

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

ALINE MACIEL PEREIRA

**ELABORAÇÃO DE TAREFAS COM FOCO EM COMPREENSÃO E
PRODUÇÃO ORAL NO CONTEXTO DO PROGRAMA IDIOMAS SEM
FRONTEIRAS**

PORTO ALEGRE
DEZEMBRO, 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

ALINE MACIEL PEREIRA

**ELABORAÇÃO DE TAREFAS COM FOCO EM COMPREENSÃO E
PRODUÇÃO ORAL NO CONTEXTO DO PROGRAMA IDIOMAS SEM
FRONTEIRAS**

Monografia apresentada como requisito parcial
para o grau de Licenciada em Letras pela
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Anamaria Welp

PORTO ALEGRE
DEZEMBRO, 2016

CIP - Catalogação na Publicação

Pereira, Aline Maciel

Elaboração de tarefas com foco em compreensão e produção oral no contexto do programa Idiomas sem Fronteiras / Aline Maciel Pereira. -- 2016. 117 f.

Orientador: Anamaria Kurtz de Souza Welp.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. material didático. 2. elaboração de tarefas . 3. ensino de língua inglesa. 4. Idiomas sem Fronteiras. 5. Nucli UFCSPA. I. Welp, Anamaria Kurtz de Souza, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Eliana e Sérgio, ao Rafael e demais familiares que me apoiaram no período mais desafiador da minha vida e compreenderam quando não pude estar perto como eu gostaria.

À Profa. Dra. Maria Jose Bocorny Finatto, pelo aprendizado sobre o funcionamento da universidade e incentivo à pesquisa acadêmica e participação em eventos.

À Profa. Dra. Margarete Schlatter, pela oportunidade de participação no Programa de Português para Estrangeiros e no Seminário do PPE e pelas orientações nos estágios de docência em língua inglesa.

Ao Prof. Dr. Arcanjo Pedro Briggmann, pelas palavras de ânimo e de esperança durante o último estágio do curso.

À Profa. Dra. Ana Luiza Pires de Freitas, por ter me acolhido no NuLi UFCSPA e ter compartilhado comigo seu conhecimento, me auxiliando e apoiando em todos os momentos.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Anamaria Welp, por ter despertado em mim o gosto pela elaboração de material didático, por ter me incentivado a participar do IsF e por ter me acompanhado na produção deste trabalho.

A Deus, por ter me oportunizado tudo isso.

RESUMO

Mesmo que em seu trabalho docente, muitas vezes, o professor tenha um livro didático (LD) como apoio, o foco na elaboração de tarefas se justifica por ser uma maneira de aproximar os conteúdos estudados à realidade e ao interesse dos alunos e de adaptar certas tarefas ao seu nível de proficiência e ao tempo disponível em aula. Este trabalho objetiva apresentar o desenvolvimento de uma sequência didática (SD) elaborada para cursos com enfoque em compreensão e produção oral (CPO) em língua inglesa no contexto do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), mais especificamente para Núcleo de Línguas (NuLi) da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). Visa, também, analisar algumas tarefas que compõem a SD à luz de autores que dissertam sobre preparação de materiais didáticos. Espera-se que o presente trabalho possa inspirar a elaboração de materiais didáticos no contexto do IsF, bem como oferecer o material desenvolvido como instrumento para futuros cursos.

Palavras-chave: Preparação de material didático; Ensino de língua inglesa; Idiomas sem Fronteiras; tarefas; NuLi UFCSPA.

ABSTRACT

Even though teachers often use text books in their practice, didactic material production is gainful because it may approach students' realities and interests as well as be adapted to the participants' proficiency levels and fit the time available for the classes. This paper presents the development of a didactic sequence (DS) elaborated for courses focused on oral comprehension and production in English in the context of the Languages without Borders (LwB) program, specifically in the LwB Language Center (NucLi) at the Federal University of Health Sciences (Porto Alegre UFCSPA). The paper aims to analyze some tasks that compose the DS according to studies on didactic material production. This paper is expected to inspire didactic material production in the LwB context, and to offer the DS for future courses.

Key-words: Didactic material production; English language teaching; Languages without Borders; tasks; NucLi UFCSPA.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Referências sobre materiais didáticos para ensino de inglês como LA.....	20
Quadro 2- Áreas de estudo abarcadas na Graduação e Pós-graduação da UFCSPA... ..	29
Quadro 3- Número de examinados TOEFL ITP UFCSPA e seus níveis de proficiência.....	33
Quadro 4- Cursos oferecidos no NuLi UFCSPA de 2015 a 2016.....	34
Quadro 5- Conteúdo programático dos cursos do mês de maio com foco em Compreensão e produção oral ofertados para alunos B1.....	40
Quadro 6- Panorama da Sequência Didática	43

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Tarefa de compreensão de gênero estruturante.....	47
Figura 2- Tarefa de compreensão de gênero estruturante 2	48
Figura 3- Tarefa de compreensão de gênero estruturante 3.....	49
Figura 4- Tarefa de compreensão de gênero estruturante 4.....	49
Figura 5- Tarefa de compreensão de gênero estruturante 5.....	50
Figura 6- Tarefa preparatória para leitura	51
Figura 7- Tarefas preparatória para leitura 2	51
Figura 8- Tarefa preparatória para leitura 3.....	52
Figura 9- Tarefa preparatória para leitura 4.....	52
Figura 10- Tarefa de compreensão do gênero discursivo.....	53
Figura 11- Tarefa de compreensão do gênero discursivo 2.....	54
Figura 12- Tarefa de compreensão do gênero discursivo 3.....	55
Figura 13 - Tarefa de reação ao texto.....	56
Figura 14 - Tarefa de reação ao texto 2.....	56
Figura 15- Tarefa de reflexão sobre a língua	57
Figura 16- Tarefa de reflexão sobre a língua 2.....	59
Figura 17- Tarefas de planejamento da discussão	60
Figura 18- Tarefas de planejamento da discussão 2.....	60
Figura 19- Tarefas de planejamento da discussão 3.....	60
Figura 20- Tarefa de construção de critérios de avaliação	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LD - livro didático

PPE - Programa de Português para Estrangeiros da

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SFPPLA - Seminário de Formação de Professores de Português como Língua Adicional

IsF - Idiomas sem Fronteiras (IsF),

NuLi - Núcleo de Línguas

UFCSPA - Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre

LA – língua adicional

LE – língua estrangeira

CPO - compreensão e produção oral

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

MEC - Ministério de Educação

SESu - Secretaria de Educação Superior

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAE - Cambridge English Advance

FCE - First Certificate in English

TOEFL - Test of English as a Foreign Language iBT- internet based

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

QCE - Quadro Comum Europeu

Santa Casa - Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1 O ensino de inglês como língua adicional	14
2.2 Elaboração de materiais didáticos para ensino de inglês como língua adicional.....	17
3 CONTEXTO	27
3.1 O Programa Idiomas sem Fronteiras	27
3.2 A Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre	28
3.3 O Núcleo de Línguas UFCSPA	32
4 METODOLOGIA	37
4.1 Escolhas na elaboração da SD para os futuros cursos com enfoque em compreensão e produção oral do ISF UFCSPA	37
5. ANÁLISE	47
5.1 Tarefas de compreensão do gênero estruturante	47
5.2 Tarefas preparatórias para leitura	50
5.3 Tarefas de compreensão de texto	53
5.3.1 Tarefas de compreensão do gênero discursivo	53
5.3.2 Tarefa de compreensão do sentido do texto	54
5.4 Tarefas de reação ao texto	55
5.5 Tarefas que abordam questões culturais	56
5.6 Tarefas de reflexão sobre a língua	57
5.7 Tarefas de planejamento da discussão	59
5.8 Tarefa de construção de critérios de avaliação	61
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	65
ANEXO 1	68

1 INTRODUÇÃO

Durante a graduação em Letras, o trabalho com elaboração de material didático é abordado, em diferentes extensões, em diversas disciplinas do curso¹, tanto obrigatórias, como eletivas. Mesmo que em seu trabalho docente, muitas vezes, o professor tenha um livro didático (LD) como apoio, o foco na elaboração de tarefas se justifica, por ser uma maneira de aproximar os conteúdos estudados à realidade e ao interesse dos alunos, bem como adaptar certos exercícios ao seu nível de proficiência, e ao tempo disponível em aula.

Em minha primeira experiência como professora, tive oportunidade de analisar e adaptar tarefas criadas por colegas e antigos professores, além de começar a criar e aplicar meu próprio material didático. Isto se deu no contexto de ensino de português como língua adicional (LA), no Programa de Português para Estrangeiros (PPE)² da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ao deixar a iniciação científica para me dedicar totalmente à docência, tive colegas mais antigos no programa que me ajudaram e orientaram quanto ao conteúdo e aos materiais do curso o qual lecionava (Básico II, nível intermediário). Assim, me senti amparada para lidar com esse primeiro contato com a sala de aula, naquele momento na posição de professora, precisando selecionar, explorar e empregar diferentes materiais didáticos para cumprir com o cronograma estabelecido para o curso.

Concomitantemente, participei de um espaço muito rico de aprendizagem proporcionado pelo PPE: o Seminário de Formação de Professores de Português como Língua Adicional (SFPPLA)³, no qual entrei em contato com teorias mais focadas em projetos e em elaboração de tarefas. Nesse espaço, li artigos relacionados aos tópicos e coloquei em prática a análise crítica de tarefas de forma conjunta com os outros professores do programa, aprimorando ainda mais meus conhecimentos sobre confecção de material didático.

¹ O currículo e a grade curricular do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa está disponível em <http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=334>. Acesso em 15 de nov. 2016.

² O PPE é um programa de Extensão da UFRGS que oferece cursos de Português como Língua Adicional, Literatura e Cultura Brasileira. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/ppe/o-programa>>. Acesso em 19 de nov. 2016.

³ O seminário objetiva a formação pedagógica dos professores, o estímulo à pesquisa e a elaboração de material didático. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/ppe/formacao-de-professores>> Acesso em 19 de nov. 2016.

Em minha experiência no PPE, notei que existem poucos materiais didáticos disponíveis para o ensino de português como LA em comparação com a quantidade acessível para o ensino de inglês. Por isso, o trabalho de construção de instrumentos didáticos era muito enfatizada nos contextos do PPE e do SFPPLA.

Ao decidir me dedicar ao ensino de inglês, trabalhei por dois meses em um curso privado de línguas na Zona Norte de Porto Alegre, o qual tinha como regra o uso do LD. Apesar de reconhecer que o material servia como suporte e me poupava algumas horas de trabalho de preparação, era notável que o material, produzido para ser distribuído no país inteiro, não se encaixava com as necessidades dos alunos que eu lecionava. Nessa experiência, senti falta de trabalhar com tarefas preparadas por mim, com textos autênticos, atuais e, por isso, mais interessantes e conectados com as vontades e necessidades dos aprendizes.

Finalmente, fui selecionada para trabalhar como professora de inglês no Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), no Núcleo de Línguas (NucLi) da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA)⁴, coordenado pela Profa. Dra. Ana Pires de Freitas, onde atuo atualmente. Nesse programa, é dada grande atenção à formação de professores, por isso existem reuniões pedagógicas semanais, quando são discutidas questões como o cronograma das aulas, materiais a serem usados, tipos de avaliações pertinentes, etc. Minha experiência no IsF me permitiu utilizar a bagagem de conhecimento que fui adquirindo na minha experiência como professora e me deu perfeitas condições de praticar a elaboração e aplicação de material didático.

Em maio deste ano, ministrei os cursos “Compreensão Oral e Conversação em LI em Contexto Acadêmico” e “Promovendo a Internacionalização pelo Debate em Língua Inglesa”⁵ ambos com duração de 32h, para os quais preparei todas as tarefas utilizadas em aula. Nelas procurei instigar a participação oral dos alunos ao propiciar discussão e reflexão sobre assuntos polêmicos. Ao final do curso, foi proposta uma tarefa avaliativa, na qual os alunos escolheram um tópico para ser discutido em aula e selecionaram textos que sustentassem o debate.

O material didático utilizado nos cursos foi o mesmo, já que os dois enfocaram as habilidades de compreensão e produção oral (CPO). Devido à curta duração do curso (8 encontros), preferi produzir uma sequência didática (SD). Assim, a SD serviu como um

⁴ Mais informações sobre o IsF e o NucLi UFCSPA estão disponíveis na seção Contexto

⁵ A ementa dos cursos está na seção Metodologia desta monografia.

passo-a-passo para que os aprendizes pudessem liderar, ao final do curso, uma discussão em grupo.

Em decorrência do sucesso obtido com a tarefa final, me reuni com a coordenadora do NucLi UFCSPA e sugeri que utilizássemos novamente essa mesma avaliação nos novos cursos com enfoque em habilidades de CPO. Ao ponderar sobre os passos de preparação feitos com os alunos durante as aulas, assim como sobre os materiais utilizados, percebi que alguns elementos importantes, como por exemplo, a reflexão sobre a tarefa de liderar uma discussão, haviam sido pouco enfatizados ao longo do curso. Também notei que o material estava um pouco desestruturado e que precisaria ser “costurado” para que formasse uma unidade, sistematizando os conhecimentos necessários aos alunos para realização da produção final de forma mais clara e objetiva.

Dessa forma, junto com a coordenadora do NucLi, decidi que eu faria melhoramentos no material, construindo então uma Sequência Didática (SD), com o propósito de oferecer um suporte mais contextualizado ao público alvo do programa e adequado à carga horária frequente do curso (32 horas).

O objetivo deste trabalho de conclusão de curso é apresentar o desenvolvimento de uma SD elaborada para cursos com enfoque CPO em língua inglesa no contexto do IsF, mais especificamente para NucLi da UFCSPA, e analisar algumas tarefas que compõem a SD à luz de autores que dissertam sobre preparação de materiais didáticos. Espera-se que o presente trabalho possa inspirar, a elaboração de materiais didáticos no contexto do IsF, bem como oferecer o material desenvolvido como instrumento para futuros cursos.

As seções seguintes deste trabalho estão divididas em: Fundamentação Teórica, capítulo no qual apresento embasamento teórico sobre a elaboração de materiais didáticos; Contexto, seção em que discorro mais detalhadamente sobre o IsF UFCSPA e o perfil dos seus alunos; Metodologia, onde apresento escolhas que fiz ao elaborar a SD; Análise; capítulo no qual examino a ligação entre os pressupostos teóricos apresentados e as tarefas elaboradas na SD; e Considerações Finais, onde pondero os resultados da análise e exponho limitações e perspectivas deste trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresento uma revisão da bibliografia em que me baseio neste trabalho sobre o ensino de inglês com língua adicional (LA) e elaboração de materiais didáticos, conectando esses conhecimentos com o contexto do IsF. Fundamento o trabalho em Schlatter (2009), Schlatter e Garcez (2009 e 2012), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Embora tais autores apresentem princípios de ensino de línguas voltados para o contexto da educação básica, me utilizei desses mesmos princípios para a elaboração e análise das tarefas propostas neste trabalho por acreditar que são, da mesma forma, relevantes e pertinentes para o contexto da educação superior, que tratam do ensino de línguas no ambiente escolar. Por isso, é importante ressaltar que, apesar de reconhecer a diferença dos contextos, fiz uma conexão com as ideias dos autores aqui apresentados.

2.1 O ensino de inglês como língua adicional⁶

Assim como proposto por Schlatter e Garcez nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009) e por Schlatter (2009) em relação ao ensino de línguas adicionais na escola, o ensino de inglês no IsF tem como objetivo promover o letramento, ou seja, estimular a participação dos alunos em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita na LA, tendo como finalidade a formação de cidadãos que sejam capazes de agir efetivamente e adequadamente em diferentes situações e contextos.

Assim como nas orientações de Schlatter e Garcez (2009), as aulas do IsF oferecem um espaço para que os alunos leiam e discutam textos sobre temas que considerem relevantes e se expressem em relação a eles. Assim, os participantes dos cursos podem aperfeiçoar suas competências de leitura, escrita e resolução de problemas, ampliando seus conhecimentos sobre o mundo e sobre a utilização da língua para expressão de sua palavra (SCHLATTER; GARCEZ, 2009).

Similarmente às orientações de Schlatter e Garcez (2009) e de Schlatter (2009), os alunos têm a oportunidade de entrar em contato com textos autênticos na língua inglesa além de terem a chance de interpretá-los, discuti-los e elaborar sua própria resposta aos mesmos, a

⁶ Opto pelo uso do termo “língua adicional” (LA) em contraste com o termo “língua estrangeira” (LE), por acreditar que, conforme Judd; Tan e Walberg (2001), o termo “estrangeiro” pode se referir a algo distante ou conotar superioridade ou inferioridade de línguas, enquanto o termo adicional abarca casos em que falantes sabem duas ou mais línguas em seus próprios países, assim como indica uma maior apropriação de aprendizagens em relação à língua alvo. Utilizei desse termo na minha leitura de Schlatter (2009), mesmo que no original a autora use “LE”.

fim de se apropriarem da língua alvo na realização de tarefas relevantes e contextualizadas. Tendo como propósito do programa a internacionalização das universidades brasileiras, o trabalho com tópicos e textos é feito de modo a abordar não somente questões da língua, mas também da cultura de outros países.

De acordo com Schlatter e Garcez (2009, p.138), textos autênticos são “a materialização (o produto) de práticas de uso da linguagem, construídas em conjunto pelos participantes para alcançarem determinados propósitos sociais” que circulam em diversos contextos e que se contrastam com textos fabricados com o intuito de ensino de língua. Além disso, o que caracteriza a autenticidade no trabalho com esse tipo de texto é o uso que é feito com ele em sala de aula:

Ao recuperar, em sala de aula, as finalidades de leitura compatíveis com a circulação social do gênero do texto lido, é importantíssimo lembrar que, no cotidiano dos leitores, não se lê um poema para encontrar substantivos; não se lê instruções de um formulário de modo corrido e independentemente da ação de preenchê-lo; [...] O poema é lido para fruição, para estabelecer contatos entre emoção e compreensão de si e do mundo. Textos que regulam comportamentos, como instruções de preenchimento, receitas e regras de um jogo, costumam ser lidos ao longo do desempenho das ações a que se referem. [...] É importante que as atividades globais de compreensão do texto sejam facilitadas pelo estabelecimento claro de propósitos de leitura na tarefa apresentada pelo professor, pois a compreensão do texto na leitura socialmente situada é marcada por finalidades. (SCHLATTER; GARCEZ, 2007, p. 27)

De acordo com Scaramucci (2000), a proficiência linguística é entendida como habilidade para realizar ações sociais específicas através de uma dada LA, o que contrasta com a ideia de que o aprendiz deva saber utilizar a língua em todas as possíveis situações e contextos. Assim, o objetivo da aula de inglês é proporcionar ao aluno a oportunidade de conhecer diferentes gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997) e recursos linguísticos apropriados aos mesmos, para que ele possa utilizar-se do inglês efetivamente em diversas situações comunicacionais.

Bakhtin (1997) define os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (p. 280) que estão presentes em diferentes “esferas da atividade humana”, ou seja, os diferentes discursos que circulam em um dado contexto apresentam alguns padrões na forma de sua organização. O autor também destaca que, quando produzimos discurso, o adequamos ao propósito comunicativo, ao interlocutor e à situação de fala em que se encontra. O interlocutor, por sua vez, ao receber o discurso do outro, age de maneira responsiva (concordar, discordar, julgar ou não). (BAKHTIN, 1997).

Levando em conta o conceito de letramento (SCHLATTER, 2009; SCHLATTER; GARCEZ, 2009), de proficiência linguística (SCARAMUCCI, 2000) e dos gêneros dos

discursos (BAKHTIN, 1997) objetiva-se que nas aulas de LA o aluno tenha a chance de usar de fato a língua alvo, e, para isso, é preciso que ele tenha acesso a textos autênticos e que possa agir responsivamente aos mesmos da mesma maneira que qualquer leitor de fora da sala de aula o faria.

Também deve ser oportunizada a reflexão sobre as características desses textos, sua função social e seus elementos composicionais, como “para quem, como, a quem dirige” (BAKHTIN, 1997) de forma contextualizada (SCHLATTER E GARCEZ, 2012), ou seja, de maneira que a tarefa proposta faça sentido para o aprendiz. Assim, propicia-se através do uso um preparo dos alunos para a utilização da língua alvo de forma adequada, em diferentes contextos, pois sua atitude responsiva passa, também, pela identificação dos aspectos do gênero e pela escolha de recursos da língua para uma resposta apropriada, ou seja, para que ele entenda como pode agir adequadamente no contexto em que se insere e possa fazê-lo, como na vida real, de maneira responsiva e crítica aos textos trabalhados.

