoes exotic fruit pasta cakes rice dishes pork red meat seafood cheese spicy food

Students can then compare and discuss their preferences in groups of three.

Vocabulary and Speaking (SB page 18)

1 Ask students to look at the words in the box and the diagram below. Do the first example together, eliciting the answer. (*bitter: describing food*).

Students put the other words under the correct headings on the diagram in pairs. Check answers as a whole class and, in feedback, draw students' attention to the schwa sound in *dinner, breakfast* and *bitter*: /'dnə/, /'brekfəst/, /'bɪtə/. Ask students to listen and say what sound they hear; then repeat. Also drill *salty*: /'sɔ:ltɪ/.

Food verbs – cook, eat, serve, taste. *snack* is sometimes used as a verb too.

Kinds of meal – breakfast, dinner, lunch, snack.

Describing food – bitter, fresh, salty, spicy, sweet.

2 Ask students to read the questions on their own first, then to circle the five questions they want to ask their partner.

Put students in pairs, then students ask and answer. As students are talking, monitor and highlight food vocabulary which is of interest or which is causing problems. Take note of these for feedback at the end (or on the spot if appropriate).

Also remind students that the present simple is the most natural form to use in these cases (see previous unit): this is because most of the questions relate to habits and routines, as well as likes.

TEACH GLOBAL
THINK LOCAL **Mixed ability**

Early finishers can add extra food-related questions of their own.

Reading (SB page 18)

This is a short reading text introducing the concept of comfort food.

1 **1.15** Write *Comfort food* on the board. Elicit from students what they think it is, giving or eliciting an example.

Ask students to read the text in three minutes, responding to the question in exercise 1, as you want them to read quickly.

2 Students read again and make a list of information about each kind of food in the text. You may need to clarify some lexis from the text first, eg *childhood* (n), *popular* (adj). Give students time to compare answers in pairs.

When they have finished, allow students to look up any of the ingredients in the dictionary, eg *noodles, lentils* and *sauce*. For food items which your students are not likely to know, use the photos in the text or even bring some examples in.

3 Students close their books and tell each other about the four examples of comfort food.

TEACH GLOBAL
THINK LOCAL **Reading extra**

If your students would benefit from a closer reading of the text, use these comprehension questions, either dictated or written on the board:

a How old is the word 'comfort food' ?
b Are the four comfort dishes similar in any way?
c Which of the four dishes would you like to try?

4 Ask students to think of their two favourite comfort foods and to write them down. Put students into pairs or groups of three and mix nationalities, if possible. Students should find out if there are any similarities between their choices. Students may need to describe the ingredients of their dish, if their listeners are unfamiliar with it.

Take whole class feedback on any points of interest, and use this opportunity to pool useful new food lexis and to upgrade students' language: if students are finding it hard to express themselves, then provide the language they need immediately – this could be lexical (vocabulary), grammatical, or functional.

5 Divide the class into **A** and **B**. Ask group **A** to turn to page 126 and group **B** to page 128.

Tell them to work with the student next to them and make notes on their text (maximum 20 words), to help them remember it. Students can check their understanding of the text with you and with their partner.

Re-group the class into A and B pairs, and ask them to use their notes to re-tell the information to their new partner.

Extend your vocabulary – taste

Before students read the examples and comments, put the three unfinished sentences on the board and let them try to complete them in pairs (... *has a sweet taste*, etc).

Eating & Drinking Unit 2 17

UNIT 2 Eating & Drinking

Go around and monitor to see how students are doing. Let students refer to the explanatory comments in this section either in the middle or at the end of this activity, depending on how difficult they are finding it.

Grammar (SB page 19)

As your students are likely to be familiar with this grammar area, approach this as a test-teach, ie look at the grammar rules *after* they have tried the exercise.

1 Assuming that your students are familiar with the terms 'uncountable' and 'countable', write *U* and *C* on the board and model the task: say two of the items in exercise 1 and ask students if they are *C* or *U*. Remind students that before an uncountable noun you cannot say *a* or *an*, but should use *some*.

Students then work in pairs to categorise the items. At the feedback stage, pay attention to pronunciation. The following nouns may need drilling: *casserole, chocolate, cracker, noodle, sandwich, toast, vegetable*. Encourage students if appropriate to pronounce *chocolate* and *vegetable* with just two and three syllables, respectively: /'tʃɒklət/, /'vedʒtəbəl/.

Countable: cracker, lentil, noodle, potato, sandwich, sweet, vegetable

Uncountable: bread, cheese, meat, pasta, toast

Both: casserole, chocolate, steak, pizza

2 Write the three foods *bread, chicken soup* and *baklava* on the board. Tell students that these are the comfort foods of the three people in the photos on page 19. Do the first example together, then students work alone, before checking answers in pairs.

Let students read the rules under **Grammar**, making necessary amendments. Monitor and assist, before whole class feedback.

1 some, a.

2 a, any, some.

3 a, -, -.

Grammar focus

Show students the icon. Write page 134 on the board and ask them to find it. Show students the language summary on countable/uncountable nouns.

You can use exercise 1 on page 135 for:

- extra practice now
- homework
- review a couple of lessons from now.

The answers are on page 142 of the Teacher's Book.

Language note

The concept of countability and uncountability is one which exists in many other languages. However, what is countable in one language may be viewed as uncountable in another. The rule about using *some* in affirmative sentences and *any* in negatives and questions is a useful generalisation for students. In actual use, it is not the form which dictates the choice of determiner: the word *any* is used where the amount is 'unrestricted', eg *If there are any problems, call this helpline*. In contrast, *some* has a restricted meaning, eg *We have got some vegetables*.

TEACH GLOBAL
THINK LOCAL

Extra activity

Draw three columns on the board and write *Countable, Uncountable* and *Both* as headings. Put students in teams and manage this as a board race, with students in their team-line at the board. Give a different coloured board pen to the first representative from each team and then dictate one food at a time, eg *lettuce*. The students rush up to the board and write the food in the correct column. Each student then passes the board pen to the next team member, so everyone has a go. Possible foods are: *pea, beer, noodle, rice, chicken, salad, lettuce, lamb, tomato, pork chop, sausage, pasta, yoghurt, cheese, potato*, etc. You could take spelling into account when scoring, eg they get an extra point for correct spelling.

Speaking (SB page 19)

1 Talk students through the ingredients of your favourite dish, who prepares it, when you eat it and why you like it. Then get students to look at the headings in exercise 1, and to think for a moment about which dish they will describe. Then give students time to make notes. Monitor and feed in necessary language. Remind students that they do not have to have exact amounts for the ingredients.

2 Put students into pairs and let them read the example. For fun, before starting, let them make a sketch of their dish. They can hold the paper up to their partner's nose at the start, saying: '*Smell this! Doesn't it smell delicious?*'

TEACH GLOBAL
THINK LOCAL

Homework extra

For homework, students write up their recipe, if possible including a relevant picture (of the finished item or ingredients). These can be displayed on the classroom wall. A recipe is a specific genre with specific layout and linguistic features, so give an example of your recipe, or another. Remind students to avoid just copying a recipe from the internet or a cookery book. If students are interested in cooking and cooking words, remind them that many video clips of people cooking in English are available on the internet, eg do a web search of: *chocolate mousse*, and clips are available.

Part 2

Reading and Speaking (SB page 20)

TEACH GLOBAL THINK LOCAL Lead-in

Ask students to look at the photo and to try to imagine life as a chef. In threes, students brainstorm positive and negative aspects of the job, eg + *you can be creative*; – *you often have to work very late*. Elicit an example first. In feedback, find out if any students know a chef, or would like to be one themselves, giving reasons.

1 Put students in pairs or small groups and tell students they have at least seven minutes to ask each other the four questions. If they finish early, add the following questions: *What makes a good cook? Are people born to be good cooks, or do they learn? Who are better cooks: women or men?* At the end, take feedback on any points of interest open class.

TEACH GLOBAL THINK LOCAL Pre-reading activity

An engaging way to approach this reading is to see if students can first guess any of the answers in threes. Put up about five of the problems or desired results on the board, eg:

- 1 *To give soup a beautiful golden colour,*
- 2 *Too much salt in a sauce? (Add)*
- 3 *Eggs will stay fresh if*

After class feedback, students read to find out who was right.

2  **1.16** Pre-teach *storage* (n). Students then read and listen to the text and put each tip into the correct category, working alone before checking in pairs.

- a 1, 2, 5, 7, 9
- b 3, 6
- c 8
- d 4
- e 10

3 and 4

Put students into different pairs to discuss these food tips. Students may know other interesting food tips, eg *if you want to get rid of the smell of garlic from your hands, rub your fingers on something made of steel*.

Afterwards, share any useful tips as a whole class. Before giving their tip, students should ask the class: *Do you know how to ...?* Then, if no one knows the answer, they supply it.

TEACH GLOBAL THINK LOCAL Homework extra

If students enjoy this topic, get them to find more tips by either asking relatives or friends, or doing a web search using the key words: *tips for the kitchen* or *tips for cleaning* or *tips for storing food*. Ask students to find 5–10 interesting tips and report back next lesson in groups. Why not design a 'Secrets from the kitchen' poster for the classroom?

Grammar (SB page 20)

Ask students to read this section, starting with the examples. Then pairs think of two examples for each one, eg *I only use a little salt in my cooking; I use too much butter on my bread*. Encourage students to keep to the topic of food and food preparation.

1 Ask students to work individually to match the sentences and meanings. Check answers as a class.

- | | |
|---|---|
| 1 | c |
| 2 | e |
| 3 | b |
| 4 | d |
| 5 | a |

2 Students work alone to complete the questions. In feedback, ask students why they selected either 'much' or 'many': some students may simply be completing the gap with what sounds better, but you want them to consciously focus on the rule here.

many, much, much, many, much, much

3 Ask students to find out how healthy their partner is by choosing four questions to ask. People answering the questions should use the expressions in the box, eg *I drink a little water with my meals but a lot when I am exercising*.

Early finishers can ask all of the questions to their partner. As pairs are working together, monitor for accuracy and note down any problems for feedback.

Grammar focus

Show students the icon. Write page 134 on the board and ask them to find it. Show students the language summary on *a lot of, a little, etc.*

You can use exercises 1 and 2 on page 135 for:

- a) extra practice now
- b) homework
- c) review a couple of lessons from now.

The answers are on page 142 of the Teacher's Book.