Desta forma, nas aulas do IsF, assim como na SD apresentada neste trabalho, é priorizado o trabalho com gêneros do discurso relevantes ao contexto acadêmico, para que os participantes possam reconhecer características do gênero, interpretando textos e expressando sua opinião sobre eles de forma adequada. Ou seja, no trabalho de sala de aula é oportunizado ao educando o reconhecimento das particularidades de diferentes gêneros discursivos e a resposta aos textos, da mesma forma que o fazemos em nossa vida como interlocutores de textos autênticos. Por exemplo, na tarefa final da SD anexada neste trabalho, os alunos são convidados a liderar uma discussão. Para que possam ser líderes efetivos, eles precisam adequar a língua e o conteúdo escolhido ao público e à situação em que vão atuar:

Portanto, é preciso sempre ter em conta que um texto é escrito por alguém para a interpretação do outro, com determinados propósitos sociais. Essa característica responsiva (BAKHTIN, 2003) de quem interage com o texto (seja como autor ou como interlocutor) se atualiza e é mobilizada em **tarefas de leitura e compreensão oral** de textos autênticos e uma orientação para a discussão crítica e a relação com a realidade dos alunos durante as atividades pedagógicas. O mesmo ocorre com **tarefas de produção oral e escrita**, ou seja, os participantes **são convidados a produzir textos e a interagir com propósitos sociais autênticos**, com posições enunciativas e propósitos sugeridos. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p.139, grifo dos autores).

A aula de LA visa não só o desenvolvimento linguístico dos aprendizes, mas também o desenvolvimento do aluno no que se refere a seu posicionamento frente à sua realidade e a aos textos que lê em aula. Pretende-se que o aluno possa conhecer e refletir mais sobre diferentes tópicos, bem como avaliar como ele pode agir em diferentes situações utilizando-se ou não da LA. Uma vez que a oportunidade de discussão de diferentes tópicos em sala de aula

abre portas para que os alunos reflitam sobre os temas debatidos e que essa ponderação pode refletir em mudança dos seus conceitos sobre um assunto, e conseqüentemente em suas ações futuras, a sala de aula de LA não é apenas um espaço de aprendizagem da língua, mas também de construção de ideias que afetam a vida do participante, sendo em um contexto de uso da LA, ou não. Dessa forma, além de ampliar seu entendimento sobre uma cultura diferente e de elementos linguísticos necessários para a inserção em um determinado contexto, o aluno também amplia seu conhecimento sobre seu próprio mundo, podendo agir de forma mais consciente em relação a ele, e, talvez, até mesmo transformá-lo. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, SCHLATTER,2009).

Para que haja aprendizagem é imprescindível que exista a troca e a construção de conhecimento entre os alunos e professor(es), pois, segundo Schlatter e Garcez (2012, p.14) “A aprendizagem acontece na interação com o outro e em vivências significativas com o conhecimento”. Ao sugerir que os participantes de cursos de CPO do ISF tomem a frente para decidir sobre o que querem discutir com os colegas, levei em conta o conceito de “comunidade colaborativa” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, 2009, p. 165) um espaço no qual professor e alunos aprendem interagindo e agregando conhecimento juntos:

[...] é importante que o professor saiba abdicar do controle da conduta dos demais participantes em diversos momentos no decorrer dos eventos-aula e **permitir que as atividades sejam desenvolvidas pelo grupo de alunos**. Ao mesmo tempo, o educador deve estar atento para a condução das atividades rumo aos objetivos educacionais a alcançar, mas aberto aos rumos que a comunidade de aprendizagem dá às suas propostas. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, 2009, p.137)

Na elaboração das tarefas da SD, tive em vista os conceitos apresentados acima sobre o ensino de inglês como LA, pensando na conexão do ensino da língua e no trabalho com o pensamento crítico, através do uso do inglês com finalidades concretas. Selecionei textos autênticos, considerei as funções dos gêneros, dos interlocutores, assim como levei em conta o estímulo da participação dos alunos visando à construção do conhecimento.

2.2 Elaboração de materiais didáticos para ensino de inglês como língua adicional

Ao elaborar as tarefas da SD apresentadas neste trabalho, revisei autores que abordam o tema. Leffa (2007) discorre sobre a criação de materiais de ensino de línguas, assim como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam uma estrutura de material didático focando em sua construção. Por sua vez, Schlatter e Garcez (2009) apresentam

orientações para o planejamento das aulas de LA na escola similarmente à Schlatter (2009), que propõe critérios de elaboração desses materiais.

Sobre a criação de materiais de ensino de línguas, Leffa (2007) se refere a um ciclo que envolve a elaboração desse instrumento de ensino, que “minimamente deve envolver pelo menos 4 momentos: (a) análise, (b) desenvolvimento, (c) implementação e (d) avaliação” (LEFFA, 2007, p.15). Na etapa de análise, o professor examina as necessidades dos alunos, seus conhecimentos prévios e seu nível, para que possa, na etapa de desenvolvimento, definir os objetivos do material. A partir disso, o professor escolherá a abordagem, os conteúdos, as atividades e os recursos a serem utilizados para o cumprimento dos propósitos do material. Na fase de implementação, o material é, de alguma forma, testado, para que na etapa de avaliação ele possa ser modificado e melhorado, caso julgue-se necessário. (LEFFA, 2007).

Sobre o planejamento das aulas de língua na escola, Schlatter e Garcez (2009) propõem que sejam seguidos os seguintes passos: a) *Seleção de temas e de gêneros estruturantes*, etapa na qual uma temática relevante aos alunos e comunidade é escolhida e, em seguida, o professor busca gêneros do discurso recorrentes ao tema selecionado; b) *Seleção de textos*, quando, levando em conta “valores ideológicos e culturais” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p.161) dos textos, o educador os escolhe considerando os conhecimentos já adquiridos dos alunos e aqueles a serem conquistados; c) *Seleção dos objetivos a serem trabalhados*, quando ocorre a decisão das metas a serem atingidas; d) *Seleção dos propósitos de uso da linguagem e dos recursos linguísticos que serão focalizados*, quando o professor, a partir do gênero escolhido, prevê os recursos da linguagem que os alunos deverão revisar ou aprender, e e) *Elaboração de tarefas e planejamento das diferentes etapas para o desenvolvimento do projeto*, passo em que o educador organiza as tarefas de modo que favoreçam um trabalho efetivo, que permita identificar, entender, e produzir o gênero escolhido, atingindo, assim as metas planejadas.

Schlatter (2009), também propõe critérios de elaboração de materiais didáticos para o ensino de língua adicionais. As etapas de construção sugeridas incluem: a) a seleção de gêneros discursivos que façam parte do campo temático escolhido para a SD; b) a seleção de textos que sejam adequados ao nível dos alunos e ao mesmo tempo apresentem desafios, tanto do ponto de vista linguístico, quanto ideológico e cultural; c) a decisão das habilidades e funções linguísticas a serem focalizadas; d) a elaboração de atividades⁷ de prática da língua; e) O uso de textos autênticos, para que os alunos reconheçam o uso “socialmente situado”

⁷ Schlatter (2009) utiliza o termo atividades. Uma distinção entre “atividade” e “tarefa” é apresentada na página 24 deste trabalho.

(SCHLATTER, 2009, p.15) da língua e habituem-se a possíveis e diferenciadas circunstâncias.

A autora também menciona: f) a elaboração de atividades que propiciem ao aluno agir em diferentes posições e situações de interlocução, g) a proposta de reflexão sobre valores culturais; h) elaboração de atividades que proporcionem prática contextualizada de recursos linguísticos; i) proposição de reflexão sobre a relação dos recursos linguísticos com efeitos de sentido; j) sugestão de atividades para além da sala de aula envolvendo o que foi aprendido e k) avaliação de atividades, ponderando aspectos a serem priorizados. (SCHLATTER, 2009)

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) o objetivo de uma SD é auxiliar o aluno no domínio de apenas um gênero textual para que ele possa se comunicar de forma adequada em situações específicas. Para os autores, o material deve ser organizado sistematicamente de forma a “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.83) Desse modo, as ideias dos autores são compatíveis com o conceito já citado de proficiência de Scaramucci (2000), no que diz respeito ao foco no domínio da língua para usos específicos.

Ao discorrer sobre a elaboração de materiais didáticos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) pormenorizam a construção da sequência didática. De acordo com os autores, uma SD possui uma “estrutura de base” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.83) fundamentalmente formada pelas etapas de: a) *apresentação da situação*, na qual os alunos são introduzidos ao tópico que será trabalhado e os objetivos a serem alcançados; b) *produção inicial*, primeira criação dos estudantes que segue o gênero a ser estudado na SD e serve de diagnóstico para o professor; c) *módulos*, que, sumariamente, são conjuntos de tarefas desenvolvidas ao longo do material que trabalham questões pertinentes levantadas em “b”; e d) *produção final*, momento no qual os participantes utilizam os saberes trabalhados ao longo das aulas.

Segundo os autores, os módulos têm como objetivo trabalhar de forma mais sistematizada e aprofundada os pontos fracos percebidos pelo professor na primeira produção dos alunos. Para eles, a aprendizagem do gênero visado para produção final pode se dar através do trabalho com “problemas de níveis diferentes” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.88), da “variedade de atividades e exercícios” (p.89) e da “capitalização das aquisições”⁸ (p.89). De acordo com os autores, em relação a “trabalhar com problemas de níveis diferentes” (p.88) existem “quatro níveis principais na produção de

⁸ Mais informações no quadro 1 deste trabalho.

textos”: a) *Representação da situação de comunicação*, momento no qual o aluno deve levar em conta o “destinatário”, a “finalidade”, e “sua posição” (p.104) na elaboração de seu texto; b) *Elaboração de conteúdos*; quando o aluno deve dominar técnicas úteis ao levantamento de temas para sua produção; c) *Planejamento do texto*, no qual ocorre a sistematização de ideias e d) Realização do texto, etapa na qual o autor do texto deve escolher elementos da linguagem que funcionem de forma mais eficiente em seu texto para produzi-lo.

Já “o uso de atividades variadas em aula” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.89), como, por exemplo, análises e produções de textos, faz com que o aluno tenha chance de pensar sobre seu papel como autor do texto, refletindo sobre a finalidade, destinatário, e “sua própria posição” (p.88) em sua produção. Por meio de atividades⁹ em sala de aula, como discussões e debates, ele pode ter sua criatividade ampliada e ter suas próprias ideias. Assim, ao planejar e produzir seu próprio texto, o aluno tem condições de escolher a melhor forma de fazê-lo.

No quadro a seguir, faço um panorama das referências utilizadas neste trabalho sobre a elaboração do material didático. É interessante observar, que os autores aqui citados tratam da confecção dos materiais em níveis diferentes, ou seja, alguns de aspectos mais amplos, como Leffa (2007) que trata mais genericamente das etapas de elaboração, seguido de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que sistematizam mais detalhadamente a estrutura da sequência didática em si, e outros de elementos pontuais, como os tipos de tarefas explicitados por Schlatter e Garcez (2009) e Schlatter (2009).

Quadro 1: Referências sobre materiais didáticos para ensino de inglês como LA

Referência	Sobre	Passo-a- passo
Leffa (2007)	Etapas de elaboração do material didático	1. Análise (exame das necessidades, conhecimentos prévios e nível dos alunos); 2. Desenvolvimento a) Definição de objetivos; b) Definição da abordagem;

⁹ Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) usam o termo atividades. Uma distinção entre “atividade” e “tarefa” é apresentada na página 24 deste trabalho.

		<p>c) Definição do conteúdo;</p> <p>d) Definição das atividades;</p> <p>e) Definição dos recursos;</p> <p>f) Ordenamento das atividades;</p> <p>3. Implementação</p> <p>4. Avaliação do material.</p>
<p>Schlatter e Garcez (2009)</p>	<p>Planejamento de aulas</p>	<p>Seleção de temas e de gêneros estruturantes;</p> <p>Seleção de texto;</p> <p>Seleção dos objetivos a serem trabalhados;</p> <p>Seleção dos propósitos de uso da linguagem e dos recursos linguísticos que serão focalizados,</p> <p>Elaboração de tarefas e planejamento das diferentes etapas para o desenvolvimento do projeto.</p> <p>a) Tarefas preparatórias</p> <p>b) Tarefas de compreensão no contato inicial com o texto;</p> <p>c) Tarefas de reação ao texto (produção oral/escrita);</p> <p>d) Tarefas de resposta aos textos dos alunos;</p> <p>e) Tarefas para promover a reflexão sobre aspectos culturais;</p> <p>f) Tarefas para a prática de recursos linguísticos de maneira contextualizada, para que o foco esteja no sentido e na ação (e não</p>

		<p>exclusivamente na forma);</p> <p>g) Tarefas de reflexão sobre a língua e sobre diferentes possibilidades de co-construção de gêneros do discurso, enfatizando a variedade</p> <p>h) Tarefas para além da sala de aula de línguas, que envolvam novos usos do que foi aprendido e possibilitem a relação do que foi aprendido com o mundo do educando;</p> <p>i) Tarefas de interlocução efetiva e publicidade;</p> <p>j) Tarefas de avaliação formativa.</p>
Schlatter (2009)	Critérios para elaboração de material didático	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seleção de gêneros a partir de temas norteadores baseados no contexto e necessidade dos alunos; 2. Seleção de textos coerentes com os temas norteadores; 3. Decisão das habilidades e funções linguísticas a serem focalizadas; 4. Elaboração de atividades de prática da língua em diferentes posições e situações de interlocução: <ol style="list-style-type: none"> a) Atividades preparatórias para leitura – balanço dos conhecimentos prévios e novos; b) Atividades de compreensão – primeiro contato com o texto; c) Atividades de resposta ao texto;

		<p>d) Oportunidades para a prática da língua em vários contextos possíveis de ocorrer na cultura-alvo.</p> <p>5. Uso de materiais autênticos;</p> <p>6. Atividades de uso da língua com diferentes propósitos, posições de enunciação de interlocutores;</p> <p>7. Reflexão sobre aspectos culturais;</p> <p>8. Reflexão sobre a relação entre recursos linguísticos e efeitos de sentido;</p> <p>9. Reflexões sobre a língua e possibilidade de co-construção de gêneros discursivos;</p> <p>10. Sugestão de atividades para além da sala de aula;</p> <p>11. Avaliação das atividades.</p>
<p>Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)</p>	<p>Estrutura da Sequência didática</p>	<p>1. Apresentação da situação;</p> <p>a) Apresentar um problema de comunicação bem definido;</p> <p>b) Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos;</p> <p>2. Produção inicial;</p> <p>a) Primeiro encontro com o gênero;</p> <p>b) Realização prática de uma avaliação formativa e primeiras aprendizagens;</p> <p>3. Módulos:</p> <p>a) Trabalhar problemas de níveis</p>

		<p>diferentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Representação da situação de comunicação; ➤ Elaboração dos conteúdos; ➤ Planejamento do texto; ➤ Realização do texto <p>b) Variar atividades e exercícios:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Atividades de observação e análise de texto ➤ Tarefas simplificadas de produção de textos; ➤ Elaboração de uma linguagem comum; <p>c) Capitalizar aquisições (registro de vocabulário técnico, regras e conhecimentos sobre os gêneros abordados ao longo das sequências);</p> <p>4. Produção final</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Investir as aprendizagens (síntese dos objetivos alcançados e a serem ainda atingidos pelos alunos); b) Avaliação dos alunos (do tipo somativo).
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora

Analisando o quadro acima, é possível perceber que existem semelhanças entre as sugestões de elaboração de material didático dos autores mencionados neste trabalho. O texto de Leffa (2007) é o mais amplo, sugerindo modos de criação de materiais para várias abordagens de ensino, assim, não tem um foco tão específico no desenvolvimento de tarefas ou no uso de gêneros, enquanto, as outras publicações se referem de modo mais específico ao trabalho com os mesmos. Assim, Leffa (2007) é o único que não se refere ao uso dos gêneros no ensino de língua, enquanto Schlatter (2009), Schlatter e Garcez (2009), e Dolz, Noverraz e

Schneuwly (2004) discorrem sobre a importância de considerar-se os gêneros desde o início do planejamento dos materiais.

É importante ressaltar que Schlatter (2009) e Schlatter e Garcez (2009) se referem a gêneros do discurso conforme Bakhtin (2003), enquanto Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) tratam dos gêneros textuais. Em relação à diferença de terminologia, Rojo (2005) aponta que na perspectiva dos gêneros discursivos existe uma preocupação maior no estudo das marcas linguísticas do texto em relação aos valores expressos no contexto de enunciação, enquanto que o uso do termo gêneros textuais enfoca a significação do texto em relação à sua temática, podendo dar margem a um ensino de recursos linguísticos com um fim em si mesmo.

Em relação a elaboração de material didático, no geral, todos os autores ressaltam a importância de começar o planejamento das tarefas a partir de uma análise dos conhecimentos dos alunos, do reconhecimento do contexto que se encontram e o que consideram relevante para suas vidas. Além disso, todos abordam a importância da autenticidade dos textos selecionados, que se dá tanto pela priorização do texto que foi criado para um propósito específico, visando interlocutores concretos, quanto pela intenção de oportunizar ao aluno contato com textos de outras culturas, escritos na língua alvo que têm mais chances de chamá-los a atenção:

Quando se fala em produção de materiais, tem-se privilegiado o ensino baseado na tarefa. Neste caso, há uma preocupação maior com o mundo real e o uso de dados linguísticos autênticos. A ideia é que o aluno não deve passar por um curso sem conhecer a língua como ela é realmente usada fora da sala de aula. Muitas vezes os alunos têm dificuldade de transferir para o mundo real o que aprendem na escola. Não vendo aplicação prática para o conhecimento adquirido, acham-se muitas vezes donos de um conhecimento inútil. O uso de material autêntico pode ser uma maneira de facilitar essa transferência de aprendizagem. (LEFFA, 2007, p. 27)

Também é possível notar o uso dos termos *atividades* e *tarefas*, como se fossem sinônimos. Neste trabalho opto pela utilização do termo tarefa de acordo com a distinção de Schlatter e Garcez (2012, p.95): a tarefa “consiste no planejamento e no direcionamento de atividades que queremos ver realizadas pelos participantes do evento educacional escolar[...]” e a atividade se refere à “realização em si da proposta”, ou seja, a tarefa está no plano do planejamento e a atividade no plano da ação. Assim, a tarefa é uma previsão de onde os professores querem que os alunos cheguem, enquanto a atividade é como os alunos concretizaram o que foi projetado. (SCHLATTER E GARCEZ, 2012).

A tarefa é aqui definida como “um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social” envolvendo, “basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores” (CELPE-Bras, 2009, p. 4.), pois o propósito da

mesma é levar o aluno a desenvolver o seu letramento. (SCHLATTER 2009; SCHLATTER; GARCEZ, 2009).

Levando em conta as sugestões apresentadas por Schlatter (2009) Schlatter e Garcez (2009) em relação à confecção de materiais didáticos, decidi fazer uma releitura das etapas indicadas pelos autores para analisar as tarefas comentadas nesta monografia. Os tipos de tarefa elencados por mim, que serão explicados e exemplificados na seção Análise são: Tarefas de compreensão do gênero estruturante; tarefas preparatórias para leitura; tarefas de compreensão do texto (compreensão do gênero e do sentido do texto); tarefas de reação ao texto; tarefas que abordam questões culturais; tarefas de reflexão sobre a língua; tarefas para prática de recursos linguísticos; tarefas de planejamento da discussão e tarefa de construção de critérios de avaliação.

Na seção a seguir, apresento informações sobre o IsF, a UFSCPA e o NucLi dessa universidade.

3 CONTEXTO

Nesta seção discorro sobre o Programa Idiomas sem fronteiras assim como demonstro seu funcionamento na Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre.

3.1 O Programa Idiomas sem Fronteiras

O IsF foi instituído pelo “Ministério de Educação (MEC) por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu) em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁰ em dezembro de 2012, tendo como principal objetivo incentivar e aumentar consideravelmente o ensino de inglês nas universidades brasileiras. Além disso, o programa também visa:

I - promover, por meio da capacitação na língua inglesa, a formação presencial e virtual de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil; II - ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de graduação das instituições de educação superior brasileiras, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior; III - contribuir para o processo de internacionalização das instituições de educação superior e dos centros de pesquisa brasileiros; IV - contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos alunos das instituições de educação superior brasileiras; e V - contribuir para o desenvolvimento dos centros de línguas das instituições de educação superior, ampliando a oferta de vagas. (BRASIL, 2012, p. 15)

Além das aulas presenciais, o IsF oferece um curso on-line chamado My English Online, que contém cinco níveis, do iniciante ao avançado, divididos, até o nível 4, em 3 partes de 9 unidades. O nível 5 (avançado) é destinado à preparação para os exames de proficiência CAE¹¹, FCE¹² e TOEFL¹³. Existe um teste de nivelamento para ser feito antes do começo do curso, assim o participante pode ser alocado em um nível que corresponda às suas

¹⁰ Disponível em <<http://isf.mec.gov.br/>>. Acesso em 19 de nov. 2016.

¹¹ O *Cambridge English Advance* (CAE) é um exame da Cambridge English Language Assessment que certifica proficiência avançada em língua inglesa. Disponível em <<http://www.cambridgeenglish.org/br/exams/advanced/>>. Acesso em 22 nov. 2016.

¹² *First Certificate in English* (FCE) ou *Cambridge English: First* é um teste de proficiência aplicado pela Cambridge English Language Assessment que qualifica níveis intermediários e superiores de proficiência em língua inglesa. Disponível em <<http://www.cambridgeenglish.org/br/exams/first/>>. Acesso em 22 nov. 2016.

¹³ O *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL iBT- *internet based*) certifica a proficiência dos examinados do nível intermediário ao avançado, avaliando habilidades de compreensão oral e escrita e produção oral e escrita. Disponível em <<https://www.ets.org/pt/toefl/ibt/about>>. Acesso em 22 nov. 2016.

necessidades. O material aborda habilidades gramaticais, de leitura, de produção e compreensão oral.¹⁴

O programa também é responsável pela aplicação do teste de proficiência “Test of English as Foreign Language - Institutional Testing Program” (TOEFL ITP)¹⁵. O público alvo é constituído de alunos de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, professores e técnicos administrativos de universidades federais, as quais possuem um NuLi, como são chamados os núcleos responsáveis pela implementação e funcionamento do IsF nas diferentes universidades.

Os cursos presenciais contemplam alunos, servidores e professores de universidades federais que realizaram o TOEFL ITP, pois o exame funciona como teste de nivelamento. Já o curso on-line não exige nota no TOEFL ITP e permite a participação de alunos de instituições federais ou de instituições privadas, tendo os últimos como pré-requisito a obtenção de nota superior a 600 pontos no ENEM (<http://www.myenglishonline.com.br/>).

O programa já contou com diferentes editais para seleção de professores, mas, em sua maioria, os professores dos NuLi são alunos de graduação e pós-graduação de cursos de Licenciatura em LI. Na carga horária total (20 horas), 12 horas são destinadas ao trabalho em sala de aula (3 turmas), 3 horas para tutoria, sendo essas horas passíveis de serem utilizadas para aplicação do TOEFL ITP e 5 horas de reunião pedagógica. Desta forma, o programa também tem função de formador de professores.

3.2 A Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre

Em 1961 foi inaugurada a Faculdade Católica de Medicina de Porto Alegre, institucionalizada, em 1980, como Fundação Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre. Em 2008, a instituição se tornou universidade, tendo seu nome modificado para Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). De acordo com o livreto institucional da universidade (VERONESI, 2014) em 2014 a UFCSPA oferecia 14 cursos de graduação, 5 programas de pós-graduação, 13 especializações e 48 programas e áreas de atuação em residência médica.

¹⁴ Disponível em <<http://www.myenglishonline.com.br/>>. Acesso em 22 nov. 2016.

¹⁵ O *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL ITP - Institutional Testing Program) atesta a proficiência dos candidatos do nível básico ao avançado, não avaliando habilidades de fala e escrita. Disponível em <https://www.ets.org/toefl_itp>. Acesso em 22 nov. 2016.

O campus da UFCSPA está localizado em uma área central de Porto Alegre, na Rua Sarmiento Leite, circundado por avenidas de grande fluxo como a Av. João Pessoa, Osvaldo Aranha e Independência. O campus conta com três prédios que ficam ao lado do hospital Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre (Santa Casa), onde são realizadas a maioria das Residências Médicas.

A tabela abaixo apresenta as diferentes áreas de atuação estudadas nos programas de graduação e pós-graduação da UFCSPA. Os dados a seguir estão apresentados em um livreto institucional da universidade publicado em 2014:

Quadro 2: Áreas de estudo abarcadas na Graduação e Pós-graduação da UFCSPA

Graduação	Pós-graduação
<p>Cursos Diurnos</p> <p>Biomedicina - bacharelado; Enfermagem - bacharelado; Física Médica - bacharelado; Fisioterapia - bacharelado; Fonoaudiologia - bacharelado; Medicina - específico da profissão; Nutrição – bacharelado.</p>	<p>Mestrado e Doutorado</p> <p>Programas: Ciências da Reabilitação (mestrado); Ciências da Saúde (mestrado e doutorado); Ensino na Saúde (mestrado profissional); Hepatologia (mestrado e doutorado); Patologia (mestrado e doutorado)</p>
<p>Cursos Noturnos</p> <p>Biomedicina - bacharelado; Farmácia - bacharelado; Psicologia - específico da profissão; Gastronomia - tecnológico; Gestão em Saúde - bacharelado; Tecnologia em Alimentos - tecnológico;</p>	<p>Especialização</p> <p>Cursos: Cancerologia; Dependência Química; Dermatologia; Engenharia Clínica; Ginecologia Infanto-Juvenil; Ginecologia Oncológica; Nefrologia de Adulto; Nefrologia Pediátrica; Neurologia de Adulto; Neurologia Pediátrica; Pneumologia; Reumatologia; Saúde da Família.</p>

Toxicologia Analítica – tecnológico.	
	<p style="text-align: center;">Residência Médica</p> <p>Anestesiologia; Anestesiologia - Dor; Cirurgia do Aparelho Digestivo; Cirurgia do Aparelho Digestivo - Transplante de Fígado; Cirurgia de Cabeça e Pescoço; Cirurgia Geral; Cirurgia Geral – Videolaparoscópica R3; Cirurgia Pediátrica; Cirurgia Plástica; Cirurgia Vascular; Clínica Médica; Clínica Médica - R3; Coloproctologia; Dermatologia; Endocrinologia; Endocrinologia Pediátrica; Gastroenterologia; Gastroenterologia – Hepatologia; Genética Médica; Infectologia; Nefrologia; Nefrologia - Transplante Renal Adulto; Neurologia; Neurologia – Neurofisiologia Clínica; Neurologia – Neurologia Pediátrica; Obstetrícia e Ginecologia; Obstetrícia e Ginecologia – Medicina Fetal; Obstetrícia e Ginecologia - R4; Oftalmologia; Ortopedia e Traumatologia; Otorrinolaringologia; Patologia; Pediatria; Pediatria - Cardiologia Pediátrica; Pediatria – Gastroenterologia Pediátrica; Pediatria - Hematologia e Hemoterapia Pediátrica; Pediatria – Medicina Intensiva Pediátrica; Pediatria – Nefrologia Pediátrica - Transplante Renal Pediátrico; Pediatria – Neonatologia; Pediatria – Neurologia Pediátrica; Pediatria – Pneumologia Pediátrica; Psiquiatria da Infância e da Adolescência; Pneumologia; Psiquiatria; Psiquiatria – Psiquiatria Forense; Radioterapia; Urologia.</p>

Fonte: Elaborado pela autora¹⁶

¹⁶ Informações disponíveis no Livroto Institucional da UFCSPA (VERONESI, 2014).

Em 2015 e 2016, foram adicionados ao currículo da instituição mais dois cursos de graduação: Informática Biomédica e Química Medicinal¹⁷ Além de assegurar a formação do profissional para a atuação em sua área, os cursos de graduação também têm como foco a educação humanística dos discentes:

Nestes cursos [de graduação] o estudante irá adquirir conhecimentos e capacidade de auto-aprendizado, além de desenvolver atitudes e habilidades que permitem o desempenho profissional competente, crítico e ético, fundamentado em perspectiva humanística, no trabalho em equipe multiprofissional e na organização do sistema de saúde vigente no país. (VERONESI, 2014, p. 11)

Os cursos *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) da pós-graduação da UFCSPA “têm como objetivo formar profissionais altamente qualificados, com vistas ao ensino, à pesquisa e à atuação em campos requisitados na área de saúde” (VERONESI, 2014, p.13). Os cursos do programa *lato sensu* (Especialização) “são direcionados ao treinamento profissional ou científico” do profissional da área da saúde. Já a Residência Médica é destinada não só a médicos, mas também, em um programa integrado, a enfermeiros, farmacêuticos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, nutricionistas e psicólogos. O trabalho dos profissionais está conveniado à Santa Casa e, no que diz respeito à área de Psiquiatria, ao Hospital Materno-Infantil Presidente Vargas (VERONESI, 2014).

Os docentes da UFCSPA são, em sua maioria (90%), mestres e doutores. Além de ministrarem aulas, os mesmos são responsáveis pela produção de pesquisa na instituição, que ocorre desde a graduação, com bolsas de iniciação científica ligadas ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e patrocinadas pela própria universidade, até os programas de pós-graduação. Como resultado, “entre 2011 e 2012, foram publicados mais de 200 artigos em periódicos indexados” (VERONESI, 2014, p. 16), que, assim como toda produção científica da UFCSPA, foram avaliados pelo Comitê de Ética e Pesquisa da própria universidade.

No intuito de manter um padrão de excelência, a infraestrutura da universidade se destaca em diversos aspectos:

Instituição dispõe de infraestrutura de qualidade para atender alunos e satisfazer as necessidades de cada curso; exemplo disso são os laboratórios, equipados com material de primeira linha, contando com PCR Real Time, Pulsefield e espectômetro de coluna líquida, além de três biofreezers com resfriamento de até -70°C. Todas as salas têm conforto ambiental e completa infraestrutura de apoio docente. A universidade possui três auditórios com diferentes capacidades, sendo o maior destinado a 672 pessoas. Há também uma sala exclusiva para a realização de videoconferência que permite a transmissão e o recebimento em tempo real de aulas e palestras de e para outras localidades. A biblioteca da UFCSPA oferece um acervo com mais de 30 mil exemplares de obras da área de saúde, além de terminais de

¹⁷ Disponível em <<http://www.ufcspa.edu.br/index.php/historico>>. Acesso em 22 de nov. 2016.

consulta a portais de pesquisa e salas de estudos com acesso à internet. (VERONESI, 2012, p.3)

Por fim, é importante ressaltar os serviços sociais oferecidos pela universidade, os quais têm impacto positivo, na medida em que oferecem aos (futuros) profissionais da saúde a chance de exercerem e aprimorarem seus conhecimentos em diversas experiências. De acordo com o Livro Institucional da universidade, (VERONESI, 2014, p.8):

A UFCSPA possui convênios com hospitais e ambulatórios do município, contemplando o atendimento primário, secundário e terciário em saúde. Orientados por professores, alunos de diferentes níveis de conhecimento aprendem na prática cotidiana a vivência assistencial de cada curso, resultando na consolidação do aprendizado e em benefícios para a comunidade atendida. Também são realizadas atividades que visam ao esclarecimento da população sobre saúde pública, prevenção de acidentes, cuidado ambiental, entre outros temas. Dentre elas, destaca-se o VivaVoz, um serviço telefônico do tipo call center gratuito e anônimo, realizado em parceria com a Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD), que se propõe a esclarecer, orientar e prevenir sobre o uso indevido de drogas.

3.3 O Núcleo de Línguas UFCSPA

O NucLi UFCSPA foi criado em Abril de 2015 e é coordenado pela Prof. Dra. Ana Luiza Pires de Freitas que faz parte do corpo docente da universidade e ministra disciplinas de LI obrigatórias e eletivas presentes no currículo da UFCSPA, bem como organiza atividades de extensão para fomentar a prática dessa LA. A professora realiza reuniões pedagógicas e administrativas com a equipe do IsF UFCSPA, com vistas a organizar os cursos de forma a contemplarem os interesses do maior número de alunos. Além disso, a coordenadora também lida com situações burocráticas do programa e de aplicações do TOEFL ITP na UFCSPA.

A equipe do NucLi UFCSPA, além de contar com a Prof. Ana Luiza, também é formada por mim, a única professora, e uma monitora. Houve um breve período em que tivemos em nosso NucLi mais uma professora. Portanto, durante uma oferta de cursos, tive uma colega com quem compartilhar o trabalho. Infelizmente, por cortes de recursos, o NucLi voltou a ter apenas uma professora. Dessa forma, tenho a grande responsabilidade de ser a única professora do programa atuando na universidade, tendo me esforçado ao máximo para honrar essa importante função dentro do IsF e atuar da melhor forma possível.

Os cursos do IsF ofertados na UFCSPA, normalmente têm entre 16 e 32 horas e enfocam, principalmente, as habilidades de CPO, numa tentativa de abranger as necessidades dos alunos e, assim, atrair o maior número de participantes para nossas ações. Ao pesquisarmos os interesses e necessidades dos alunos através de formulários e conversas em sala de aula, logo nas primeiras aulas ministradas, percebemos que os alunos, o maior público

do NuLi, professores e técnicos da UFCSPA desejam mais espaço para falar e escutar inglês, já que, em geral, praticam leitura e um pouco de escrita.

Os participantes, em sua grande maioria, relatam que, na vida profissional e acadêmica, têm muito contato com leitura de artigos científicos em inglês, e que se sentem confiantes ao ler na LA. Quando questionados sobre escrita, dizem que se sentem mais seguros do que na fala, pois têm tempo de procurar palavras e expressões no dicionário e podem editar seu texto com calma. Em contraste, a habilidade de fala é a que os alunos afirmam ter mais dificuldade, pois, no geral, não têm espaço nem parceiros para praticá-la. Em relação à compreensão oral, apesar de ouvirem músicas e assistirem a filmes e séries, relatam ter dificuldade em entender falas rápidas, assim como conferências e áudios do TOEFL ITP que simulam aulas e palestras acadêmicas.

A partir de um relatório¹⁸ com dados fornecidos pelo Núcleo Gestor do IsF, foi possível termos acesso ao nível dos alunos que realizaram o TOEFL ITP desde sua primeira aplicação na UFCSPA até o primeiro semestre de 2016. Como é possível ver no quadro a seguir, a maioria dos examinados, de acordo com o Quadro Comum Europeu (QCE)¹⁹, são classificados como B1. Em seguida, estão elencados examinados com proficiência A2 e B2. Na tabela, também é possível ver o número total de pessoas que fizeram o teste na UFCSPA: 1.659.

Quadro 3: Número de examinados TOEFL ITP UFCSPA e seus níveis de proficiência

Nível no QCE	Quantidade
A1 ²⁰ - até 336	2
A2 - 337 a 459	531
B1 - 460 a 542	617
B2 - 543 a 626	411
C1 - 627 a 677	94

¹⁸ As informações do relatório estão em documentos internos do programa.

¹⁹ Os aprendizes de inglês do IsF são nivelados de acordo com o Quadro Comum Europeu (QCE), base que descreve as capacidades dos falantes de acordo com seu nível de proficiência. O nível A2 corresponde ao utilizador elementar, já os níveis B1 e B2 correspondem ao falante independente. Para visualizar as descrições completas leia a tradução do conselho da Europa da obra *Quadro Europeu Comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* disponível em <http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf>. Acesso em 19 de nov. 2016.

²⁰ De acordo com a experiência de Sarmiento e Kirsch (2015, p. 53) o TOEFL ITP “é pouco eficaz para diagnosticar alunos de nível A1”. Os autores justificam sua ideia pelo “fato de não haver mais turmas de nível A1 na maioria dos NuLi após os TOEFL ITP ter substituído o MEO como mecanismo de nivelamento e porta de entrada aos cursos presenciais do IsF” (SARMENTO; KIRSCH, 2015, p.12).

Sem Nota	4
Total Geral	1.659

Fonte: Documentos internos do IsF

A tabela abaixo apresenta os cursos oferecidos no NuLi UFCSPA em ordem cronológica desde o estabelecimento do programa. Dos cursos listados, os 2 sublinhados foram os que não ministrei. Como é possível ver, existe uma tendência de a maioria das turmas abordarem as habilidades de CPO, conforme a necessidade de nosso público. É importante ressaltar, também, que as turmas de nível B1 e B2 que se destinam ao trabalho com CPO são, em sua grande maioria, turmas de 32 horas:

Quadro 4: Cursos oferecidos no NuLi UFCSPA de 2015 a 2016

Nome do Curso	Carga Horária	Nível de Proficiência -QCE
Compreensão Oral e Conversação em LI	32 horas	B1 – B2
Intensivo de férias (13-23 de julho): Inglês Geral: Compreensão e Produção Oral	16 horas	A2
Intensivo (14 e15/07; 21 e22/07):Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa em Contexto Acadêmico	16 horas	B1 – B2
Cinema e Cultura em Língua Inglesa	32 horas	B1 - B2
Inglês com enfoque comunicativo	48 horas	A2
<u>Inglês para fins acadêmicos/profissionais em Saúde</u>	48 horas	B1 - B2
<u>Debates de Temas Contemporâneos em Língua Inglesa</u>	32 horas	B1 - B2
Inglês para Compreensão e Produção Oral	48 horas	A2
Aprendendo a escrever textos curtos em inglês	16 horas	A2
A Saúde no Telão (Discussões em língua inglesa sobre documentários e vídeos de ficção no tema saúde)	16 horas	A2
Preparatório para Exames de Proficiência (Listening & Speaking)	16 horas	B1 - B2

Sobrevivendo em Inglês em Contexto Internacional (Habilidades de Produção e Compreensão Oral)	16 horas	A2
Como Interagir em Língua Inglesa de Forma Efetiva (Atividades de Fala/Compreensão/ Leitura/Escrita)	16 horas	B1 - B2
Preparatório para Exames de Proficiência em Inglês (Compreensão Oral e Escrita)	32 horas	A2
Inglês com enfoque comunicativo	48 horas	A2
Na Ponta da Língua: Promovendo a Fluência em Língua Inglesa pelo Debate	32 horas	B1 - B2
Promovendo a Internacionalização pelo Debate em Língua Inglesa	32 horas	B1 - B2
Compreensão Oral e Conversação em LI em Contexto Acadêmico	32 horas	B1 - B2
Novo! Curso Intensivo de Introdução ao Exame do IELTS (De 18 a 22/07 das 13:30 às 17:50)	16 horas	B1 - B2
Compreensão Oral e Conversação em LI	32 horas	B1-B2
Sobrevivendo em Inglês em Contexto Internacional (Habilidades de Produção e Compreensão Oral)	16 horas	A2
Sobrevivendo em Inglês em Contexto Internacional (Habilidades de Produção e Compreensão Oral)	16 horas	A2

Fonte: Portal do IsF²¹

Dos 22 cursos ofertados até o momento, 10 foram de 16 horas, oito de 32 horas, e quatro de 48 horas. Desses 10 cursos de 16 horas, seis tiveram como foco compreensão e produção oral, seis foram destinados aos alunos de nível A2 e os outros quatro aos níveis B1-B2. Dos oito cursos de 32 horas, sete enfocaram compreensão e produção oral, sendo apenas um para o nível A2. Dos três cursos de 48 horas, um enfocou a compreensão e produção oral, e os dois intitulados “Inglês com enfoque comunicativo” abordaram também as habilidades de escrita e leitura.

É interessante comentar que frequentemente alguns cursos do NuLi UFCSPA sofrem algumas alterações no nome e na ementa, pois existe um constante aperfeiçoamento a fim de que sejam cada vez mais atraentes e adequados ao público-alvo. Também é importante

²¹ Disponível para a equipe do IsF UFCSPA em: <<http://isfgestao.mec.gov.br/gestao/diario-classe/>> Acesso em: 15 nov. 2016.

ressaltar que a ementa funciona como um guia, e não como um regulamento dos conteúdos a serem abordados durante o curso. Por isso, a SD apresentada neste trabalho não foi destinada a um curso específico, mas sim, mais genericamente a futuros cursos do IsF UFCSPA com enfoque em CPO.

A SD apresentada neste trabalho (Anexo 1), é o resultado de um movimento de articulação entre teoria e prática na busca do aperfeiçoamento da minha atuação como professora e promotora do letramento dos participantes das aulas que ministro.

Na próxima seção, apresento algumas escolhas para o desenvolvimento da SD anexada neste trabalho, com base em teorias de referência na área de ensino de LA e elaboração de material didático.

4 METODOLOGIA

Nesta seção discorro sobre escolhas na elaboração da SD (Anexo 1), mostrando um panorama da mesma a fim de apresentar, como um todo, o material do qual as tarefas analisadas nesta monografia foram recortadas.

4.1 Escolhas na elaboração da SD para os futuros cursos com enfoque em compreensão e produção oral do ISF UFCSPA

Baseando-me nas ideias de Leffa (2007), Schlatter e Garcez (2009), Schlatter (2009) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) criei a SD para os futuros cursos com enfoque em CPO do IsF UFCSPA. O primeiro passo foi a análise das necessidades dos prováveis participantes do curso, seguido da escolha da produção final (e gênero da produção); objetivos; escolha de textos coerentes com os objetivos e com o gênero da produção final; escolha de recursos linguísticos/comunicativos relevantes para o entendimento dos textos selecionados e importantes para as produções dos estudantes; e elaboração de diversas tarefas, baseadas nas propostas de Schlatter (2009) e Schlatter e Garcez (2009).