UNIT 2 Eating & Drinking

TEACH GLOBAL
THINK LOCAL

Extra activity

Put the prompts below on the board: *stress, sleep, friends, vegetables, exercise, cigarettes, alcohol, leisure*. Tell students they are going to make a questionnaire for you, the teacher, to find out how healthy you are. They can use some of the questions in exercise 2, as well as these prompts and their own ideas. Students should write at least five questions, working in threes. Then they 'interview' you: each group asks one question in turn, and listen to make sure they're not asking the same questions. Then they can give you feedback as to how healthy you are!

Vocabulary and Speaking (SB page 21)

Get students to quickly read the list of kitchen things in the *Useful language* box, and to tick off the things that they have in their kitchens.

1 and 2

Give students the chance to look at the *Useful phrases* box. Elicit examples for each of the three sentences.

Students work in pairs to describe the pictures and the differences between them. Monitor, noting down any problems, particularly with countable and uncountable nouns, for later comment.

TEACH GLOBAL
THINK LOCAL

Mixed ability

For stronger students, you could remind them of the language of comparatives, in relation to countable and uncountable nouns, eg *there are fewer plates in this kitchen; there's less space in this kitchen*.

Pronunciation (SB page 21)

1 1.17 Introduce this activity by putting the two sounds on the board: /tʃ/ and /k/, and say that you are going to describe or define some words which contain these sounds (anywhere in the word).

Students listen and write down the words if they can, eg *you use it to eat your main meals in many cultures, and it has three sharp points (fork)*. Use the words in exercise 1 under **Pronunciation**, avoiding the word *knife*. This activity provides intensive listening practice. Students compare answers, before checking with exercise 1.

Students work in pairs to group the sounds. You could try to elicit other examples too, eg *kitchen* contains both sounds.

/k/	/tʃ/	Both	Neither
cup	chill	chocolate	knife
quick	watch	picture	
fork			
cloth			
cook			

2 Students listen again and repeat. Afterwards they could try to think of similar examples. Common examples of words with /tʃ/: *cheese, church*. Other examples like 'knife': *knee, knit, knock, know*.

/k/: c, k, ck /tʃ/: ch, tch, t (+ure)

1.17

chill chocolate cloth cook cup fork knife picture
quick watch

Pronunciation note

For some learners, the /tʃ/ sound is quite difficult to say. In particular, the consonant cluster in *picture* /'pɪktʃə/. For stronger students, you could introduce some exceptions: a few 'ch' words are not pronounced as a /tʃ/, eg *chemistry* and *chemical*; also *Christmas* and related words like *Christian*; words such as *chef* /ʃef/ or *Chianti* /ki:'jænti/ are French and Italian respectively.

Listening (SB page 21)

1 Students work in pairs to discuss the picture. Ask for some ideas open class.

2 1.18 Students listen once to answer the questions and then tell you if they need to hear it again.

- Zao Shen is the kitchen god.
- He watches families and tells the other gods if a family is good or bad. He has the power to make families rich or poor. Zao Shen also protects the home from evil spirits.
- In the kitchens of many homes in China, Taiwan and Southeast Asia.

1.18

Zao Shen is the god of the kitchen. He is a figure in Chinese mythology. He watches families and tells the other gods if a family is good or bad. He has the power to make families rich or poor. Zao Shen also protects the home from evil spirits. Many homes in China, Taiwan and Southeast Asia have a picture of Zao Shen in the kitchen.

3 Students from some cultures will find this discussion point easier than others. You could as an alternative discuss the significance of certain foods associated with festivals or celebrations at different times during the year.

Background note

Zao Shen literally translates as *God or Master of the Stove*, (*stove* is another word for *oven*). Many Taoist Chinese gods are believed to protect the home and the family. Zao Shen plays an important role just before the Chinese New Year, when he reports back to the Emperor of the Heavens on how the family has behaved during the year. Just before New Year, Chinese families give offerings so as to get a positive report. After the report, they are either rewarded or punished.

UNIT 2 Eating & Drinking

Part 3

Speaking and Vocabulary (SB page 22)

TEACH GLOBAL
THINK LOCAL

Lead-in

Play the game: *I went to the (super)market and I bought some ... (eg sugar), etc.* You start, saying the one item that you bought. Ask a strong student to go next: they need to first repeat your food item and then add their own item: *I went to the supermarket and I bought some sugar and some juice.* As each student takes their turn, the list gets longer and harder to remember. The last student gets a round of applause, if successful! You can play this at the end of the lesson or as a revision activity, using containers eg *a bag of sugar, a carton of juice, etc.*

1 Give students a time limit of two minutes to write down as many phrases as possible from the words in the box.

Hear one or two examples as a whole class and use this opportunity to focus on pronunciation: these phrases provide nice examples of both connected speech and also the schwa, eg *a glass of /əv/ milk*. Drill some examples, then students practise saying the others, first whispering quietly to themselves, then in pairs. Finally, hear some more examples whole class.

TEACH GLOBAL
THINK LOCAL

Mixed ability

For stronger students, you could introduce more challenge by giving additional food container words, eg *jar* (of jam, honey); *tub* (of ice cream, soft cheese), *bag* (of oranges, frozen peas), *packet* (of crisps, cheese), *tube* (of tomato puree or mayonnaise, or toothpaste), *tin* (of fruit or beans). Show, draw or describe these items to elicit the words; put these on the board and ask students to think of a food item that goes in it.