Como é possível ver na seção de Fundamentação Teórica, todas as referências que baseiam este trabalho enfatizam a importância de levar em conta as necessidades dos alunos, sendo este o primeiro passo para a elaboração do material didático. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem uma primeira produção do gênero pelos alunos para servir de diagnóstico para o professor, algo que não pude utilizar no planejamento do material apresentado aqui, por ser inviável no curso visado e em função do gênero selecionado (liderança de discussão), que será explicado mais adiante. Devido ao tempo curto de curso, a liderança da discussão aconteceria no primeiro ou segundo dia de curso, o que causaria um grande desconforto aos alunos, e, possivelmente, os afastaria das aulas.

Então, em vez de propor uma primeira produção diagnóstica, preferi levar em conta, no planejamento da SD, o conhecimento que tenho sobre o público do IsF UFCSPA e a experiência que tenho com o nível B1-B2. Certamente, assim como todos os outros materiais didáticos, a SD e as tarefas que proponho são passíveis de adaptação de acordo com os interesses dos alunos do curso. Se o professor perceber que o material não está adequado às necessidades e ao nível dos participantes, uma adaptação do mesmo será muito bem-vinda.

O próximo passo foi a escolha da produção final e, conseqüentemente, seu gênero. Escolhi o gênero discussão²² porque gostaria que os alunos tivessem uma oportunidade de utilizar a língua de forma contextualizada em sala de aula e de participar de uma situação que possivelmente seria repetida por eles no futuro. A SD proposta convida os alunos a se colocarem no papel de líderes da discussão, deixando-os responsáveis pelo desenvolvimento do tópico e o trato com os participantes. Ao mesmo tempo, os alunos também são preparados para participar dos debates propostos pelos colegas, alternando sua posição no contexto e assumindo sua função de interlocutores. Essa diferença entre participar de uma discussão e liderar uma discussão é abordada na SD que proponho.

É sabido que em contextos empresariais, a liderança de discussões em reuniões é uma situação recorrente, assim como em reuniões multidisciplinares com profissionais de diferentes áreas da saúde que ocorrem nos hospitais. Da mesma forma, em contextos de ensino, pesquisa e aprendizagem, a liderança de uma discussão é também uma prática frequente para a construção conjunta de conhecimento, na medida em que os participantes devem se posicionar e respeitar as posições dos outros. As três situações são interessantes ao público do IsF, formado, como já mencionado, por alunos, técnicos administrativos e professores universitários.

Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004) ao comentar a elaboração de uma sequência didática com foco no gênero debate, destacam as características argumentativas do gênero, tais como, a intenção de “defender oralmente um ponto de vista, uma escolha” (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004, p.214), lidar com “gestão da palavra entre os participantes, escuta do outro, retomada de seu discurso em suas próprias intervenções”. Além disso os autores apontam que:

O debate coloca assim em jogo capacidades fundamentais, tanto dos pontos de vista lingüístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação, etc.) cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, tomar posição, construção de identidade). (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2014)

Considerando os apontamentos de Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004), a ideia do trabalho com a liderança de discussão também pareceu muito interessante no que diz respeito ao uso da língua, em contraste com o gênero apresentação oral, que já havia sido trabalhado em cursos anteriores. A apresentação é de certa forma um gênero que oferece ao falante menos oportunidades de ser espontâneo, pois, geralmente a interação entre os participantes se

²² Neste trabalho, os termos discussão e debate são utilizados de forma intercambiável, entendendo que, dependendo do contexto de produção, as características do gênero podem variar, entretanto mantendo sua estabilidade conforme Bakhtin (1997).

dá apenas ao final da exposição, na seção de perguntas, as quais também podem ser, muitas vezes, previsíveis. Por isso, optei por propor a discussão, já que é uma situação na qual é preciso agir mais espontaneamente, pois, apesar de haver preparação de perguntas, é mais complicado prever o rumo que a conversa tomará, em comparação com a apresentação oral.

De acordo com Schlatter (2009), Schlatter e Garcez (2009), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o próximo passo seria fazer escolhas em relação à temática e ao gênero a serem trabalhados nos encontros. Decidi não delimitar um campo temático, mas apoiar as próximas etapas de escolha a partir da produção final já decidida. Devido à escolha de um gênero que aceita todo o tipo de temática, e por ter pouco tempo para preparar os alunos para uma situação de fala tão espontânea, optei por textos que tratassem de tópicos ligados ao objetivo do curso e ao desenvolvimento de habilidades de comunicação, delimitando como tema da SD, então, a liderança da discussão e pautando todas as escolhas seguintes do material a partir dos conteúdos programáticos e dos textos selecionados, para possibilitar um passo-a-passo de preparação do aluno para a produção final.

Não houve uma ordem na seleção de textos e na verificação dos conteúdos a serem trabalhados. Na verdade, trabalhei novamente com vários textos que eu já havia utilizado nos cursos anteriores, pois já conhecia o potencial dos mesmos para o trabalho com estruturas de comunicação. Também escolhi alguns textos justamente por tratarem dos conteúdos que se mostram claramente necessários a qualquer discussão, como por exemplo, expressar opinião, fator explicitado, também, no plano do curso. Houve, então, uma preocupação da minha parte em abarcar os conteúdos sem deixar que os textos selecionados fossem apenas um pretexto²³ (LAJOLO, 1982) para o trabalho com conteúdos, já que meu objetivo era contribuir para o letramento dos participantes (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; SCHLATTER, 2009).

Para decidir os recursos linguísticos e comunicativos a serem trabalhados, também me baseei nos conteúdos programáticos dos cursos que enfocam a CPO, já que a SD não está sendo proposta para um curso específico do IsF UFCSPA. Para exemplificar, o quadro seguinte apresenta os detalhes da oferta dos cursos de maio de 2016.²⁴

²³ No ensaio “Texto não é pretexto” a autora Marisa Lajolo critica o uso de textos na escola apenas com o propósito de estudo de elementos gramaticais.

²⁴ As ementas dos últimos dois cursos ofertados não foram utilizadas como exemplo, pois os mesmos têm como material um livro didático, o qual guiou os conteúdos selecionados. Assim, preferi mostrar conteúdos de cursos que não têm material didático pronto, e que possuem nomes diferentes, para que seja possível perceber algumas diferenças entre os conteúdos. Os cursos aqui apresentados são os mesmos mencionados na seção Introdução deste trabalho.

Quadro 5: Conteúdo programático dos cursos do mês de maio com foco em Compreensão e produção oral ofertados para alunos B1.

Detalhes da Oferta (maio de 2016)		
Nome do Curso:	Compreensão Oral e Conversação em LI em Contexto Acadêmico	Promovendo a Internacionalização pelo Debate em Língua Inglesa
Ementa:	Necessidade de desenvolver proficiência linguística em Inglês para compreensão e produção oral, com vistas ao sucesso em exames de proficiência orais e à interação com pares em diferentes contextos (palestras, apresentações de trabalhos, conversas diárias) nas universidades estrangeiras	Desenvolvimento das habilidades de fala, compreensão e interação para comunicação adequada em contexto de internacionalização.
Carga Horária:	32	32
Quadro Comum Europeu (QCE):	B1	B1
Justificativa:	Com este curso, busca-se ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes e professores das instituições de educação superior brasileiras, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior.	Necessidade de promover a capacidade interativa para expressão, troca de ideias e desenvolvimento de debates sobre temas variados em língua inglesa e, com isso, promover a internacionalização. Ouvir, responder, perguntar e trocar ideias são habilidades vitais para inserção adequada em um contexto de ensino superior internacionalizado. Curso voltado para alunos, professores e servidores técnicos.

Conteúdo Programático²⁵:	Listening for the gist; - Listening for details; - Understanding a speaker's opinion and purpose; - Identifying referents in a lecture; - Identifying a change in topic; - Using signals for understanding conversations and lectures; - Planning oral answers; - Stating preferences and opinions; - Summarizing and paraphrasing problems and solutions; - Explaining and giving support; - Connecting ideas using transitional expressions.	- Checking understanding and giving clarification; - Asking and giving opinions; - Agreeing and disagreeing; - Hedging; - Supporting your arguments; - Linguistic persuasion; - Using repetition to draw attention to main ideas; - Signposting; - Practicing politeness and turn-taking for group discussion;
Metodologia:	O curso será desenvolvido de modo a promover a interação entre os estudantes e deles com os professores e pesquisadores em contextos reais de uso de linguagem, respeitando a necessidade dos alunos com vistas a tornar as aulas significativas e interessantes ao público a que se pretende. Serão incluídas nas aulas atividades em pares e em pequenos grupos com vistas a promover a interação em sala. Os alunos terão a oportunidade de realizar atividades de compreensão e produção oral em diferentes contextos acadêmicos (palestras, apresentações de trabalho, conversas diárias, etc.).	O curso terá enfoque em práticas e será desenvolvido de modo a promover a interação a partir de tarefas com foco nos gêneros a serem trabalhados. Haverá atividades de aula e de casa. Os modelos interativos incluirão grupos (pares, trios, etc). As fontes serão basicamente handouts com tarefas/instruções e modelos dos gêneros a serem desenvolvidos.
Quantidade de	2	2

²⁵ Conteúdo programático do curso Compreensão Oral e Conversação em LI em Contexto Acadêmico: Compreender a ideia geral; compreender detalhes; compreender a opinião e o propósito de um falante; identificar referentes em uma palestra; identificar mudança de tópico; utilizar sinais para entender conversas e palestras; planejar respostas faladas; declarar preferências e opiniões; resumir e parafrasear problemas e soluções; explicar e fundamentar; conectar ideias utilizando expressões de transição

Conteúdo programático do curso Promovendo a Internacionalização pelo Debate em Língua Inglesa: Checar compreensão e clarificar; perguntar e expressar opinião; concordar e discordar- fundamentar; sustentar argumentos; persuadir; usar repetição para destacar ideias principais; sinalizar; ser cortês em turnos de fala em discussões de grupo [tradução minha].

avaliações:		
Avaliação:	Os alunos serão avaliados ao longo do curso através de tarefas interativas de sala de aula. A composição da nota final obedecerá ao critério Avaliação 1 + Avaliação 2 = 2 / 2. A média de aprovação nos cursos é 6,0 (seis vírgula zero) e o aluno deve ter 75% de presença para aprovação.	Os alunos serão avaliados ao longo do curso através de atividades curtas desenvolvidas em sala de aula. A composição da nota final obedecerá ao critério Avaliação 1 + Avaliação 2 = 2/2. A média de aprovação nos cursos é 6,0 (seis vírgula zero) e o aluno deve ter 75% de presença para aprovação.
Referência:	<p>BOYLE, M.; KISSLINGER, E. Skillful 2 Listening & Speaking. London/UK: Macmillan, 2013.</p> <p>GEAR, J.; GEAR, R. Cambridge Preparation for the TOEFL test (4th ed.) New York: Cambridge, 2012.</p> <p>ROGERS, B. The complete guide to the TOEFL test. Boston: Thomson Heinle, 2007.</p> <p>SALEHZADEH, J. Academic Listening Strategies.: a guide to understanding lectures. New York: University of Michigan Press, 2006.</p> <p>THAINE, C. Cambridge Academic English: an integrated skills course for EAP. Cambridge: CUP, 2012.</p> <p>Referências Online: https://www.ted.com/ https://www.youtube.com</p>	<p>ANDERSON K.; MACLEAN, J.; LYNCH, T. Study speaking: a course in spoken English for Academic purposes. New York: CUP, 2004.</p> <p>BROOKS, M. Q: Skills for success: Listening and speaking. New York: OUP, 2011.</p> <p>MACANDREW, R.; MARTINEZ, R. Instant Discussions. Heinle/ELT, 2003.</p> <p>THAINE, C. Cambridge Academic English: an integrated skills course for EAP. Cambridge: CUP, 2012.</p> <p>Referências Online: https://www.ted.com/ https://www.youtube.com http://www.bbc.co.uk/languages/</p>

Analisando o quadro, é possível perceber que, apesar de os dois cursos apresentarem elementos diferentes, como títulos e alguns conteúdos, por terem como objetivo o aprimoramento de habilidades orais, em ambos existe em comum a preocupação com a expressão da opinião (concordar e discordar), compreensão e uso de argumentos, e entendimento e uso de palavras que sinalizam ordem e intenção do falante.

Na SD apresentada, foi possível incluir os seguintes conteúdos: compreender a ideia geral; compreender detalhes; compreender a opinião e o propósito de um falante; planejar respostas faladas; declarar preferências e opiniões; explicar e fundamentar; conectar ideias utilizando expressões de transição; perguntar e expressar opinião; concordar e discordar; sustentar argumentos persuadir; usar repetição para destacar ideias principais; sinalizar; ser cortês em turnos de fala em discussões de grupo.

Na verdade, o que está sendo chamado de conteúdos no plano do curso corresponde também aos objetivos dos módulos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004) e tarefas, já que são as competências a serem trabalhadas ao longo do curso, visando que os alunos sejam capazes de utilizá-las e aprimorá-las. O quadro a seguir sumariza a SD apresentada nesta monografia para que seja possível entender melhor as tarefas que serão apresentadas na próxima seção e visualizar os módulos que servem de passo-a-passo para o aluno construir conhecimentos necessários à realização do produto final (liderança de discussão). Nela é possível ver a organização da SD através dos textos e objetivos (conteúdos).

Quadro 6: Panorama da Sequência Didática

Módulo	Texto(s) principal(is)	Conteúdos
1	Town meeting - We have flying deer? , cena da série “Gilmore Girls”	Identificar as características do gênero discussão.
2	Five Essential listening skills for English learners , artigo de informação por Raphael Ahmed para o site do British Council Fear of public speaking , Skillfull 2 Listening and Speaking, áudio do livro didático	Analisar dicas para o aprimoramento das habilidades de compreensão e produção oral. Escutar estratégias para superar medo de falar em público.
3	Your body language shapes who	Identificar a ideia principal do texto e

	you are , Ted Talk por Amy Cuddy	os elementos que o sustentam; utilizar perguntas que estimulam a reflexão sobre textos lidos.
4	8 secrets of success/ success is a continuous journey , Ted Talks por Richard St. John Literary techniques , artigo de informação do site BBC	Participar de uma discussão; analisar um plano de discussão; identificar persuasão linguística; criar perguntas para instigar debate.
5	The art of discussion leading: a class with Chris , documentário por The Derek Bok Center (Harvard); How to agree and disagree in English , <i>podcast</i> por Dylan Gates para o site British English Coach	Discutir sobre o papel do líder e do participante em discussões; expressar opiniões de modo cortez; reconhecer marcadores de discurso.
6	Discussion leader video Keenan and Claire , vídeo do Youtube postado por estudantes Group discussion: Shriram College of Commerce at Wave Infratech, 21st Nov, 2014 , video do Youtube, postado por Wave Infratech. How to lead a group discussion , guia disponível no site http://www.learningforlife.org/ .	Retomar características do gênero discussão; criar critérios de avaliação para a produção final (liderança de discussão); planejar tópico, textos e perguntas para discussão.

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação à seleção de textos, houve um cuidado para que os textos escolhidos fizessem sentido no decorrer da tarefa e atraíssem a atenção dos alunos. Gostaria de ter utilizado mais vídeos que tratassem de discussões em grupo, mas, infelizmente, foi difícil de encontrar textos autênticos e adequados ao nível de proficiência dos alunos que abordassem temas relevantes e se “costurassem” convenientemente na SD. Como houve essa dificuldade,

vários textos selecionados não são do mesmo gênero a ser produzido ao final do curso, mas contribuem para a construção do conhecimento dos participantes para o produto final proposto na SD. A exemplo de Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004) também selecionei, preferencialmente, textos orais, para que os alunos tivessem contato com a língua falada em uso, não excluindo alguns textos escritos.

Schlatter (2009) e Schlatter e Garcez (2009) defendem a ideia da escolha de textos autênticos para o trabalho na sala de aula, enquanto Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam também a possibilidade de textos não autênticos. Como profissional, simpatizo com a ideia do uso de textos que realmente circulam no mundo, para um público real. Acredito que faz mais sentido que os alunos percebam que são capazes de participar das ações do mundo entendendo e utilizando a língua da qual estão se apropriando. Mesmo assim, incluí na SD um áudio do livro *Skillfull* (BOYLE, M.; KISSLINGER, 2013) que está na descrição dos cursos (quadro 5), pois a atividade do livro didático e o tema do texto se encaixavam de maneira positiva ao andamento da tarefa proposta.

Após antecipar as necessidades dos alunos, definir a produção final e o gênero a ser trabalhado, delimitar os objetivos, escolher os textos e conteúdos a serem trabalhados na SD, elaborei lições, as quais, assim como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) chamo de módulos, os quais organizo a partir de várias tarefas, que, conforme já definidas, são propostas de uso da língua alvo que contêm um propósito e interlocutores definidos e visam o letramento dos participantes (CELPE-Bras, 2009; SCHLATTER, 2009; SCHLATTER; GARCEZ 2009).

O último passo na elaboração do material seria a avaliação, tanto da aplicação da SD quanto do desempenho dos alunos na produção final (LEFFA, 2007). Mas, como nesta monografia estou apresentando apenas a proposta, sugiro que a avaliação seja feita de maneira coerente com a ideia de letramento que proponho no material. Como a avaliação salienta ao aluno o que o professor acredita que é mais importante, entendo que a melhor maneira de avaliar os participantes seja de maneira formativa, adaptada ao IsF aos moldes de Schlatter e Garcez (2009, p. 165):

No contexto da educação escolar, a finalidade de instrumentos de avaliação é estabelecer a extensão do que foi alcançado por alunos, professores, pela disciplina e pela própria escola, no que diz respeito aos objetivos de ensino, para, a partir desse diagnóstico, poder tomar decisões quanto ao (re)direcionamento desses objetivos e das tarefas pedagógicas, sobre os aspectos que devem ser retomados e priorizados e de que maneiras. Avaliar o rendimento dos participantes do processo educacional significa usar instrumentos que avaliem aspectos específicos trabalhados em sala de aula de tal modo que eles possam servir como uma amostra do que foi desenvolvido durante um determinado período. O conteúdo de uma avaliação de rendimento deve espelhar o conteúdo e a forma de trabalho desenvolvidos na sala de aula.

Na SD, está presente uma tarefa de criação de critérios para que os participantes das aulas construam juntos as orientações para sua produção e os parâmetros de avaliação. Os critérios construídos podem ser utilizados não só pelo professor ao analisar a produção do aluno, mas também pelos participantes, que podem criticar a produção do colega e acrescentar mais apreciações para o desenvolvimento de seu trabalho.

A produção final é o momento, se assim desejar, para uma avaliação de tipo somativo, quer o professor utilize, nessa ocasião, tal e qual, a lista de constatações construída²⁶ durante a sequência, quer escolha uma grade diferente quanto à sua forma, o importante é que o aluno encontre, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 91)

Baseando-me no andamento da SD aqui apresentada, sugiro que os critérios de avaliação incluam a competência comunicativa dos alunos (se lançaram mão de forma adequada de habilidades estudadas durante o curso para liderar a discussão), o vocabulário (se utilizaram o vocabulário necessário ao trabalho com o tópico discutido) e o conteúdo abordado (se seguiram os guias de como liderar uma discussão efetivamente).

No caso dos cursos com enfoque em CPO, por se tratar de uma carga horária de 32h, não há, como na escola, a possibilidade de redirecionamento, a partir das avaliações, das práticas de sala para contemplar os mesmo alunos, pois não há a garantia de que eles se matricularão para novos cursos no ISF, com os mesmos colegas e com o mesmo foco na oralidade. Mesmo assim, a avaliação do material didático pelo professor durante ao final do curso pode ser um rico método de aprimoramento não só da SD, mas dos objetivos do próprio curso.

Na próxima seção detalharei algumas das tarefas criadas para a SD, justificando minhas escolhas através da bibliografia explicitada nesta e nas seções anteriores. Conforme explicitado na Fundamentação Teórica desta monografia, os subtítulos da seção Análise são uma releitura dos tipos de tarefa apresentados por Schlatter (2009) e Schlatter e Garcez (2009).

²⁶ A lista de constatações à qual os autores se referem é um registro, que pode ser feito tanto pelos alunos quanto pelo professor dos “conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o trabalho com os módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 90).

5 ANÁLISE

Nesta seção analisarei algumas tarefas desenvolvidas na SD (anexo 1) à luz dos teóricos apresentados na seção Fundamentação Teórica a fim de exemplificar e justificar minhas escolhas durante a elaboração do material.

Baseada especialmente em Schlatter (2009) e Schlatter e Gracez (2009), autores que listaram tipos de tarefas, a seguir proponho minha própria leitura dessa categorização, ilustrando e comentando algumas tarefas retiradas da SD (Anexo 1).