For your less strong students, cut up the container words and some food items, and ask groups of three to match them.

a glass of cola, juice, milk, beer, water, wine
a cup of coffee, tea
a mug of coffee, tea
a bottle of cola, milk, beer, water, wine
a carton of juice, milk
a can of cola, beer

Language note

These food and drink items occur so frequently with their associated container noun, that they are collocations. However, students and teachers should be aware that there are other possibilities dependent on context and culture, eg in some countries you drink a **glass** of tea, and you might give a **cup** of milk to a child. In US English, the word *can* is used in place of *tin* for food.

2 Students read the questions quietly and think of their responses for two minutes. Then put students into twos or threes to compare answers.

Listen to some answers and be prepared to input appropriate language, eg for the final question, if appropriate, teach the following: *it depends on + noun* phrase eg *the weather*; or *it depends how/what/who ...* eg *it depends how hot it is.*

Reading (SB page 22)

This reading text gives five mini factual descriptions of different drinks named after people.

1 Ask students if they know of any drink named after a person, showing / giving an example such as *Perrier*, or a well-known drink in your culture. Students work in pairs to look at the pictures and identify the drinks but do not read the texts yet.

2 1.19 Ask students to read the text and choose the best answer a, b, or c, checking students understand the phrase 'in common'. Give students a relatively short time limit of about three to four minutes. If necessary, clarify *19th century* in feedback, ie the 1800s.

a they are all more than 100 years old.

3 Ask students to read the texts in more detail and point out the glossary on page 23 before they complete the sentences. Allow pairs to compare answers before class feedback.

- 1 Guinness
- 2 Perrier and Dom Pérignon
- 3 Cappuccino and Earl Grey Tea
- 4 Earl Grey Tea
- 5 Cappuccino and Dom Pérignon

Background note

'Cappuccino' means 'little hood', which refers to the hoods that the monks wear.

4 Ask open class if students have tried any of these drinks. Invite students to comment on whether they like the drinks or not.

UNIT 2 Eating & Drinking

TEACH GLOBAL
THINK LOCAL

Extra activity

Write these words from the text on the board:

politician company brewery monastery
mineral water champagne monk bottle
Prime Minister beer product(s) bubble(s)

All the words are job or product-related. Students check the meaning with a partner, then try to pair up the words. They can use dictionaries if necessary. Drill the words before taking feedback. **Stronger students** should try to justify their pairings, eg *you find bubbles in champagne*.

Suggested answers:

politician – Prime Minister

company – products

brewery – beer

mineral water – bottle

champagne – bubbles

monk – monastery

Grammar (SB page 23)

This is a fairly straightforward aspect of grammar, so let students complete exercise 1 before reading the comment.

1 As a warm up, ask students to work in pairs to discuss for a minute the best way to make tea. Put any new vocabulary on the board. Students read and complete the extract alone, then check in pairs.

Let students read the comment under **Grammar** before taking whole class feedback.

At the end, elicit the verbs or adjectives which come before *to* in the text. Write these on the board in two columns:

Adjectives using *to*:
(It's) easy important

Verbs using *to*:
need try forget

- | | |
|---|-----|
| 1 | (-) |
| 2 | to |
| 3 | to |
| 4 | (-) |
| 5 | (-) |
| 6 | to |
| 7 | to |
| 8 | (-) |
| 9 | to |

Background note

George Orwell is a famous British writer. He was born in 1903 as Eric Blair in India, but he grew up in England (his mother was the daughter of a tea merchant in India). In his younger days he worked in the police force and also as a teacher; he also lived as a tramp for a while. As an adult he held strong political views as a socialist and democrat. His most famous novels are *Animal Farm* and *1984*, both written in the 1940's. He died from tuberculosis in 1950. As he was pro socialism but anti communism, his books were forbidden in the Soviet Union, but nowadays they have been translated into numerous languages.

2 Encourage students to use the target phrases (see exercise 3) and to write at least five rules. Do not draw attention to the use of the imperative at this point, eg *Don't forget to*, *Try to* etc., unless students are avoiding it in their writing.

3 Partners tell each other their rules. If students are familiar with their partner's topic, they listen to see if they agree with the guidelines.

G Grammar focus

Show students the icon. Write page 134 on the board and ask them to find it. Show students the language summary on the infinitive with *to*.

You can use exercise 1 on page 135 for:

- extra practice now
- homework
- review a couple of lessons from now.

The answers are on page 142 of the Teacher's Book.

TEACH GLOBAL
THINK LOCAL

Homework extra

Tea is a very popular drink all over the world, not least in the UK, where 165 million cups of tea are drunk every day! If your students are interested in the topic, they should go to the UK Tea Council website: www.tea.co.uk. This site has lots of information on the history of tea, tea and your health, types of tea, etc. Ask students to choose an area that they find interesting, make notes and prepare to report back to a partner next lesson.

UNIT 2 Eating & Drinking

Part 4

Vocabulary (SB page 24)

TEACH GLOBAL THINK LOCAL Lead-in

Get a confident student to stand at the front of the class. This student will be your model. Write different parts of the body on sticky notes and attach them to the board, eg *leg, shoulder, wrist, forehead, mouth*, etc. Ensure that you leave some of the words out from Exercise 1. Nominate individuals to come up to the board and stick one note on the appropriate part of the body of the 'model'.

1 Challenge students to name as many parts of the body as they can, in two minutes, with books closed.

Ask the pair with the longest list to read theirs out. Students then complete exercise 1 on page 24.

arm, back, ear, elbow, finger, foot, hair, hand, head, knee, leg, nose.