5.1 Tarefas de compreensão do gênero estruturante

O primeiro módulo da SD consiste em uma introdução do curso, através da qual os participantes vão entender o andamento das aulas e saber, desde o primeiro encontro, que ao final do curso eles vão liderar uma discussão entre os colegas. Assim, fica claro desde o início que vão estudar nas aulas habilidades linguísticas necessárias à elaboração da produção final.

Na primeira tarefa de leitura da SD os participantes assistem a um vídeo bem-humorado da série “Gilmore Girls²⁷”, no qual moradores de Stars Hollow, cidade fictícia onde se passa a história, se reúnem para discutir melhorias na mesma. Ao mesmo tempo em que são feitas perguntas que estimulam a compreensão do texto, também são postas questões que direcionam a atenção do aluno para questões organizacionais de discussões. Principalmente nas questões “a”, “b” e “c” da tarefa a seguir, é possível perceber uma orientação para observações de características ligadas ao gênero estruturante da SD, a discussão:

Figura 1- Tarefa de compreensão de gênero estruturante

²⁷ Gilmore Girls é uma série americana que teve transmissão original dos anos 2000 a 2007. De acordo com o site Wikipédia: “A série conta a história do cotidiano da mãe solteira Lorelai Victoria Gilmore (Lauren Graham) e sua filha Lorelai “Rory” Leigh Gilmore (Alexis Bledel) que vivem no pequeno povoado fictício de Stars Hollow, em Connecticut, pequena cidade com personagens bem peculiares e localizada cerca de trinta minutos de Hartford. A série explora diversos assuntos como família, amizades, conflitos geracionais e classes sociais” https://pt.wikipedia.org/wiki/Gilmore_Girls. Acesso em: 15 de nov. 2016.

- 6) Watch the scene one more time and discuss with a pair:
- a) How is the meeting organized?
 - b) Who is leading the discussion? What is the leader's role?
 - c) What topics are they discussing?
 - d) How do the members participate in the discussion in relation to the first topic? Why do they act like this?
 - e) How do the participants feel about the second topic? How do they show this?

Na última tarefa do módulo 1, os alunos são convidados a pensar sobre a discussão que farão futuramente e refletir sobre as habilidades necessárias a realização dessa produção oral. Ao final desse módulo foi adicionado um pequeno texto explicativo que reforça para os participantes que o andamento das aulas vai funcionar como um passo-a-passo para a produção final do curso:

Figura 2- Tarefa de compreensão de gênero estruturante 2

- 8) In this module we have discussed about group discussions and discussion leading. We have also considered how discussions can be different, depending on the situation. Think about our context (the course, your classmates, our room, etc) and reflect:
- a) What ideas could you take from the video we saw (negative/positive/neutral) to be used (or not) in your own discussions?
 - b) What language skills do you think are involved in this type of situation? What should you be able to do in English in order to communicate well?
 - c) How can you prepare yourself to lead and to participate effectively?

In the next classes, we will focus on the main language skills you need to practice so that you are able to elaborate and lead a good discussion, just as well as to communicate effectively as a group participant.

Os módulos 1, 4, 5 e 6 abordam mais especificamente o estudo do gênero “liderança de discussão”. Em conformidade com as orientações de Schlatter e Garcez (2009), a SD apresenta oportunidades para que os alunos entrem em contato com textos do mesmo gênero que irão produzir:

Uma das funções da leitura de textos do gênero estruturante é o contato dos alunos com referências que permitam a apreensão de suas características: ao ler, o aluno poderá ter acesso direto a informações sobre a circulação social do gênero (para que serve, quem se dirige a quem, em que contextos é relevante), sobre suas características composicionais (este gênero tem sequências descritivas predominantes, ou é predominantemente narrativo; é um gênero para argumentar ou persuadir?) e

sobre os elementos linguísticos que lhe são próprios [...] (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 65)

No primeiro módulo, como já foi mencionado, há uma introdução ao gênero discussão. No 4, os alunos têm a oportunidade de participar de uma discussão liderada pelo professor, assim como julgar o tópico, organização e perguntas da discussão. Esta tarefa foi feita com a intenção de solucionar o fato de não existirem muitos vídeos autênticos de discussões disponíveis, ainda mais que sejam apropriados para o nível e interesse dos alunos. Baseada em Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004, p. 231) fabriquei “documentos autênticos”, pois é sugerida na SD uma liderança autêntica de discussão, na qual o professor é o líder e os alunos os participantes.

Figura 3- Tarefa de compreensão de gênero estruturante 3

1. Now, let's analyze the choices made by the student when she prepared her discussion leading. Answer these questions and check if your classmates agree with you:
- a) Did you like to participate in the discussion?
 - b) Do you like the topic of the discussion?
 - c) Do you think the text chosen was appropriate for a group discussion in class? In your leading discussion, would you choose a text like this? Do you think this text was enough to propitiate a good debate?
 - d) Did you like the questions proposed by the student (1st moment – number 1 to 8)?
 - e) Based on the discussions we have been having in class, do you think these questions stimulate reflection? Would you change or add any question(s)? Why? Would you change the order of the questions? Why?
 - f) Is there anything else that you would do differently (text, hand out, time, etc)?

No módulo 5, a proposta é que os alunos assistam a um documentário que fala sobre a liderança de discussão como um método de ensino e de aprendizagem. Neste momento, os alunos analisam as estratégias utilizadas pelo líder da discussão do vídeo (Prof. Chris Christensen, Harvard) para terem um modelo a se espelhar em suas próprias produções.

Figura 4- Tarefa de compreensão de gênero estruturante 4

- 5) Now, discuss the questions below:
- a) Did you like the documentary? What did you learn from it?
 - b) Did you like the way the professor conducted the discussion? Why?
 - c) What are some strategies that he uses to make the participants express their opinion? Are his strategies useful to you, since you are going to lead a discussion? Which one(s) do you think is/are relevant/irrelevant in your case?
 - d) How did the participants interact during the discussion? What was the atmosphere of the workshop? How do they treat each other? Why?
 - e) In your opinion, what makes a good discussion? What makes a discussion difficult or unpleasant to participate in?

No módulo 6, é proposto que alunos assistam a dois vídeos de discussões, sendo um mais similar ao que vão produzir (contexto escolar/acadêmico), e outro em um contexto empresarial. Esses textos, assim como o documentário do módulo anterior, servirão de inspiração para a produção final. Neste módulo existe uma tarefa na qual os alunos comparam e sistematizam questões ligadas ao conteúdo e ao gênero dos vídeos assistidos.

Figura 5- Tarefa de compreensão de gênero estruturante 5

	Questions	1 st Video – The Art of Discussion Leading: A class with Chris	2 nd Video – Discussion Leader Video Keenan and Claire	3 rd Video – Group Discussion: Shriram College of Commerce
Topic	In general, what is the discussion about? What is the purpose of the discussion?			
Context	Where does the discussion take place?			
Leader	Who is leading the discussion?			
Participants	Who are the participants?			
Organization	Are the speeches organized? How?			
Opinion	Do the participants express their opinion?			
Physical organization	How is the classroom organized?			
Others				

5.2 Tarefas preparatórias para leitura

Antes de trabalhar com textos escritos ou orais presentes na SD, são sempre sugeridas tarefas de preparação para a leitura, as quais têm função de levantar os “conhecimentos prévios que o aluno deve acessar para poder ler” (SCHLATTER, 2009 p. 15). O trabalho com a identificação dos gêneros muitas vezes pode ter também a função de preparar o aluno para a leitura de um texto.

A primeira tarefa de cada módulo é um *warm up*, (tarefa de aquecimento) para que os alunos comecem a pensar e conversar sobre o tópico que será abordado em seguida. Antes das atividades de leitura, estão oferecidas tarefas de *pre-reading*, que, similares às de *warm up*, funcionam também como um aquecimento, mas de forma mais focada ao tópico do texto que será trabalhado. Na SD aqui apresentada, às vezes, a tarefa de *pre-reading* também está ligada ao reconhecimento do gênero a ser lido, o que será explicitado na subseção 4.3.1.

Outra tarefa preparatória presente em alguns módulos da SD é a atividade de revisão de vocabulário, na qual selecionei palavras e expressões relevantes para o entendimento do texto e que, talvez, sejam novas para os alunos. O exemplo a seguir apresenta tarefas preparatórias que são propostas em sequência no módulo 3:

Figura 6- Tarefa preparatória para leitura

WARM UP

1) In pairs, brainstorm words that come to your mind to describe these people in the images below. Then, think of why you chose these words to describe them. What were you influenced by? Be ready to share your answers with the class.



<http://www.omniagroup.com/wp-content/uploads/body-language-2-Copy.jpg>

The image shows four business professionals sitting at a long table. From left to right: a man in a suit with his hands behind his head, a man in a suit with his head resting on the table, a woman in a business suit with her hand to her face, and a man in a suit with his head resting on his hand. They all appear to be in a state of stress or exhaustion.

Figura 7- Tarefas preparatória para leitura 2

PRE-READING

- 2) Discuss in pairs and share your thoughts with the group: have you ever heard of body language? What do you know about it?
- 3) You are going to watch a TED Talk by Amy Cuddy titled “Your body language shapes who you are”.
 - a) Have you ever watched a TED Talk? Do you know what is it?
 - b) Have you ever heard of Amy Cuddy?

Figura 8- Tarefa preparatória para leitura 3

- 4) Read the texts below and think: what do you expect to see in Amy Cuddy’s TED talk?

About ·

Our organization

TED is a nonprofit devoted to spreading ideas, usually in the form of short, powerful talks (18 minutes or less). TED began in 1984 as a conference where Technology, Entertainment and Design converged, and today covers almost all topics — from science to business to global issues — in more than 100 languages. Meanwhile, independently run TEDx events help share ideas in communities around the world.

<https://www.ted.com/about/our-organization>

BIO



Amy Cuddy is known around the world for her 2012 TED Talk, which is the second-most viewed talk in TED’s history. A Harvard Business School professor and social psychologist, Cuddy studies how nonverbal behavior and snap judgments influence people. Her research has been published in top academic journals and covered by NPR, the *New York Times*, the *Wall Street Journal*, *The Economist*, *Wired*, *Fast Company*, and more. Cuddy has been named a Game Changer by *Time*, a Rising Star by the Association for Psychological Science, one of 50 Women Who Are Changing the World by *Business Insider*, and a Young Global Leader by the World Economic Forum. She lives in the Boston area with her husband and son.

<http://amycuddy.com/bio/>

Figura 9- Tarefa preparatória para leitura 4

VOCABULARY

5) Before you watch the video, work with a partner and check if you know the meaning of the words/expressions below:

→ Hack (v.)	→ Awkward (adj.)	→ Raise hands (phr.)	→ Overall (adv.)
→ Hunch (v.)	→ Glance (n.)	→ Struggle (v.)	→ Fake (adj.)
→ Crossing legs (phr.)	→ Wink (n.)	→ Folding up (phr.)	→ Sweeping (adj.)
→ Wrapping ankles (phr.)	→ Handshake (n.)	→ Touch (v.)	→ Sue (v.)
→ Spread out (phr.)	→ Judgments (n.)	→ Neck (n.)	→ Outcome (n.)
→ Tweak (v.)	→ Blind (adj.)	→ Gamble (v.)	
→ Tiny (n.)	→ Bump into (phr.)	→ Whooping (adj.)	

5.3 Tarefas de compreensão de texto

Na SD, as tarefas de compreensão de texto estão divididas entre a compreensão do gênero do texto e compreensão do sentido do texto. A primeira diz respeito ao entendimento de onde o texto circula e com quais propósitos (locutor, interlocutor, propósitos, suporte) (Bakhtin, 1997). A identificação dessas características antes da leitura detalhada de um texto estabelece uma compreensão global do mesmo (SCHLATTER, 2009).

A segunda diz respeito ao entendimento do sentido do texto e a compreensão da intenção do falante, para que os alunos possam se posicionar em relação ao texto. Na SD, muitas vezes, essas tarefas de compreensão do sentido apresentam perguntas também relativas à opinião do aluno, pois é estimulada sua ação responsiva frente ao texto (Bakhtin, 1997).

5.3.1 Tarefas de compreensão do gênero discursivo

Estas tarefas têm o propósito de chamar a atenção dos participantes para o propósito comunicativo dos textos ao longo da SD. Ao identificar características dos gêneros, os alunos revisam ou aprendem maneiras de ler melhor e de produzir o mesmo tipo de texto adequadamente. Destacando os padrões dos textos, reforça-se a ideia de que sempre devemos levar em conta o contexto em que estamos para produzir um bom texto (escrito ou oral). A tarefa a seguir instiga os alunos a identificarem as características relativas ao tipo de texto

lido, além de testar a compreensão de sentidos do texto (ver próxima subseção) por parte dos alunos:

Figura 10- Tarefa de compreensão do gênero discursivo

<p>PRE-READING</p> <p>2) Take a look at the text below titled “Five essential listening skills for English learners” and answer:</p> <p>a) What kind of text is this?</p> <p>b) Where can you find this type of text?</p> <p>c) What is the intended audience?</p> <p>d) What is the main purpose of the text?</p>

5.3.2 Tarefas de compreensão do sentido do texto

Para que um texto possa ser discutido e possa inspirar atitudes responsivas, é preciso que seu sentido seja compreendido. Num contexto de ensino de inglês como LA, é importante também que o professor saiba se os textos que estão sendo trabalhados em aula estão adequados ao nível de proficiência dos alunos, bem como saber o quanto os alunos conseguiram captar dos mesmos.

A tarefa a seguir apresenta questionamentos aos participantes em relação ao seu entendimento do sentido do texto. Também são estimuladas respostas que vão além do que está dito no texto, de forma a propiciar que o aluno faça conexões entre o conteúdo abordado na leitura e seus conhecimentos de vida, além de instigar sua participação (questões “b” e “c”). É relevante notar que existe um cuidado para que as questões deste tipo de tarefas estimulem uma resposta similar à reação de qualquer leitor frente a um texto (SCHALTTER; GARCEZ, 2009). Neste caso, por exemplo, os alunos são convidados a ler um texto sobre dicas, por isso, faz sentido que discutam quais eles acham relevantes ou não.

Figura 11- Tarefa de compreensão do sentido do texto

<p>READING</p> <p>3) Now, read the text to see if you consider the strategies presented in it useful for you. When you finish reading, discuss the following questions in pairs:</p> <p>a) In your opinion, what strategies are useful or not for you? Why?</p> <p>b) Have you ever tried any of the tips? Which tips did you use/do you use?</p> <p>c) Do you use any other strategy that is not mentioned in the text? What is it? How does it help you?</p>

A próxima tarefa contém questões de compreensão de texto que checam o entendimento do aluno em relação às palestras assistidas. As questões também servem para que os alunos possam focalizar sua atenção aos pontos que serão comparados com os colegas. Pode-se notar aqui, mais uma vez, uma preocupação de fazer perguntas que vão além da codificação do texto. No caso dessa tarefa, são feitas questões que estimulam o aluno a realizar uma operação mais complexa: identificar declarações feitas pelo autor, seu propósito, seus argumentos, etc):

Figura 12- Tarefa de compreensão do sentido do texto 2

4. Now you are going to watch another TED Talk by St. John, titled “8 secrets to success”. While you watch, complete the table below in order to compare the two speeches.		
	“Success is a continuous journey”	“8 secrets to success”
What is the author trying to convince you of? (What is the main purpose of his speech? – What is his thesis?)		
How does he support his main idea(s)? – (Were his arguments supported by data? Did he specify where this data came from? What strategies did he use to try to convince the audience?)		

5.4 Tarefas de reação ao texto

Estas tarefas objetivam ceder espaço ao aluno para que ele aja responsivamente em relação ao texto (BAKHTIN, 1997). No caso da SD aqui apresentada, normalmente essas tarefas se dão através de discussões em grupos e pares, nas quais os participantes expressam sua opinião sobre o texto lido. Essas interações entre os participantes, além de oportunizarem a prática da língua alvo de forma contextualizada (SCHLATTER, 2009), também propiciam

chances dos alunos compartilharem conhecimentos entre si. De acordo com Schlatter e Garcez (2012, p.108):

“[...] a compreensão e a aprendizagem acontecem em parceria, quando temos a oportunidade de fazer pontes entre o novo e o conhecido, as relações que vamos construindo entre o que já sabemos e os desafios das novas participações propostas”.

No caso da imagem seguinte, a tarefa de resposta ao texto é uma discussão com o grande grupo, e apresenta questões pessoais que ajudam os alunos a se posicionarem em relação mais ampla ao tema do texto:

Figura 13 - Tarefa de reação ao texto

- 8) Now, that you have done all the exercises from the book, let's talk about your impressions of the recording:
- a) Did the speaker convince you? Why?
 - b) If you are afraid of public speaking, will you try his suggestions? Why? / If you are not afraid of public speaking, do you believe his tips can really help other people to overcome their fear? Why?
 - c) Are there any tips that you think are more important/less important than the others?
 - d) Have you ever presented a paper, in English, at an academic context? How was it? Were you nervous? Why? Did you use strategies to help you with your speech? Did they work?
 - e) Have you ever led a discussion in class? How was it? Were you nervous? Did you use any strategies to help you? Which ones?
 - f) What are the differences between delivering an *oral presentation* and *leading a discussion*?

5.5 Tarefas que abordam questões culturais

Este tipo de tarefa gera oportunidades para os participantes refletirem sobre a sua própria cultura ao entrarem em contato com culturas diferentes. Segundo Schlatter (2009, p. 15) essas tarefas convidam o aluno a refletir sobre “O que o olhar do outro revela sobre o meu mundo”.

Nesta tarefa, os alunos são convidados a refletir sobre boas maneiras. Após a escuta de um *podcast* sobre como concordar e discordar em inglês, no qual o locutor menciona algumas maneiras não consideradas educadas de se expressar nesta língua, são colocada aos alunos questões que tratam deste assunto. Ao responderem essas perguntas, os alunos podem conectar o que o autor disse sobre “educação” com seu conhecimento prévio sobre isso, o que pode estimular uma instigante discussão em sala de aula quando os alunos compartilharem suas ideias:

Figura 14 - Tarefa que aborda questões culturais

15) In pairs, read again the disagreement phrases presented in the podcast. Do you think they all show a polite way to express oneself? Why? If you think some phrases are not gentle, try to change them into polite sentences and share your ideas with the class. Remember that it is possible to soften some statements using discourse markers.

5.6 Tarefas de reflexão sobre a língua

Estas tarefas têm como objetivo um estudo mais sistematizado da língua, de maneira a propiciar aos alunos momentos de reflexão sobre questões de gramática, vocabulário e estilo, por exemplo. É importante ressaltar que este estudo não deve ser feito sem um propósito concreto. Schlatter e Garcez (2012, p.107) afirmam que:

Para poder participar de eventos em que a língua adicional é usada para compreender e produzir textos, é necessário que o aluno tenha oportunidades para construir um repertório linguístico e praticá-lo a fim de agir com confiança. [...] Não há dúvida de que explicações gramaticais e de vocabulário são necessárias, mas elas são úteis se estiverem a serviço da participação do aluno em contextos significativos.

A tarefa apresentada a seguir pede que os alunos assistam, novamente, a trechos de um documentário, que foi visto alguns momentos antes, no qual é apresentada uma discussão liderada por um professor da universidade de Harvard. Agora o objetivo é que o aluno reconheça marcadores discursivos na fala das pessoas presentes no vídeo. Estudar esse recurso discursivo pode melhorar o entendimento dos alunos em relação à opinião dos participantes do documentário e também estimular o uso dos *discourse markers* para chegarem a um efeito de sentido por eles desejado. Essa prática de elementos linguísticos é estimulada na tarefa “16”.

Figura 15- Tarefa de reflexão sobre a língua

- c) The table below shows the definition of Discourse Markers and some of their common functions and examples presented by Michael Swan in the book "Practical English Usage". First, read the explanations and examples taken from the book. Then, complete the table with the underlined words/phrases (exercise 6) according to their function. Compare your answers with a partner.

159 discourse markers

Discourse means 'pieces of language longer than a sentence'. Some words and expressions are used to show how discourse is constructed. They can show the connection between what a speaker is saying and what has already been said or what is going to be said; they can help to make clear the structure of what is being said; they can indicate what speakers think about what they are saying or what others have said. There are a very large number of these 'discourse markers', and it is impossible to give a complete list in a few pages. Here are a few of the most common examples. Some of these words and expressions have more than one use; for more information, look in a good dictionary. Some discourse markers are used mostly in informal speech or writing; others are more common in a formal style. Note that a discourse marker usually comes at the beginning of a clause.