2 This exercise partially checks students' understanding of these words. Do the first example together, then let students check the task in pairs.

I – blood, bone, brain, heart, muscle.
O – nails, skin.

3 Students should be able to see most of the inside body parts in the picture.

As students are completing this task, listen to their pronunciation. Many of the target words are likely to need practice, eg from exercise 1: /tə/, /'elbəʊ/ and from exercise 2: /blɒd/, /bəʊn/, /brɛm/, /hɑ:t/, /'mɑ:sl/, /neɪl/. Drill as appropriate.

Listening (SB page 24)

This listening is a formal talk about the biological facts of water, in relation to humans.

1 Focus students on the words at the bottom of the photo of the human body: *50 to 60% water*. Ask for students' response to this.

Introduce the listening: a talk about water. Pairs check their understanding of the words in the box together, then use dictionaries to look up the unknown words.

Double-check their understanding, eg ask a student to show you what 'breathe' is; ask students to name a food which has a lot of 'nutrients', with examples, etc.

Drill the students quickly on these words, so that they will recognise them when listening.

Ask students to predict how water is connected to some of these words, eg *How is water linked to temperature?*

2 **1.20** Students listen and write down the parts of the body. You could tell them that there are six mentioned. Be prepared to re-play the recording or pause it as appropriate.

The body parts mentioned are brain, eyes, blood, skin, bones

1.20

Human beings need water to live. A human being can live for weeks without food, but only a few days without water.

We often hear that our body is two thirds water, but what exactly does water do to help the human body?

Water helps to protect important parts of the body, such as the eyes.

The brain is 75% water.

We also need water to breathe, and to keep our body temperature normal.

Water carries nutrients and oxygen to all parts of the body. Blood is, in fact, 92% water.

In addition, water helps to convert food into energy and removes waste from the body. It is also very good for a person's skin.

Even the bones in our body are made up of 22% water.

The human body gets water not only from water itself but also from other drinks and food. Water is a major part of many foods, particularly fruit and vegetables, which may contain from 85 to 95% water. Because the amount of water we need may change with climate, level of activity, diet and other factors, there is no one recommendation for how much daily water you need to drink. However, adults typically need at least two litres (eight cups) of water a day, from all sources.

3 Ask students to look at the numbers before they listen again. Elicit how these numbers are said, eg *two-thirds, twenty-two per cent*.

Tell students that the numbers are not necessarily in order in the recording. Students listen again. Monitor to see how much students have grasped, and re-play some or all of the recording as necessary.

Human beings can only live **a few days** without water.

Adults typically need at least **two** litres of water a day.

Our body is **two thirds** water.

The bones in our body are made up of **22%** water.

The brain is **75%** water.

Fruits and vegetables may contain from **85 to 95%** water.

Blood is **92%** water.

4 Students discuss how much water they drink in pairs. Take feedback on any points of interest.

Grammar (SB page 24)

Put this first sentence on the board:

Human beings need to drink water to ____. Elicit what the verb might be and why the infinitive is used. Ask students what question it answers. (*Why*).

UNIT 2 Eating & Drinking

Students read the point under **Grammar**. If necessary, walk around the classroom, picking up objects to prompt similar responses with *to* + infinitive, asking: *Why do we use this / these?*, eg a pair of glasses (to see better), a board rubber (to rub out what's on the board), etc.

1 Do the first example together. Students work alone to write down the purpose of each object. Monitor here. Then students take it in turns to describe two different items to their partner.

TEACH GLOBAL
THINK LOCAL

Mixed ability

For **stronger students**, before they start exercise 1, cover the phrases in the box. They complete the activity on their own, then compare with the language used in the book.

- | | |
|-------------------------|---------------------------|
| a to water plants | d to purify water |
| b to make ice cubes | e to drink with |
| c to breathe underwater | f to serve drinking water |

TEACH GLOBAL
THINK LOCAL

Extra activity

Put the following lists of words onto separate pieces of paper, A, B and C, making enough copies for your students.

A	B	C
clock	tea	scissors
eat	aspirin	pin
bicycle	computer	towel
glasses	dictionary	socks

Put students into groups of three A, B and C. Distribute the lists accordingly. They then define their 'secret' words to the other two, using the infinitive of purpose. Give an example or two for the class as a model first, eg *you use this to make yourself smell nice (perfume)*. As students play the game, pay attention to their use of the target language so that you can give feedback later.

2 Sketch picture prompts on the board first, based on the reading *More water facts* – don't worry if your pictures are not very artistic! Space the pictures out: *a shower*; *a toilet* (if this does not offend), *a bag of rice* (marked 1 kg) and *a cow* (marked 1 kg).

Elicit what the pictures mean in relation to water, if possible eliciting and clarifying the appropriate verb (see exercise 2) at the same time.

Finally elicit some ideas regarding the amount of water needed, eg *how much water do you use when you have a shower?*

Students read the text and complete it, first on their own. In feedback, ask students which piece of information is the most surprising.

- 1 to have
- 2 to flush
- 3 to grow
- 4 to produce
- 5 to provide

TEACH GLOBAL
THINK LOCAL

Extra activity

Ask students to look at the last line of the *More water facts* text. Ask them how they feel about this. Count up the number of students in the classroom and relate it to the figures '1 in 6 people' worldwide. Students discuss the following in groups of three.