Function	Example/ Discourse Markers	Discourse Marker(s)
Emphasizing a contrast – emphasise the fact that the second point contrasts with the first	He says he's a socialist, and yet he owes three houses and drives a Rolls.	
Focusing and linking – these expressions focus attention on what is going to be said, by announcing the subject in advance. Some of them also make a link with previous discourse, by referring back to what was said before.	With reference to your letter of 17 March, I am pleased to inform you that.../... there are no problems about production. Now as regards marketing...	
Giving examples – these expressions introduce particular examples to illustrate what has been said.	People often behave strangely when they're abroad. Take Mrs Ellis for instance ...	
Logical consequence – These expressions show that what it said follows logically from what was said before	The last bus has gone. Then we're going to have to walk.	
Making things clear; giving details – expressions used to make things clearer, or give more details	We cannot continue with the deal on this basis. That is to say/In other words , unless you can bring down the price we shall have to cancel the order.	
Softening and correcting – used to make opinions and statements sound less dogmatic – they suggest that the speaker is just giving a personal opinion, with which other people may disagree, and some can introduce a polite refusal	I reckon she just doesn't respect you, Bill. / I suppose you are very busy right now./ I sort of think it's a crime.	
Gaining time – expressions that give the speaker time to think	'How much are you selling it for?' Well, let me see...	
Referring to the other person's expectations – expressions used when we show whether somebody's expectations have been fulfilled or not. After a new subject has been announced, some can suggest that something new or surprising is going to be said about it.	'Did you meet the Minister?' 'Yes, in fact , he asked us to lunch'.	

A próxima tarefa serve como um exercício dos recursos linguísticos recém estudados, corroborando com as ideias de Schlatter (2009) que indica a elaboração de tarefas nas quais o foco da prática desses recursos esteja no sentido e não apenas na forma. A tarefa abaixo exemplifica um uso imediato da língua para realizar uma ação específica, conforme a orientação de Schlatter e Garcez (2009):

Figura 16- Tarefa de reflexão sobre a língua 2

- 16) Now, say what you think about the statements below extracted from the podcast. Give your opinion and express (partial) agreement or (doubt) disagreement to help your communication. Also explain the reasons that lead you to think the way you do (support your claim with arguments). Remember that you can use discourse markers to communicate more effectively. Don't forget to be very polite!
- a) The only good English teachers are native speakers, teachers whose first language is English.
 - b) British English is superior much better than American English.
 - c) Correct grammar is more important than good pronunciation.
 - d) The only way to truly learn a second language is to go to that country where it is spoken.
 - e) Adults cannot become fluent speakers of a second language.

É interessante notar que os recursos linguísticos abordados na SD têm como objetivo preparar o aluno para a liderança de sua própria discussão, bem como estimular sua participação no debate proposto pelos colegas. Assim, os alunos terão, ao final do curso, mais uma oportunidade de uso autêntico de todos os recursos da língua trabalhados ao longo da SD.

5.7 Tarefas de planejamento da discussão

Conforme dito anteriormente, a SD funciona como um passo-a-passo para que o aluno possa liderar sua discussão ao final do curso, assim, todas as tarefas preparam os participantes para a produção final. As tarefas explicitadas a seguir, têm foco especificamente no plano para discussão dos alunos.

A primeira, já mostrada como exemplo de tarefa de compreensão do gênero estruturante, objetiva também que os alunos analisem um planejamento com propostas de perguntas, feito por um aluno em um curso anteriormente ministrado. Então, ao mesmo tempo em que ajuda o aluno a identificar características do gênero discussão, o auxilia a começar a

pensar em como fazer o seu próprio plano. A ideia é que possa ser feita uma reflexão sobre as questões propostas, bem como um levantamento de sugestões de melhorias.

Figura 17- Tarefas de planejamento da discussão

1. Now, let's analyze the choices made by the student when she prepared her discussion leading. Answer these questions and check if your classmates agree with you:
 - a) Did you like to participate in the discussion?
 - b) Do you like the topic of the discussion?
 - c) Do you think the text chosen was appropriate for a group discussion in class? In your leading discussion, would you choose a text like this? Do you think this text was enough to propitiate a good debate?
 - d) Did you like the questions proposed by the student (1st moment – number 1 to 8)?
 - e) Based on the discussions we have been having in class, do you think these questions stimulate reflection? Would you change or add any question(s)? Why? Would you change the order of the questions? Why?
 - f) Is there anything else that you would do differently (text, hand out, time, etc)?

A segunda, oportuniza ao aluno a criação de perguntas a partir de um vídeo assistido em aula, para que eles possam colocar em prática o que foi discutido na tarefa “1”. Assim, ao realizar as duas tarefas, o participante consegue já se colocar no lugar de um locutor que visa se adaptar ao interlocutor em um determinado contexto (Bakhtin, 1997):

Figura 18- Tarefas de planejamento da discussão 2

- 10) Imagine that you have chosen his second video “8 secrets to success” to be the material of your discussion. Taking into account that the discussion you will lead should propitiate an environment for your classmates to express their thoughts on the subject and also instigate them to think critically about the topic...
- What questions will you ask? When would you ask them? Why? (Remember that you can consult the *Checklist to use when making judgments about things that you hear*, studied in module 3 to inspire your own questions. Use the space below to write your questions:

A última tarefa da SD consiste em uma instrução para o planejamento da discussão que os participantes irão liderar. Juntamente com os critérios de avaliação:

Figura 19- Tarefas de planejamento da discussão 3

- 10) Now it is time for you to start planning your own discussion! Follow the criteria created with the class and consider the points below:
- a) **Topic** - (Considering your classmates' interests, what will be the topic of your discussion?)
 - b) **Text(s)** - (What text(s) can support and enrich the discussion you will propose? Are this/these text(s) adequate to the context/audience?)
 - c) **Questions** - (What questions can you ask your classmates in order to instigate their participation in the debate? What can you ask to make the discussion interesting and productive?).

5.8 Tarefa de construção de critérios de avaliação

No último módulo da SD, após os participantes lerem um guia sobre como liderar uma discussão, ponderarem de debaterem quais são as dicas que mais se adequam ao produto final do curso, são convidados a criar os critérios pelos quais serão avaliados. A tarefa a seguir, mostra a instrução para a criação de critérios:

Figura 20 - Tarefa de construção de critérios de avaliação

- 9) Now, in small groups, summarize the essential characteristics of a “discussion leading” in the context of this class. Be ready to share your thoughts, because with the help of your teacher and classmates, you will create the criteria that are going to be used to evaluate your leadership and discussion.

Ao propor a elaboração de critérios avaliativos juntamente com a turma e professor, a SD elaborada colabora para uma avaliação coerente (SCHLATTER; GARCEZ, 2009) e construtiva, na medida em que esses parâmetros servem para os participantes como um instrumento de autoconhecimento das habilidades adquiridas ao longo do curso e, possivelmente, de habilidades que ainda devam ser trabalhadas. Para o professor, contribuem para um momento de avaliação da efetividade dos materiais utilizados no curso, bem como de sua metodologia. Assim, a avaliação é entendida como sugerida por Schlatter e Garcez (2009, p.166):

A avaliação é vista como um “contrato” entre as partes: todos devem poder participar da definição e estar informados sobre aquilo que se deseja avaliar, o método e os critérios que serão utilizados. Assim podemos construir uma avaliação mais progressista, que é diagnóstica, dinâmica, coletiva, reflexiva, dialógica, com o foco no aluno e na aprendizagem. Isso significa possibilitar que a avaliação seja usada para a formação e a participação do educando em sua própria aprendizagem

Como já mencionado, essa tarefa de criação de critérios culmina na elaboração de uma tabela (ou lista) de parâmetros que visam orientar a avaliação da discussão dos participantes do curso. Sugiro que essa tabela não seja apenas utilizada pelo professor, mas também por

todos os alunos, de forma que o professor possa considerar os comentários dos participantes ao atribuir notas a eles. Os alunos podem se utilizar dos critérios elaborados para avaliar o desempenho dos colegas e de si mesmos, tanto na posição de locutores (líderes da discussão) quanto como interlocutores (participantes dos debates).

A gravação do vídeo ou áudio das discussões com a prévia autorização dos alunos pode ser uma boa maneira de ampliar as opções de tarefas de reflexão sobre os debates. Conforme o tempo disponível no curso, é possível que sejam feitas tarefas de auto avaliação, por exemplo, nas quais os alunos, ao assistirem seu desempenho nos debates, preencham a tabela de critérios identificando os pontos fortes e/ou fracos de suas performances e o que podem fazer para melhorá-las. Enfim, existem maneiras de maximizar o trabalho com os parâmetros de avaliação a fim de que o aluno participe da avaliação da produção final (SCHLATTER; GARCEZ, 2009).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já mencionado neste trabalho, a elaboração de material didático tem, muitas vezes, como objetivo a preparação de tarefas mais adequadas ao contexto de ensino. No caso da maioria dos cursos do IsF, a criação do material pode ser uma maneira de abordar conteúdos relevantes para o desenvolvimento de habilidades dos alunos de forma mais ajustada ao perfil geral dos alunos e ao número de encontros.

Desta maneira, esta monografia teve como objetivo apresentar e analisar algumas tarefas desenvolvidas em uma SD (anexo 1) para futuros cursos com enfoque CPO, que serve como passo-a-passo de preparação para uma liderança de discussão e, indiretamente, para a participação neste tipo de debate. A criação das tarefas foi guiada pela leitura de autores que dissertam sobre este tema visando, assim, o letramento dos participantes através do trabalho com gêneros discursivos.

É importante ressaltar que a SD foi planejada para futuras turmas do NucLi UFCSPA. Sendo assim, não é possível saber quais são as necessidades específicas dos alunos que utilizarão o material. Por isso, as tarefas apresentadas devem ser adaptadas de acordo com o contexto em que realmente serão aplicadas, necessitando de constante aperfeiçoamento. Como qualquer outro material didático, a SD deve ser sujeita a adaptações para melhor atender ao seu público-alvo.

Conforme dito anteriormente, acredito que as tarefas da SD estão estruturadas de forma a contribuir para que o aluno lide de forma efetiva sua discussão ao final do curso. Mas, é preciso reconhecer que, para analisar melhor o atingimento deste objetivo da SD, é necessário que esse material seja implementado e seus resultados reais avaliados.

Pude perceber que um dos maiores desafios em relação a elaboração de tarefas diz respeito ao tempo que é preciso ser destinado ao trabalho com o material. A escolha dos textos, tarefas preparatórias, de compreensão, resposta ao texto, etc demandam do desenvolvedor muitos momentos de reflexão sobre o que foi feito, o que pode ser melhorado, o que pode ser trocado de lugar, tudo com o intuito de “costurar” a SD e oportunizar ao aluno o passo-a-passo desejado.

Acredito que, além dos benefícios já citados quanto à elaboração de material didático próprio, é interessante ressaltar que a criação desses instrumentos dá voz ao professor, na medida em que ele tem liberdade de criar tarefas que realmente considera relevantes para seus alunos e seus propósitos educacionais, apropriando-se ainda mais do seu próprio trabalho.

Ao elaborar este trabalho, tive a oportunidade de sistematizar conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso de Letras, me utilizando da minha experiência em prática de sala de aula para produzir um material didático. Espero que minha experiência aqui relatada possa auxiliar professores de língua na elaboração de materiais didáticos e que o produto do meu trabalho, a SD, possa contribuir para trabalho dos professores do IsF, na medida que a planejei para ser um instrumento útil de suporte no seu trabalho em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Diário Oficial da União – Portaria nº 105/2012**. Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/portarias-interministeriais/2012/arquivos/portaria214.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

CAMBRIDGE ENGLISH. **Conheça o Cambridge English: First (FCE)** – Cambridge English. Disponível em <<http://www.cambridgeenglish.org/br/exams/first/>>. Acesso em 22 nov. 2016.

CAMBRIDGE ENGLISH. **Exame de excelência Cambridge English: Advanced (CAE)**. Disponível em <<http://www.cambridgeenglish.org/br/exams/advanced/>>. Acesso em 22 nov. 2016.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J., (e colaboradores). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 213-239.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J., (e colaboradores). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 213-239.

ETS, **TOEFL ITP Assessment Series**. Disponível em <https://www.ets.org/toefl_itp>. Acesso em 22 nov. 2016.

ETS, **Sobre o teste TOEFL iBT**. Disponível em <<https://www.ets.org/pt/toefl/ibt/about>>. Acesso em 22 nov. 2016.

JUDD, E., TAN, L. & WALBERG, H. **Teaching additional languages**. Educational Practices Series 6, International Academy of Education. Bellegrade: UNESCO, 2001. Disponível em:

<http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac06e.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In ZILBERMAN, R. (Org.) **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p 52-62.

LEFFA, J. V. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J (Org.) **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, 2007, p. 15-41.

Manual do Candidato do Exame CELPE-Bras. Brasília, outubro, 2009.

MY ENGLISH ONLINE. **Sobre o My English Online**. Disponível em <<http://www.myenglishonline.com.br/>>. Acesso em 05 dez. 2016.

PROGRAMA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS. **O que é o PPE?** Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ppe/o-programa>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

PROGRAMA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS. **Seminário de Formação de Professores**. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/ppe/formacao-de-professores>>. Acesso em 05 dez. 2016.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: J. L. MEURER J. L.; BONINI A.; MOTTA-ROTH D. (Org.), **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. v. 36, p.11-22, 2000.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio**. São Leopoldo: UNISINOS, v.7, n. 1, p. 11-23, 2009.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. **Línguas adicionais na escola**: uma proposta de letramento. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: **Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, códigos e suas tecnologias.**

Porto Alegre: SE/DP, 2009 Disponível em:

<http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol111.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2016.

SARMENTO, S; KIRSCH, W. Inglês sem Fronteiras: uma mirada ao contexto de prática pelo prisma da formação de professores. **Revista Ilha do Desterro.** Florianópolis: UFSC, v.69, n.

3, p. 47-59, 2015. Disponível em

<[https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/viewFile/2175-](https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/viewFile/2175-8026.2015v68n1p47/29556)

[8026.2015v68n1p47/29556](https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/viewFile/2175-8026.2015v68n1p47/29556)>. Acesso em 15 dez. 2016.

UFCSPA, **Histórico.** Disponível em < <http://www.ufcspa.edu.br/index.php/historico>>.

Acesso em 05 dez. 2016.

VERONESI, M. **Livreto institucional UFCSPA.** Disponível em:

<<http://www.ufcspa.edu.br/ufcspa/institucional/apresentacao/livreto2014.pdf>>. Acesso em: 30

nov. 2016.

XAVIER, R.P; URIO, E.D.W. O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa?

Trabalhos de Linguística Aplicada, Campinas, 45(1): 29-54, Jan./Jun. 2006. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/tla/v45n1/a03.pdf>>. Acesso em 30 nov. 2016.

ANEXO 1

1

GILMORE GIRLS - TOWN MEETING - WE HAVE FLYING DEER? INTRODUCTION OF THE GENRE *DISCUSSION LEADING*

WARM UP

- 1) In pairs, see the images below and brainstorm what comes to your mind when you think of: “Leading a discussion”. Then share with the big group.



https://mir-s3-cdn-cf.behance.net/project_modules/disp/c1cd8022371515.56311eca5887c.jpg



http://www.indiaeducation.net/imagesvr_ce/5226/group_discussion_listening_skills.jpg



<http://media.gettyimages.com/videos/group-of-business-people-having-meeting-in-office-video-id181846809?s=640x640>

PRE-READING

- 2) Now, discuss the questions below in the same pairs:

- a) In general, in what situations do people participate in discussions? And in what situations do people lead discussions?
- b) Have you ever led a discussion? If so, how was your experience? In which context was it? (Did you have the opportunity to do this in English?).
- c) How do you feel when you take part in discussions?" e "Are the discussions you participate in ever in English?
- d) Do you like group discussions? Can you list some pros and cons of this genre?
- 3) Have you ever watched "Gilmore Girls"? If so, what do you remember about the town meetings? If not, read an excerpt of an explanatory text on the Town Meetings:

Town Meetings are fictional weekly events on WB drama *Gilmore Girls*, taking place in Stars Hollow, Connecticut.

Format

On many occasions, the people of Stars Hollow are summoned to the **town meeting**, where Taylor informs his citizens of current goings on and conducts polls on important town decisions. The town meeting is often a scene of involuntary comedy (often to the dismay of Taylor, who frequently finds himself at the center of it).

http://gilmoregirls.wikia.com/wiki/Town_Meetings

VOCABULARY

- 4) In pairs, match the words/ phrases below with their meaning:

Bylaw (n.)	()	()	Any of several ruminants of the family Cervidae, most of the males of which have solid, deciduous antlers.
Ordinance (n.)	()	()	Law, regulation.
Leeway (n.)	()	()	Socially or morally objectionable or offensive.
Deer (n.)	()	()	Law of a city; (internal law of an organization).
Snuff (n.)	()	()	Concoct fraudulently, fabricate.
Crop (n.)	()	()	The cultivated produce of the ground, while growing or when gathered.
Unsavory (adj.)	()	()	Extinguish.
Trump up (v.)	()	()	Margin, allowance; freedom, flexibility.

<http://financial-dictionary.thefreedictionary.com/>
<http://www.wordreference.com/enpt/>
<http://www.dictionary.com/browse/>

READING

- 5) Watch a Gilmore Girl's scene (<https://www.youtube.com/watch?v=8YYmww0YQhk>):
What's happening in the scene?
- 6) Watch the scene one more time and discuss with a pair:
 - a) How is the meeting organized?
 - b) Who is leading the discussion? What is the leader's role?
 - c) What topics are they discussing?
 - d) How do the members participate in the discussion in relation to the first topic? Why do they act like this?
 - e) How do the participants feel about the second topic? How do they show it?
- 7) Now, discuss the questions below with the class:
 - a) Did you like the video? Why?
 - b) Have you ever participated in a similar meeting? How was it?
 - c) If you lived in Stars Hollow, would you like to join the Town Meeting? Why? What would be your opinion regarding the deer population?
 - d) Do you know any town/neighborhood/community meeting that takes place in your city? Have you ever participated in it? Do you know what topics are discussed?
- 8) In this module we have discussed about group discussions and discussion leading. We have also considered how discussions can be different, depending on the situation. Think about our context (the course, your classmates, our room, etc) and reflect:
 - a) What ideas could you take from the video we saw (negative/positive/neutral) to be used (or not) in your own discussions?
 - b) What language skills do you think are involved in this type of situation? What should you be able to do in English in order to communicate well?
 - c) How can you prepare yourself to lead and to participate effectively?

In the next classes, we will focus on the main language skills you need to practice so that you are able to elaborate and lead a good discussion, just as well as to communicate effectively as a group participant.

2

FEAR OF PUBLIC SPEAKING, SKILLFULL 2 USING LISTENING TIPS AND DISCUSSING SPEAKING TIPS

WARM UP

- 1) Get together in small groups and discuss the questions below. Be ready to share your answers with the other classmates at the end of the discussion:
 - a) Do you have good listening skills?
 - b) In which situations do you use your listening skills?
 - c) What do you do to practice/improve these skills?
 - d) Do you have any strategy that helps you to understand oral speech? Which one(s)?

PRE-READING

- 2) Take a look at the text below titled “Five essential listening skills for English learners” and answer:
 - a) What kind of text is this?
 - b) Where can you find this type of text?
 - c) What is the intended audience?
 - d) What is the main purpose of the text?

READING

- 3) Now, read the text to see if you consider the strategies presented in it useful for you. When you finish reading, discuss the following questions in pairs:
 - a) In your opinion, hat strategies are useful or not for you? Why?
 - b) Have you ever tried any of the tips? Which tips did you use/do you use?
 - c) Do you use any other strategy that is not mentioned in the text? What is it? How does it help you?

Five essential listening skills for English learners

[Contact us](#)

By Raphael Ahmed

18 June 2015 - 16:08



The article “Five essential listening skills for English learners” was taken from an on-line magazine called “Voices Magazine”. This short explanation is shown in the website when you click on “About the Voices Magazine”:

Fresh Perspectives on education and culture from around the world.

'Listening occupies about 45 per cent of the time adults spend communicating.' Photo © Mat Wright.

How can English learners improve their listening comprehension? Raphael Ahmed, a teacher at the [British Council in Bangladesh](#), shares some useful strategies.

Why listening is important

It should not be difficult to realise the importance of listening when we consider that it occupies about **45 per cent** of the time adults spend in communication. This is significantly more than speaking, which accounts for 30 per cent, and reading and writing, which make up 16 per cent and nine per cent respectively.

Yet, for all its importance, students (and even teachers) often fail to give listening the attention it needs. This is all the more remarkable as learners often say that listening is the most challenging of all the skills in English.

Listening challenges for English language learners

There are many difficulties an individual may face in understanding a talk, lecture or conversation in a second language (and sometimes even in their first language). The speaker, the situation and the listener can all be the cause of these difficulties.

Contributing factors include the speaker talking quickly, background noise, a lack of visual clues (such as on the telephone), the listener's limited vocabulary, a lack of knowledge of the topic, and an inability to distinguish individual sounds.

While the challenges posed by the speaker or the situation may be out of the listener's hands, there are a few skills or 'strategies' that English learners can use to help them along.

1. Predicting content

Imagine you've just turned on your TV. You see a man in a suit standing in front of a large map with the symbols of a sun, clouds and thunder. What do you imagine he is about to tell you? Most likely, this is going to be a weather forecast. You can expect to hear words like 'sunny', 'windy' and 'overcast'. You'll probably hear the use of the future tense: 'It'll be a cold start to the day'; 'there'll be showers in the afternoon', etc.

Depending on the context – a news report, a university lecture, an exchange in a supermarket – you can often predict the kind of words and style of language the speaker will use. Our knowledge of the world helps us anticipate the kind of information we are likely to hear. Moreover, when we predict the topic of a talk or a conversation, all the related vocabulary stored in our brains is 'activated' to help us better understand what we're listening to.

Practise predicting content:

Watch or listen to a recorded TV programme or clip from YouTube. Pause after every few sentences. Try to predict what is going to happen or what the speaker might say next.

Tip:

If you are taking a listening test, skim through the questions first and try to predict what kind of information you need to listen out for. A question beginning 'How many..?', for example, will probably require you to listen for a specific number or quantity of something.

2. Listening for gist

Imagine you are a superhero flying in the sky. From that height, it is possible to see what the entire area is like, how densely populated it is, the kind of houses in each area.

When listening, it is also possible to get the 'whole picture' but with one crucial difference: information comes in a sequence. And in that sequence of information, there are **content words** (the nouns, adjectives and verbs) that can help you form that picture. We often call this listening for gist.

For example, the words 'food', 'friends', 'fun', 'park' and 'sunny day' have their own meanings, but when you hear the words in sequence, they help form the context of a picnic.

Practise listening for gist:

Find a short video with subtitles on a topic that interests you. Use the title to help you predict the content and then listen out for the **content words**. Go back, and listen again with the subtitles. How much did you understand the first time? Return to the video a week later and try again.

Tip:

When you learn new words, try to group them with other words used in a similar context. **Mind maps** are good for this.

3. Detecting signposts

Just like the traffic lights on roads, there are signposts in language that help us follow what we're listening to. These words, which link ideas, help us to understand what the speaker is talking about and where they are taking us. They're particularly important in presentations and lectures.

For example, if a university lecturer says: 'I am going to talk about three factors affecting global warming...' then later on you might hear the phrases 'first of all', 'moving on to' and 'in summary' to indicate the next part of the talk. Other words and phrases can function in a similar way. For instance, to clarify ('in other words', 'to put it another way'); to give examples ('to illustrate this', 'for example'), and so on. Take a look at this **list of phrases** for more examples.

Practise detecting signpost language:

Most course books for learners of English come with a CD and audio script. Find an example of a business presentation or lecture and see how many signpost phrases you can identify (listen more than once, if necessary). Then check your notes with the audio script.

Tip:

In your notebook, group signpost phrases according to their functions, and continue to add new expressions as you come across them.

4. Listening for details

Imagine you are a detective taking a closer look at those buildings you saw earlier on as a superhero. This time, rather than taking in the big picture, you're looking for something specific and rejecting anything that does not match what's on your list.

Similarly, when listening for details, you are interested in a specific kind of information – perhaps a number, name or object. You can ignore anything that does not sound relevant. In this way, you are able to narrow down your search and get the detail you need.

In a listening test, if you are asked to write down the age of a person, listen for the words related to age ('old', 'young', 'years', 'date of birth', etc.) or a number that could represent that person's age. If it is a conversation, you might wait to hear someone beginning a question with 'How old...?'

Practise listening for details:

Decide on a type of detailed information you want to practise listening for and watch programmes where you would expect to get that information. For example, you could listen to a weather report to get details about the weather, or you could follow the sports news to find out the latest results.

Tip:

If you are taking a test, as soon as you get the question paper, skim through the questions, underline the important words and decide what kind of detail you need to identify in the listening text.

5. Inferring meaning

Imagine you are a tourist in a country whose language you do not speak. In a restaurant, you hand over a credit card to pay for the bill, but the server seems to say something apologetic in response. Even though you don't understand his words, you can probably conclude that the restaurant doesn't take credit cards, and you need to pay with cash instead.

This is the technique of inferring meaning: using clues and prior knowledge about a situation to work out the meaning of what we hear.

Similarly, we can infer the relationship between people from the words they use, without having to find out directly. Take the following conversation:

A: Tom, did you do your homework?

B: I did, sir, but the dog ate it.

A: *That's a terrible excuse. You'll never pass your exams if you don't work harder.*

We can infer from the use of the words 'homework' and 'exams' that this is a conversation between a student and his teacher. By using contextual clues and our knowledge of the world, we can work out what's being said, who is speaking and what's taking place.

Practise inferring meaning:

Find a YouTube clip from a popular television show, for example **Friends**. Now, rather than watch it, just listen to the dialogue. How much can you infer about what is taking place, who is talking and what their relationship is? Now listen to the clip a second time but watch it too. Were your conclusions correct?

Tip:

The next time you hear a word you don't understand, try to guess its meaning using the context or situation to help you. But don't worry if you don't get it the first time. As with everything in life, the more you practise, the better you will get.

Summing up

These strategies are not stand-alone. While prediction is mostly a pre-listening skill, others need to be used simultaneously to get the best result when listening.

Learners of English, improve your listening skills with our free podcasts for elementary learners and those using English in the workplace.

Find out about our English courses in Bangladesh and other British Council teaching centres around the world.

<https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/five-essential-listening-skills-english-learners>

PRE- READING 2

- 4) Now, you are going to work with a material of the book “Skillfull: Listening and Speaking” (Appendix 1). First, go to page 68 and do the sections “Vocabulary preview” and “Before you listen”.
- 5) You will listen to a recording of a lecture titled “Fear of public speaking”. What do you expect to hear in a lecture on this topic? (Imagine the possible speaker(s), interlocutor(s), situation(s), etc).

READING 2

- 6) Listen to the first 0:33 seconds of the audio and identify:
 - a) Who is the speaker?
 - b) Who is he talking to?
 - c) What will he talk about? How do you know that?
- 7) Now, go back to page 69 and do the sections “Global listening” and “Close listening”.
- 8) Now, that you have done all the exercises from the book, let's talk about your impressions of the recording:
 - a) Did the speaker convince you? Why?
 - b) If you are afraid of public speaking, will you try his suggestions? Why? / If you are not afraid of public speaking, do you believe his tips can really help other people to overcome their fear? Why?
 - c) Are there any tips that you think are more important/less important than the others?

- d) Have you ever presented a paper, in English, at an academic context? How was it? Were you nervous? Why? Did you use strategies to help you with your speech? Did they work?
- e) Have you ever led a discussion in class? How was it? Were you nervous? Did you use any strategies to help you? Which ones?
- f) What are the differences between delivering an *oral presentation* and *leading a discussion*?

WRAP UP

- g) Finally, remember the suggestions for improving listening and speaking skills that you have discussed so far in this module. Then, choose the tips/strategies that you think that are helpful/meaningful for you (the ones you use, the ones you are going to try to use, etc.) and summarize them in the chart below. Compare your ideas in pairs and discuss the differences and similarities.

<p style="text-align: center;">Strategies to improve listening skills</p> <p style="text-align: center;">“Five essential listening skills for English learners”.</p>	<p style="text-align: center;">Tips for delivering a public speech</p> <p style="text-align: center;">“Fear of Public Speaking – Skillfull (p.68-69)”.</p>

3

YOUR BODY LANGUAGE SHAPES WHO YOU ARE (TED TALK), AMY CUDDY IDENTIFYING THE MAIN IDEA AND THE ELEMENTS THAT SUPPORT IT

WARM UP

1) In pairs, brainstorm words that come to your mind to describe these people in the images below. Then, think of why you chose these words to describe them. What were you influenced by? Be ready to share your answers with the class.



<http://www.omniagroup.com/wp-content/uploads/body-language-2-Copy.jpg>

PRE-READING

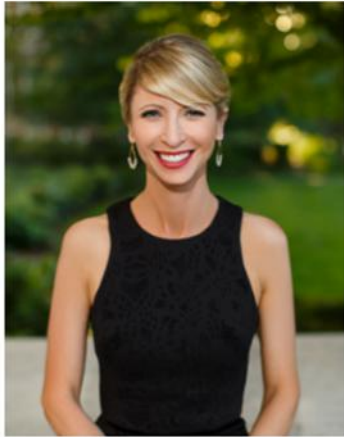
- 2) Discuss in pairs and share your thoughts with the group: have you ever heard of body language? What do you know about it?
- 3) You are going to watch a TED Talk by Amy Cuddy titled “Your body language shapes who you are”.
 - a) Have you ever watched a TED Talk? Do you know what is it?
 - b) Have you ever heard of Amy Cuddy?
- 4) Read the texts below and think: what do you expect to see in Amy Cuddy’s TED talk?

About ›

Our organization

TED is a nonprofit devoted to spreading ideas, usually in the form of short, powerful talks (18 minutes or less). TED began in 1984 as a conference where Technology, Entertainment and Design converged, and today covers almost all topics — from science to business to global issues — in more than 100 languages. Meanwhile, independently run TEDx events help share ideas in communities around the world.

BIO



Amy Cuddy is known around the world for her 2012 TED Talk, which is the second-most viewed talk in TED's history. A Harvard Business School professor and social psychologist, Cuddy studies how nonverbal behavior and snap judgments influence people. Her research has been published in top academic journals and covered by NPR, the *New York Times*, the *Wall Street Journal*, *The Economist*, *Wired*, *Fast Company*, and more. Cuddy has been named a Game Changer by *Time*, a Rising Star by the Association for Psychological Science, one of 50 Women Who Are Changing the World by *Business Insider*, and a Young Global Leader by the World Economic Forum. She lives in the Boston area with her husband and son.

<http://amycuddy.com/bio/>

VOCABULARY

- 5) Before you watch the video, work with a partner and check if you know the meaning of the words/expressions below:

→ Hack (v.)	→ Awkward (adj.)	→ Raise hands (phr.)	→ Overall (adv.)
→ Hunch (v.)	→ Glance (n.)	→ Struggle (v.)	→ Fake (adj.)
→ Crossing legs (phr.)	→ Wink (n.)	→ Folding up (phr.)	→ Sweeping (adj.)
→ Wrapping ankles (phr.)	→ Handshake (n.)	→ Touch (v.)	→ Sue (v.)
→ Spread out (phr.)	→ Judgments (n.)	→ Neck (n.)	→ Outcome (n.)
→ Tweak (v.)	→ Blind (adj.)	→ Gamble (v.)	
→ Tiny (n.)	→ Bump into (phr.)	→ Whooping (adj.)	

READING

- 6) Watch the lecture “Your body language shapes who you are” by Amy Cuddy (http://www.ted.com/talks/amy_cuddy_your_body_language_shapes_who_you_are) once and identify:

a) Characteristics of the genre Ted Talk:	b) Amy Cuddy's talk:
a.1) What is the format of a TedTalk? b.1) What is its intended audience?	b.1) What is the main idea conveyed by Cuddy? b.2) What is the purpose of her lecture?

7) Watch again the first part of the lecture (00:00 – 13:21) to share the answers of the questions below, first, with a partner, then with the class. Your answers will be retaken later on, so you may need to take notes:

- a) According to Amy Cuddy, how does body language influence in our lives?
- b) What are some of nonverbal expressions that people do to express power and to express lack of power?
- c) What does the speaker say about body language and gender?
- d) According to her, what do people expect from a leader?
- e) During the video, she explains an experiment. What were the results of the experiment?

8) Watch again the second part of the video (13:21) to discuss the answers of the questions below. You will discuss them in pairs, then with the class.

- a) What were the consequences of her car accident? How relevant is this information to the audience?
- b) How did her professor help when Amy decided to quit? How was this act important? What is the relevance of this information?
- c) What did Amy say when her student tried to quit? What was the importance of that? Why do you think she mentions it in her speech?

9) Discuss these questions in pairs:

- a) In general, do you agree with Amy Cuddy? Is the speaker convincing? Why do you think so?
- b) How did Amy convince you (or not)? What strategies does she use to try to persuade you to believe in her ideas?

FOCUSING ON DETAILS

Critical questions enable you to think deeply about the text you read/watched. Using these questions you can identify some interesting points to be covered in a group discussion. Check out the questions presented in the Open University website. At home, you can access it to find more about the topic!

10) In small groups, read the questions below and highlight the most useful ones in your opinion. (Do you usually ask these questions when you read a text? Would you add or remove questions?). There is a glossary under the questions to help you, check it out if you want to. After this task, you will share your ideas with the class.

Checklist to use when making judgments about things that you hear:

- a) Who is speaking or writing?
- b) What is their point of view or perspective?
- c) What ideas and information are presented and how were they obtained?
- d) Are there unsupported assertions?
- e) Are reasons or evidence provided?
- f) Are the reasons and evidence given relevant?
- g) Is the method used to find the evidence sound?
- h) Is the evidence correct or valid?
- i) What assumptions have been made?
- j) What is fact and what is opinion?
- k) What are the implicit and explicit values?
- l) Are there unreasonable generalisations?
- m) What has been omitted?
- n) How was the conclusion reached?
- o) Is the conclusion reasonable?
- p) What other perspectives or points of view could there be?
- q) You may be able to think of more points to add to this list.

<http://www.open.edu/openlearn/ocw/mod/oucontent/view.php?id=4368&printable=1>

GLOSSARY

assertion 

/əˈsɜːʃən/

IPA

Syllables

[Synonyms](#) [Examples](#) [Word Origin](#)

[See more synonyms on Thesaurus.com](#)

noun

1. a positive statement or declaration, often without support or reason:
a mere assertion; an unwarranted assertion.

assumption

/əˈsʌmpʃən/

IPA Syllables

[Examples](#) [Word Origin](#)

[See more synonyms on Thesaurus.com](#)

noun

1. something taken for granted; a supposition:
a correct assumption.
Synonyms: presupposition; hypothesis, conjecture, guess, postulate, theory.

reason

/ˈriːzən/

IPA Syllables

[Synonyms](#) [Examples](#) [Word Origin](#)

[See more synonyms on Thesaurus.com](#)

noun

1. a basis or cause, as for some belief, action, fact, event, etc.:
the reason for declaring war.
2. a statement presented in justification or explanation of a belief or action:
I dare you to give me one good reason for quitting school!

evidence

/ˈeɪvɪdəns/

IPA Syllables

[Synonyms](#) [Examples](#) [Word Origin](#)

[See more synonyms on Thesaurus.com](#)

noun

1. that which tends to prove or disprove something; ground for belief; proof.
2. something that makes plain or clear; an indication or sign:
His flushed look was visible evidence of his fever.
3. *Law.* data presented to a court or jury in proof of the facts in issue and which may include the testimony of witnesses, records, documents, or objects.

In our classes, we are not going to focus so much on the terminology used to refer to "reasons", "evidences", "assertion", "assumption" etc, because, depending on the author, these elements are called differently. It is important to remember that our goal in this course is to identify mainly **the main idea the speaker is trying to convince the audience of, the arguments he uses to do so and the elements that support the arguments**. Therefore, we are going to study briefly just the aspects related to argumentation that are going to be useful for you to participate effectively in the group discussions.

- 11) Now, get together in small groups again to analyze Amy Cuddy's TED Talk and check if you all have the same understanding of her speech. To do so, you will answer the questions that you have highlighted before ("Checklist to use when making judgments about things that you hear" - exercise 10). While you share your answers, check if you all have the same ideas and justify it. You will receive the transcript of the talk (Appendix 2), so you can underline or take notes in it if you want to. Be ready to share your thoughts with the class.

WRAP UP

- 12) Now, discuss the questions below in pairs, then with the class:

- a) Have you ever felt your body language being shaped by your feelings/behavior? Have you ever felt your body language influencing your feelings/behavior?
- b) Are you going to try Amy's suggestion? In what situations can it be useful?
- c) Do you think Cuddy's suggestion can really help people to overcome fears, anxiety or control their nerves? Do you believe that this little attitude can really "lead to a big change"?
- d) Did you like the talk? Why?
- e) In general, was Cuddy convincing?
- f) Analyzing the way Cuddy delivers her speech and considering that at the end of the course you will lead your own discussion, how can you get inspired (or not) by her performance?

4

8 SECRETS OF SUCCESS/ SUCCESS IS A CONTINUOUS JOURNEY (TED TALKS), RICHARD ST. JOHN PARTICIPATING IN A DISCUSSION AND ANALYSING IT IDENTIFYING LINGUISTIC PERSUASION

This task is divided in 3 moments:

1st moment: Participating in a discussion (example from the last IsF courses)

2nd moment: Analyzing the discussion proposal

3rd moment: Watching another video: analyzing and discussing it.

1st Moment

In the first moment, you are going to participate in a discussion lead by your teacher. This discussion was successfully proposed and released by an ex-student of an ISF course, so the material that is going to be used, the text and the questions, are exactly the same used by her. This activity aims to show you one possible way to lead a discussion and give you the chance to practice you participation in debates. Take your hand out (Appendix 3) and let's start!

2nd Moment:

- 1) Now, let's analyze the choices made by the student when she prepared her discussion leading. Answer these questions and check if your classmates agree with you:
 - a) Did you like to participate in the discussion?
 - b) Do you like the topic of the discussion?
 - c) Do you think the text chosen was appropriate for a group discussion in class? In your leading discussion, would you choose a text like this? Do you think this text was enough to propitiate a good debate?
 - d) Did you like the questions proposed by the student (1st moment – number 1 to 8)?
 - e) Based on the discussions we have been having in class, do you think these questions stimulate reflection? Would you change or add any question(s)? Why? Would you change the order of the questions? Why?
 - f) Is there anything else that you would do differently (text, hand out, time, etc)?

3rd Moment

Now, our purpose is to think critically analyzing the speech delivered by St. John you have just watched and also examine another TED talk delivered by him.

PRE-READING 2

- 2) Did you know St. John before today? Have you ever watched another TED talk by him? Take a look at his bio posted on TED Talk's website and get to know more about him.

Richard St. John
Marketer, success analyst

A self-described average guy who found success doing what he loved, Richard St. John spent more than a decade researching the lessons of success — and distilling them into 8 words, 3 minutes and one successful book.



Why you should listen

Richard St. John was on his way to the TED conference when a girl on the plane asked him, "What really leads to success?" Even though he had achieved some success, he couldn't explain how he did it. So he spent the next ten years researching success and asking over 500 extraordinarily successful people in many fields what helped them succeed. After analyzing, sorting, and correlating millions of words of research, and building one of the most organized databases on the subject of success, he discovered "The 8 Traits Successful People Have in Common" and wrote the bestseller *8 To Be Great*.

In his books and talks, he shares a wealth of wisdom from the world's most successful people -- knowledge that can help others succeed in their own way, whether it's escaping poverty, building a business, raising a family, or changing the world.

What others say

"It's so great. It's such a boost of confidence. This book really gives you a lot of self-esteem about who you are, and that you really can be somebody." — Thomas Fischer, Habitat for Humanity.

https://www.ted.com/speakers/richard_st_john

- 3) What do you remember about the video you saw? Discuss in pairs.

READING 2

- 4) Now you are going to watch another TED Talk by St. John, titled "8 secrets to success". While you watch, complete the table below in order to compare the two speeches.

	“Success is a continuous journey”	“8 secrets to success”
What is the author trying to convince you of? (What is the main purpose of his speech? – What is his thesis?)		
How does he support his main idea(s)? – (Were his arguments supported by data? Did he specify where this data came from? What strategies did he use to try to convince the audience?)		

5) Get together in groups and discuss:

- a) Which video did you like better? Why?
- b) Which speech convinced you better? Why?
- c) What is the main difference in argumentation between the two speeches?

WRAP UP

6) Discuss the questions below:

- a) In general, did you like St. John’s talks?
- b) Will you follow the advice he gave in the videos? Why?
- c) Would you add any other tip to reach or to sustain success? Explain.

PRE-READING 3

7) You are going to read a text titled “Literary Techniques” taken from the BBC website. Considering only this information, what do you expect to read about?

READING 3

8) Read the text below and ...

1. Check if your prediction was right (exercise number 7)
2. try to relate the techniques shown in the text with the arguments used in the videos you have just compared.

Literary techniques

Techniques are used by writers as an attempt to make the reader think in a certain way. These techniques can be used to intrigue, inspire, persuade or simply convey information to the reader.

Persuasive devices

How to use persuasive language techniques effectively

Persuasive language is used for many reasons, for example, to help to sell products or services, or to convince people to accept a view or idea. Politicians often use persuasive techniques to get their audience to agree with their views on a particular topic. Persuasive language is a very powerful tool for getting what you want.