- 1 *There is an international charity called 'Water Aid'. How exactly do you think this helps people?*
- 2 *How many countries do you think it works in? (17)*
- 3 *If you could have only half the amount of water that you use daily, how would you cut down? Think of some practical ideas.*

Students can also do a web search, with 'Water Aid' as key words.

3 Do the first example together as a model. Students work in pairs to think of as many alternatives as possible in six minutes.

To extend the activity, you could also add the following examples on the board:

Why do people go on holiday? / Why do people go in their gardens? / Why do people read (magazines)? / Why do people wear make-up?

Grammar focus

Show students the icon. Write page 134 on the board and ask them to find it. Show students the language summary on the infinitive of purpose.

You can use exercise 1 on page 135 for:

- a) extra practice now
- b) homework
- c) review a couple of lessons from now.

The answers are on page 142 of the Teacher's Book.

Language note

Sometimes students' answers will sound slightly more natural with *because* rather than *to*, eg *Why do people learn English? Because they have to or To get a better job.* The *because* clause gives a reason, but the *to* clause gives a purpose.

Pronunciation (SB page 25)

1  1.21 Ask students how to pronounce these before they listen, writing the examples on the board. They then listen to check.

UNIT 2 Eating & Drinking

1.21

It's too cold. /tu:/

You need to drink more water. /tə/

Language note

You may need to remind students of the difference between *too* and *very*. You can say *It's too hot in here* and *It's very hot in here*, but the meaning is not the same. In the first example, there is an idea of negativity, which is 'more than I need or like'.

- 2** **1.22** Ask students what they know about Tunisia. Elicit 'desert', then tell students they are going to listen to a short story. Let them just listen initially to find out what happened, books closed. Then students can listen again and read, paying attention to pronunciation. Finally, let students read aloud the story to each other, paying particular attention to the target sounds.

1.22 see Student's Book page 25.

Pronunciation note

To is usually pronounced in its weak form, but it is pronounced /tu:/ in short answers ending in *to*, eg *You can't go. But I want to!* It is also pronounced in the strong form when followed by a vowel, eg *I went to /tu:/ a shop.*

Speaking (SB page 25)

- 1** Give students two minutes to think of the complete questions in their heads, before checking the question formation as a whole class.
- 2** Task A is easier than B so if you allow students to make the choice, bear in mind that timing might be an issue (task A will be considerably shorter). If students are doing B, make sure you monitor as they are writing the questionnaire, to ensure that they are asking (reasonably) accurate questions. Consider pairings carefully, eg put a stronger student with a less strong one.

TEACH GLOBAL
THINK LOCAL

Mixed ability

For **stronger students**, you could get them to look more closely at the different uses of *to* and *too* in this example story. Give these headings, including the word class, if appropriate to your learners: **1** (an adverb) *to show that someone or something is the same / also*; **2** (an adverb) *more than enough*; **3** with a question word; **4** purpose; **5** (a preposition) *before a noun*. Students can then work in pairs to solve the puzzle.

too hot = 2, *hungry too* = 1, *to buy* = 4, *how to ask* = 3, *to pay* = 4, *spoke to the owner* = 5, *gave it to me* = 5, *oranges too* = 1

Unit 2 Eating & Drinking

Function globally: eating out

These lessons in *Global* are designed to provide students with **immediately** useful functional language. They all follow a similar format.

Warm up (SB page 26)

Aim: to introduce the topic via a quick speaking task or picture work.

Tips:

- Do not over-correct here, especially in speaking activities.
- Encourage students to use what language they can at this stage.

Listening (SB page 26)

Aim: to present the functional language in context via a conversation or series of conversations.

Tips:

- Ask students to read the questions first before listening.
- Play the recording all the way through for each task (there are always two tasks).
- For multiple conversations pause the recording after each one.
- If students find it very difficult, play the recording a final time and allow them to read the audioscript at the back of the book.

1 1.23–1.25

- 1 A: Good evening.
B: Hello. It's a table for two, please. We've got a reservation.
A: Name?
B: Moore, that's M, double O R E.
A: Ah, yes. Just this way.
A: Now, what would you like to order?
C: I'll have the fish.
B: Just a minute. I haven't seen everything on the menu yet.
C: Sorry, then can we have another minute to decide?
A: Of course. **(picture c)**
- 2 A: Here you go. Anything to drink?
B: Sorry, I think there's a mistake here. I wanted a hamburger, not a hot dog.
A: OK, sorry. Just a minute. One hamburger please.
B: Thanks.
A: Anything to drink?
B: Er, a diet Coke, please.
A: Small, medium or large?
A: Small please. **(picture d)**
- 3 A: More coffee?
B: No thanks, I'm fine.
A: Did you enjoy your breakfast?
B: It was lovely, thanks.

- A: Good.
B: Could I have the bill?
A: You have to pay over there for the buffet service.
B: Sorry, where?
A: Over there, next to the plants and the exit sign.
B: Oh, I see it. Thanks again.
A: You're welcome. **(picture a)**

2

- 1 The reservation is for two people under the name Moore.
The man is ready to order.
- 2 The man ordered a hamburger, not a hot dog.
He has a small drink.
- 3 No, she doesn't.
Next to the plants and the exit sign.

Language focus: eating out (SB page 26)

Aim: to draw students' attention to the items of functional language.

Tips:

- Make sure students have time to understand the form and meaning of the phrases, but you needn't translate them word for word.
- Students should be able to pronounce these phrases intelligibly, so drill them.

1 and 2

- 1.26
- 1 What would you like to order?
2 I think there's a mistake here. C
3 Could I have the bill? C
4 Did you enjoy your meal?
5 Small, medium or large?
6 We've got a reservation. C
7 You have to pay over there.
8 It was lovely, thanks. C
9 A table for two, please. C

Speaking (SB page 26)

Aim: to allow students an opportunity to use this language in a meaningful, real-world context.

Tips:

- There is sometimes a choice of task. Any task involving reading a script will be easier than a task involving making students' own scripts. This gives you flexibility for mixed ability classes.
- Give students time to prepare this activity, and circulate and monitor carefully.
- Correct sensitively, paying particular attention to the target language.
- If time allows, ask students to repeat the task, but with a new partner.

UNIT 2 Eating & Drinking

Global voices

These lessons in *Global* are designed to provide students with exposure to authentic speakers of English from both native and non-native English backgrounds. They all follow a similar format.

Warm up (SB page 27)

Aim: to introduce the topic and highlight potentially difficult vocabulary the students will encounter.

Tips:

- Be generous in helping students with the vocabulary here, but let them try and work it out first.
- Circulate and monitor any speaking task, but be careful not to over-correct.
- Follow up any short discussion pairwork with an open class discussion, asking students to report back what they said.

1

- | | |
|------------|--------------------|
| 1 lamb | 4 candy and sweets |
| 2 kebab | 5 fry and boil |
| 3 beetroot | |

Listening (SB page 27)

Aim: to expose students to English spoken with a variety of accents.

Tips:

- The first time students listen, tell them you don't expect them to understand every word; some of it will be hard. This is because the text has not been scripted or graded in any way. It's what they would hear in "the real world".
- Pause after each speaker on the second listening, and don't be afraid to re-play the whole thing if students appear to need it.
- Students can read the audioscript at the back of the book if you / they wish.
- Try to avoid hunting for specific pronunciation or language errors. In real world communication not everyone speaks perfect English all the time, not even native speakers.

1 and 2

- | | |
|-------------------|-----------------------|
| 1 Iran – kebab | 4 Germany – schnitzel |
| 2 Italy – pizza | 5 US – candy |
| 3 Russia – borsch | 6 Spain – tortilla |

- | | |
|----------------------|---------------------|
| 3 Mo, Iran: e | Marlies, Germany: f |
| Gianfranco, Italy: c | Matt, US: d |
| Elena, Russia: a | Sonia, Spain: b |

1.27-1.32

Typical traditional Persian food. It consists of rice and minced lamb, kebabs and chickens and dried fruit.

Pizza. Of course not Pizza Hut but Napoli pizza. Yes, pizza, lasagne and pasta.

Borsch – it's very interesting – it's like a salad. But it's boiled in water, I don't know ... with beetroot, with onion, potato, with meat, or maybe with chicken, or maybe with turkey. Yeah, and it's very tasty really.

A schnitzel dish. It's kind of a meat, it's fried and you most often have it with French fries and salad or potato salad which is rather typical of German food again.

Candy makes me think of home. There are certain candy brands that whenever I see them they remind me of my childhood and they remind me of growing up in the United States.

Spanish tortilla makes me think of home and that's a very typical answer but I think it is a very simple dish which is made from eggs and potatoes and it's made like any other tortilla.

Language focus: listing ingredients

Aim: to raise students' awareness of a particular piece of language present in the listening.

Tips:

- This language is not included in tests or reviews, it is here to help students understand international English.
- Don't expect students to produce this language in an exercise or in conversation immediately.

- | | | | |
|-----|-----|-----|-----|
| 1 a | 2 a | 3 b | 4 b |
|-----|-----|-----|-----|

Speaking (SB page 27)

Aim: for students to discuss the same or similar questions as the speakers in the listening.

Tips:

- The speaking tasks here are slightly more open to allow for students to explore the subject. Give them time to do this.
- If students are working in pairs, circulate and monitor. Make notes of incorrect language use to correct afterwards (or in a future class).

UNIT 2 Eating & Drinking

Writing: a description of food and drink

Reading (SB page 28)

Tell the students they are going to listen to a student's description of his country's food and eating habits.

Students listen with books closed and guess which country is being described. Read the text aloud (when you read, omit the words 'Brazil' and 'São Paulo'). Students give suggestions. Students should then work in pairs to re-tell anything they remember from the text.

1 Students read for gist. Give them two minutes to put a title with each paragraph.

- | | |
|-----|-----|
| 1 b | 3 a |
| 2 d | 4 c |

2 Ask students to complete the sentences individually, then compare their answers in pairs before whole class feedback.

- | | |
|------------|----------------------|
| 1 three | 4 coffee and beer |
| 2 lunch | 5 varied / delicious |
| 3 feijoada | |

For early finishers, add some extra questions, eg *Is the food the same all over Brazil? What's the difference between lunch and dinner? Do Brazilians have a healthy diet?*

Language focus: describing habits (SB page 28)

1 Ask students to find and underline any examples in Gustavo's description of ways to talk about habits. Then read out the examples in exercise 1.

2 Students work alone to complete sentences 1–6. Monitor, referring back to the examples, to improve accuracy, as appropriate.

- | | |
|--------------------|------------------------------|
| 1 tend/like | 4 normally/generally/usually |
| 2 common/customary | 5 common/customary |
| 3 tend/like | 6 normally/generally/usually |

Language note

These three ways of talking about habits are different in form. We can use adverbs (*normally, generally, usually*), which typically come before the main verb, except for the verb 'be' when they follow it; we can use verbs (*like* or *tend*, followed by *to*); we can use adjectives (*customary* or *common*) in 'it is' clauses. You might find it useful to point out the different grammatical forms to students.

Writing skills: using commas (SB page 28)

Read out the examples, to demonstrate that the comma is the written equivalent of the pause. Students read the two examples aloud in pairs, focusing on intonation and pausing.

1 Students find more examples on their own, before comparing answers in pairs.

For breakfast, we usually have coffee with milk.
We also like to eat fruits such as bananas, papaya, melon or watermelon.
We generally eat a portion of beans and rice with beef, chicken or fish and salad.
for breakfast, at work, in restaurants, and so on.
Here in São Paulo, we like to eat "feijoada".
In the north of Brazil, people eat a lot of fish.
In the south, it is common to have barbecues.
In Minas Gerais, cheese bread is a speciality.
In Bahia, the food is very spicy and hot.
On special occasions or for celebrations, we drink caipirinha.

2 For variety, write sentences 1–3 on the board. Students practise saying them in pairs, then individuals come up to the board to add commas.

- | |
|---|
| 1 In China, typical dishes are rice, noodles and dumplings. |
| 2 Noodles are made with flour, eggs and water. |
| 3 For breakfast, people tend to have coffee, bread and jam. |

Preparing to write (SB page 28)

1 Inform students of the genre / audience that they are going to be writing for: a class magazine. Let them take notes on their own, using the paragraph titles to help.

2 Put students in same nationality pairs or threes if possible to discuss and make further notes together. Refer them to the bullet points for describing meals and dishes.

Writing (SB page 28)

This could be done at home or in class, alone or in pairs. Refer them to Gustavo's model. Encourage students to do at least two drafts. At the first draft stage, comment on: accuracy of grammar / vocabulary; organisation; overall clarity. Encourage students to use a computer for the final draft, where possible, and relevant visuals. The descriptions could form a class display, or a magazine-type booklet.

UNIT 2 Eating & Drinking

Global review

These lessons in *Global* are intended to review some of the language and topics covered in the unit. They follow a similar format.

Grammar and Vocabulary (SB page 29)

Aim: to review the main grammar and vocabulary in the unit.

Tips:

- Students can do these exercises alone or in pairs, in class or at home, depending on their learning style and your teaching situation.
- Ask students to read the questions first to establish the grammar and vocabulary areas which are focused on.
- Encourage students to check their own answers by looking back through the unit.

Grammar

- 1 I need to get more sleep.
- 2 English people drink a lot of tea.
- 3 You drink too much coffee.
- 4 I use a coffee machine to make my coffee.
- 5 How many biscuits do you want?
- 6 Could I have a little sugar in my tea, please?
- 7 *Correct*
- 8 I have too few eggs to make a cake.
- 9 Don't forget to buy some noodles.
- 10 *Correct*

Vocabulary

- | | |
|--------------|-------------|
| 1 carton | 6 finger |
| 2 mug | 7 knee |
| 3 frying pan | 8 bone |
| 4 knife | 9 vegetable |
| 5 sink | 10 serve |

Speaking and Writing (SB page 29)

Aim: to provide extra speaking and writing practice that will review and consolidate language presented in the unit.

Tips:

- Before speaking, encourage students to think first about what language they need to focus on from the unit, and a good way to start their conversation.
- Before they do the writing practice, ask students to either make notes or discuss ideas with a partner to activate useful language.
- Monitor as students are working and note any points for feedback at the end.

Study skills

Evaluating your language learning (SB page 29)

- 1 Give students a few minutes to re-familiarise themselves with the unit. Then students can discuss in pairs what they found easy or difficult and perhaps what they liked or didn't.
 - 2 Clarify the words 'accurately' and 'confidently'. Do the first example together: *I can describe my eating and drinking habits*, eliciting responses from two different students. This exercise encourages students to start evaluating their own language, and developing self-awareness. It marks a shift in thinking, from letting the teacher do all the assessing, to the students themselves.
 - 3 Let students compare their answers. It would be useful to take in, note down or take whole class feedback on any areas of difficulty which are widely felt in the group, for further work. At this stage, also get students to reflect on the purpose of this exercise in terms of their learning.
 - 4 Students read Stefan's own evaluation and underline phrases about ability, having elicited the first example together. In feedback, board the different ways, drawing attention to issues of form: *I'm quite / not good at ... (noun); I find it difficult to ... (verb); I need to ... (verb); I need more practice in ... (noun)*. Elicit real examples from individuals, using the target language.
 - 5 Give students time to think about their own language ability under the areas given. If necessary, your students may make notes. Students should think of at least one suggestion for each area, before listening to their partner. Remind students how to give suggestions, eg *you should ...; it's a good idea to ...; it's important to / that you ...*. Pair up students to discuss.
- Finally, listen to some of the suggestions together: this is a good way to increase students' knowledge of available strategies, as well as to focus on accuracy of language.

- 6 As this is a reflective and personal task, let students work alone in class or at home. Depending on students' previous learning experience, be prepared to give rationale for this activity. Ask students to give concrete examples or details, where possible: most students tend to write quite general comments at this level and usually need training in this aspect.