Here are some types of persuasive techniques and examples of how they can be used:

Technique	Examples
Flattery - complimenting your audience.	A person of your intelligence deserves much better than this.
Opinion - a personal viewpoint often presented as if fact.	In my view , this is the best thing to have ever happened.
Hyperbole - exaggerated language used for effect.	It is simply out of this world – stunning!
Personal pronouns - 'I', 'you' and 'we'.	You are the key to this entire idea succeeding – we will be with you all the way. I can't thank you enough!
Imperative command - instructional language.	Get on board and join us!
Triples - three points to support an argument .	Safer streets means comfort, reassurance and peace of mind for you, your family and your friends.
Emotive language - vocabulary to make the audience/reader feel a particular emotion.	There are thousands of animals at the mercy of our selfishness and disregard for kindness.
Statistics and figures - factual data used in a persuasive way.	80% of people agreed that this would change their community for the better.
Rhetorical question - a question which implies its own answer.	Who doesn't want success?

Example

Thinking about what an opposing writer may say and providing a counter argument can be very powerful and will make your own point appear stronger.

William Wallace led the Scottish rebellion against Edward I in the fourteenth century. His exploits were made into the film *Braveheart*. In this extract from his speech for freedom, think about his overall purpose and how is he trying to convince his audience in a certain way.

I am William Wallace. And I see a whole army of my countrymen, here in defiance of tyranny! You have come to fight as free men. And free men you are! What will you do without freedom? Will you fight? Yes! Fight and you may die. Run and you will live at least awhile. And dying in your bed many years from now, would you be willing to trade all the days from this day to that for one chance, just one chance, to come back here as young men and tell our enemies that they may take our lives but they will never take our freedom!

Analysis

William uses plenty of personal pronouns ('I, you, our') to make the audience feel as though he is speaking to them on an individual level. The repeated use of 'free' emphasises the overall topic of his speech, and the benefit to the people listening. He repeatedly uses **rhetorical** questions, one after the other to impact on the audience - they feel that they must fight to protect their freedom. The closing sentence is highly emotive; he uses the word 'freedom' to leave the overall message with his audience to consider for themselves.

<http://www.bbc.co.uk/education/guides/zpr49j6/revision/2>

PREPARATION FOR LEADING A DISCUSSION

8) Now, identify some of the techniques presented in the text you have just read in some excerpts from St John's "Success is a continuous journey" speech, answering the questions:

a) Which of the persuasive devices did he use in each passage?

1st paragraph (0:11):

Why do so many people reach success and then fail? One of the big reasons is, we think success is a one-way street. So we do everything that leads up to success, but then we get there. We figure we've made it, we sit back in our comfort zone, and we actually stop doing everything that made us successful. And it doesn't take long to go downhill. And I can tell you this happens, because it happened to me.

Last paragraph (3:21):

I learned that success isn't a one-way street. It doesn't look like this; it really looks more like this. It's a continuous journey. And if we want to avoid "success-to-failure-syndrome," we just keep following these eight principles, because that is not only how we achieve success, it's how we sustain it. So here is to your continued success. Thank you very much. (Applause)

https://www.ted.com/talks/richard_st_john_success_is_a_continuous_journey/transcript


b) Now, discuss these questions:

- Have you ever used one of the strategies he adopted in his speech (exercise 9, letter a)? In what situation?
- Which of the strategies mentioned in the text "Literary Techniques" do you like better? Why?

9) Imagine that you have chosen his second video "8 secrets to success" to be the material of your discussion. Taking into account that the discussion you will lead

should propitiate an environment for your classmates to express their thoughts on the subject and also instigate them to think critically about the topic...

What questions will you ask? When would you ask them? Why? (Remember that you can consult the *Checklist to use when making judgments about things that you hear*, studied in module 3 to inspire your own questions. Use the space below to write your questions:



10) Now, in pairs, compare your questions to your classmate's.

11) Are they similar or different? Do they approach the same topics? To what extent would the differences and similarities influence the development of the discussion?

WRAP UP

12) In your opinion, which questions were the most interesting? Why?

5

THE ART OF DISCUSSION LEADING: A CLASS WITH CHRIS DISCUSSING ABOUT THE ROLE OF THE LEADER AND THE PARTICIPANTS IN A DEBATE EXPRESSING OPINIONS POLITELY

WARM UP

- 1) Discuss in groups:
 - a) What were the main points we have considered in class so far in relation to effectively leading a discussion?

PRE-READING

- 2) Watch the first 4:00 minutes of the video *The Art of Discussion Leading: A class with Chris* and answer:
 - a) What is it about?
 - b) What kind of video is it (What do we call this type of text)?
 - c) What is the purpose of the video?
 - d) Who is it directed to?
 - e) Who is Chris?


READING

- 3) Now, you are going to watch the whole video (The Art of Discussion Leading: A class with Chris - <https://vimeo.com/104311202>) and discuss its main ideas with your classmates. To do so, it is a good idea to take notes of the points you consider interesting (or not).


The video is divided in two main parts that are mixed: in some moments there is an explanation of the methodology used by the professor (narrator and statements from his students), in others the focus is on the discussion that happened in the class that was recorded. In the table below there are some suggestions of aspects that you can pay attention to. You can use the space in the table to write your notes:

“The Art of Discussion Leading: A class with Chris”

The information presented in the statements;

- a) What do the participants say about the way Prof. Christensen conducts the Workshop?
- b) What does the professor comment on his methodology? 
- c) What was the leader's role?
- d) What else did you consider interesting or not related to Prof. Christensen's methodology?

The organization and development of the discussion itself.

- e) What was the content of the discussion? Did the participants get into a conclusion? What was it? 
- f) What was the participants' role?
- g) What else called your attention related to the discussion?

4) After watching the video, in pairs, compare the things that called your attention in the documentary:

- a) Did you mention more or less the same things or not?
- b) What is your opinion on Prof. Christensen's method? Why?
- c) In general, what is your impression of the discussion?

5) Now, discuss the questions below:

- a) Did you like the documentary? What did you learn from it?
- b) Did you like the way the professor conducted the discussion? Why?
- c) What are some strategies that he uses to make the participants express their opinion? Are his strategies useful to you, since you are going to lead a discussion? Which one(s) do you think is/are relevant/irrelevant in your case?

- d) How did the participants interact during the discussion? What was the atmosphere of the workshop? How do they treat each other? Why?
- e) In your opinion, what makes a good discussion? What makes a discussion difficult or unpleasant to participate in?

FOCUS ON COMMUNICATION

- 6) Watch again some excerpts from the documentary The Art of Discussion Leading and answer:
 - a) What do the words/phrases have in common?
 - b) What are their function in the excerpts?

(05:20) [...] perhaps the student is just very shy and... and... what works for everybody else is just killing him... or, you know something along those lines, or perhaps he isn't prepared, I mean, is Possible that Birth(?) read the situation right but I think he dealt with it completely wrongly, because[...]

(9:35) I kind of sympathise with Jack and I think that if, for example, if you ask me or he, or Birth ask Jack, you know, whatever sentence (...) feels like the chance to actually do it right and to learn something has been taken away from them... and that's a problem.

(12:00) It was a very constrain and rigorous mode of interaction in that. The student number one couldn't just give any sentence out and then, you know, however he might try, Birth didn't really stimulated him on to give, maybe, a whimsical answer of his own and I personally believe in stimulating students creativity to do whatever... to say whatever they want (...).

(13:33) I don't think, I mean, Carl's point about the public quiz, I mean, in an language course at least you are trying to speak, (...) But I think, in a response to Joven's point, was that perhaps (...) But I don't think you can get over the publicness of it 'cause, I mean, you have to discuss.

14:20 Well, I think this is where the problem lies: is to go on making more complicated sentences, instead of maybe coming back and making something simpler, so that you can give the person a chance.

15:30 I kind of sympathize with the teacher trying to continue to help the student, but continuing to do more harm, rather than good.

16:50 I guess I am not so sympathetic with the teacher as most of you seem to be. I think he.. as we are told that he knows that Jack is a little bit slower that the others and I think, for example, that the second sentence (...) I am completely against this sort of elitist thinking of the others are so good, we have to just keep on going and leave the rest behind us. I think you have to really go back and explain things also to the students who are a little bit slower than the rest.

- c) The table below shows the definition of Discourse Markers and some of their common functions and examples presented by Michael Swan in the book "Practical English Usage". First, read the explanations and examples taken from the book. Then, complete the table with the underlined words/phrases (exercise 6) according to their function. Compare your answers with a partner.

discourse markers

Discourse means 'pieces of language longer than a sentence'. Some words and expressions are used to show how discourse is constructed. They can show the connection between what a speaker is saying and what has already been said or what is going to be said; they can help to make clear the structure of what is being said; they can indicate what speakers think about what they are saying or what others have said. There are a very large number of these 'discourse markers', and it is impossible to give a complete list in a few pages. Here are a few of the most common examples. Some of these words and expressions have more than one use; for more information, look in a good dictionary. Some discourse markers are used mostly in informal speech or writing; others are more common in a formal style. Note that a discourse marker usually comes at the beginning of a clause.

Function	Example/ Discourse Markers	Discourse Marker(s)
Emphasizing a contrast – emphasise the fact that the second point contrasts with the first	He says he's a socialist, and yet he owes three houses and drives a Rolls.	
Focusing and linking – these expressions focuses attention on whats is going to be Said , by announcing the subject in advance. Some of them also make a link with previous discourse, by reffering back to what was said before.	With reference to you letter of 17 March, I am pleased to inform you that.../... there are no problems about production. Now as regards marketing...	
Giving examples – these expressions introduce particluar examples to illustrate what has been said.	People often behave strangely when they're abroad. Takle Mrs Ellis for instance ...	
Logical consequence – These expressions show that what it said follows logically from what was said before	The last bus has gone. Then we're going to have to walk.	
Making things clear; giving details – expressions used to make things clearer, or give more details	We cannot continue with the deal on this basis. That is to say/In other words , unless you can bring down the price we shall have to cancel the order.	
Softening and correcting – used to make opinions and statements sound less dogmatic – they suggest that the speaker is just giving a personal opinion, with which other people may disagree, and some can introduce a polite refusal	I reckon she just doesn't respect you, Bill. / I suppose you are very busy right now./ I sort of think it's a crime.	
Gaining time – expressions that give the speaker time to think	'How much are you selling it for?' ' Well, let me see... '	

<p>Referring to the other person's expectations – expressions used when we show whether somebody's expectations have been fulfilled or not. After a new subject has been announced, some can suggest that something new or surprising is going to be said about it.</p>	<p>'Did you meet the Minister?' 'Yes, in fact, he asked us to lunch'.</p>	
---	--	--

Adapted from Practical English Usage by Michael Swan (p. 151-158)

9) Discuss in pairs:

a) Have you ever heard these discourse markers before? Have you noticed if you use discourse markers in your speech? What do you think is their role in discourse?

PRE-READING 2

10) In general, in the discussion, the participants used more or less the same phrases to express their opinion, agree and disagree. Get together in pairs, identify these phrases and organize them in the table below. Then, discuss the questions below:

d) Which of these do you usually say?

e) What other phrases/ words or expressions people can use to express themselves?

f) Do you think it is important to know these structures? Why?

Give opinions	Agree	Disagree

11) Now you are going to listen to a Podcast on “How to agree and disagree in English” made by Dylan Gates to the website British English Coach. Take a look at the beginning of his text and think: Who is the writer's intended audience?

How to agree and disagree in English

by [dylan gates](#) | Nov 11, 2014 | [Express yourself in English](#) | [4 comments](#)

In this podcast, we are going to look at some phrases for agreeing and disagreeing with people's opinions. If you didn't listen to the last podcast, why not listen to that now and learn or review some expressions for giving opinions.

Listen to the podcast here



<http://britishenglishcoach.com/lets-agree-disagree/>

12) Before you listen to the podcast, read the phrases below and match them with their meaning. Then, check your answers with a pair.

1 Strongly disagreement	<input type="checkbox"/> You're absolutely right. <input type="checkbox"/> That's exactly what I think. <input type="checkbox"/> I agree to some extent but..
2 Partial agreement	<input type="checkbox"/> I'm not really with you on that one. <input type="checkbox"/> Come on! How can you say that.... <input type="checkbox"/> Yes, OK, but perhaps..
3 Doubt or weak disagreement	<input type="checkbox"/> I see what you mean but have you thought about.. <input type="checkbox"/> I accept what you're saying but... <input type="checkbox"/> I couldn't agree more.
4 Disagreement	<input type="checkbox"/> Maybe, but isn't it more a question of ... <input type="checkbox"/> Absolutely not! <input type="checkbox"/> You're talking rubbish.
5 "A great phrase in English when we know we will never agree with somebody so there is no point continuing with the argument".	<input type="checkbox"/> I hear what you're saying but.. <input type="checkbox"/> I see your point but... <input type="checkbox"/> True enough but.... <input type="checkbox"/> On the whole, I agree with you but... <input type="checkbox"/> You don't know what you're saying. <input type="checkbox"/> That's absolute nonsense. <input type="checkbox"/> OK, let's agree to disagree. <input type="checkbox"/> Mmm, but don't you think...? <input type="checkbox"/> I can't agree. I really think... <input type="checkbox"/> I have to disagree there.. <input type="checkbox"/> No, I disagree. What about....? <input type="checkbox"/> No way! I completely disagree with you <input type="checkbox"/> Yeah, I'm not really sure about that. <input type="checkbox"/> That's not really how I see it, I'm afraid. <input type="checkbox"/> Absolutely

() Exactly.

- 13) Now, listen to the podcast and check if your answers match with the speaker's ideas.
- 14) Get together in pairs and check if the phrases/words/expressions you mentioned in the task number 10 were suggested by Gates.
- 15) In pairs, read again the disagreement phrases presented in the podcast. Do you think they all show a polite way to express oneself? Why? If you think some phrases are not gentle, try to change them into polite sentences and share your ideas with the class. Remember that it is possible to soften some statements using discourse markers.
- 16) Now, say what you think about the statements presented in the statements below extracted from the podcast. Give your opinion and express (partial) agreement or (doubt) disagreement to help your communication. Also explain the reasons that lead you to think the way you do (support your claim with arguments). Remember that you can use discourse markers to communicate more effectively. Don't forget to be very polite!
 - a) The only good English teachers are native speakers, teachers whose first language is English.
 - b) British English is superior much better than American English.
 - c) Correct grammar is more important than good pronunciation.
 - d) The only way to truly learn a second language is to go to that country where it is spoken.
 - e) Adults cannot become fluent speakers of a second language.

6

DISCUSSION LEADER, GROUP DISCUSSION (VIDEOS), IDENTIFYING CHARACTERISTICS OF THE GENRE “DISCUSSION LEADING” AND CREATING EVALUATION CRITERIA

As you know, at the end of the course you will **lead your own discussion** and participate in your classmates' debates as well. To do so, it is nice that you observe some **common characteristics of this genre**, in order for you to act adequately according to the context.

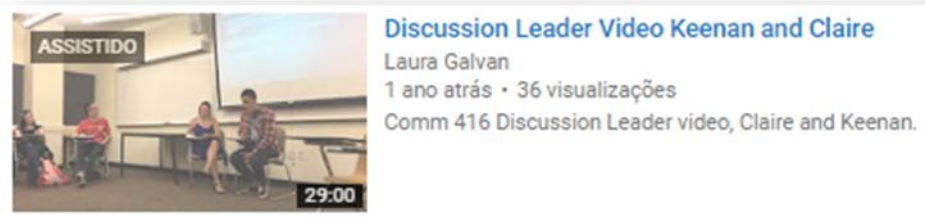
WARM UP

- 1) In pairs, discuss if you remember...
 - a) some essential characteristics of a group discussion;
 - b) the role of a discussion leader.

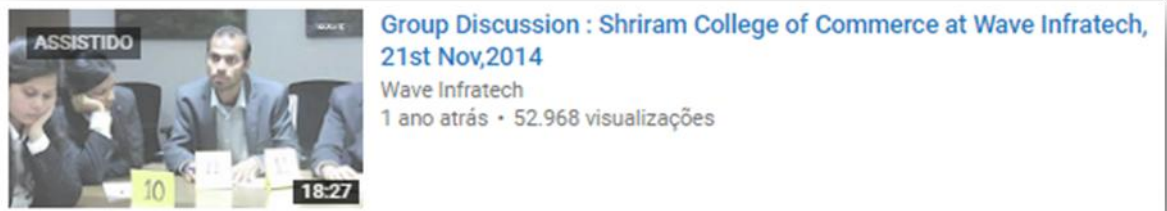
PRE-READING

- 2) You are going to watch some excerpts of real discussions taken from 2 different videos available on YouTube . Take a look at the title and image of the videos and discuss in small groups:
 - a) What do you expect to see?
 - b) Why do you expect that?

1st Video: <https://www.youtube.com/watch?v=NRBvf3EiWQM> (10:11 – 15:23)



2nd Video: <https://www.youtube.com/watch?v=rrLOkkIGGDo> (up to 3:59)



- 3) Now, watch the excerpts and...
 - a) Check if they show what you were expecting to see;
 - b) Answer the following questions for each video:
 - In general, what is happening in the video?

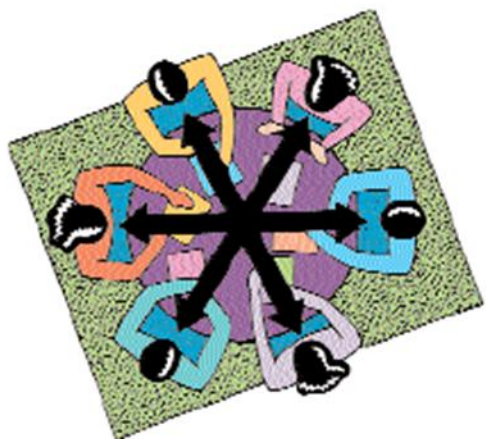
- What kind of video is this? Why was this video posted on YouTube/Vimeo? Who is the intended public of the video? What is the purpose of the video? (Why do people watch this video/this type of video for)?
- 4) Before you watch the excerpts one more time, in small groups, try to remember the discussions presented in the videos. Are there similarities and differences in the discussions (leader, context, organization of the speeches, organization of the class, formality or informality, etc)?
 - 5) Watch the excerpts again and try to observe the points mentioned below, so you can discuss them later on in small groups.

	Questions	1st Video – The Art of Discussion Leading: A class with Chris	2nd Video – Discussion Leader Video Keenan and Claire	3rd Video – Group Discussion: Shriram College of Commerce
Topic	In general, what is the discussion about? What is the purpose of the discussion?			
Context	Where does the discussion take place?			
Leader	Who is leading the discussion?			
Participants	Who are the participants?			
Organization	Are the speeches organized? How?			
Opinion	Do the participants express their opinion?			
Physical organization	How is the classroom organized?			
Others				

- 6) Now, talk in small groups about the points above and try to compare the two discussions presented on the videos:
 - a) Are there differences and similarities between them?
 - b) Which debate is more similar to the discussion you will lead in class? Why?

PRE-READING 2

- 7) Consider the examples of discussion studied in our classes until today. In your opinion, what should be the guideline for your presentation? What are essential things that all discussions should include? What does the leaders of the discussions should do in common?
- 8) First, read the text below and, considering the context of your discussion, write a check (✓) after each point you think is useful, (X) after each point you consider not useful and (+-) after topics that can be useful if adapted. Then, share and compare your ideas in small groups. For the suggestions that you mark (+-), explain the necessary adaptation and see if your classmates agree.



How to Lead a Discussion

A group discussion is a planned conversation between three to 10 people on a selected topic, with a trained discussion leader. The purpose is to express opinions and gain information on the topic and learn from the other group participants.

Group discussion is an effective way to

- Share ideas and broaden viewpoints
- Stimulate interest in problems
- Help participants express their ideas
- Identify and explore a problem
- Create an informal atmosphere
- Get opinions from persons who hesitate to speak

Preparing for a Discussion

Preparation is important to the success of any event. A discussion is no different. The following things encourage a good discussion to happen:

- The preferred seating arrangement is a circle, semicircle, U, or hollow square. All these formations allow everyone in the group to see one another.

- Make the room as comfortable as possible. Check the ventilation and lighting.
- Have paper and pencil ready to record main points.
- Start and end the discussion on time.
- Encourage informality and good humor. Permit friendly disagreement on the point under discussion, not among personalities.

Guidelines for a Discussion

If you participate in a discussion, the following guidelines will help you contribute effectively to the group:

- Be an active part of the group.
- Work to solve common problems.
- Discuss completely, but do not argue.
- Contribute ideas related to the subject of the discussion.
- Ask questions to clarify ideas.
- Be clear and brief.
- Listen and learn.
- Write down good ideas.

Leading a Discussion

If you lead a group discussion, the following guidelines will help you distinguish your role as the leader versus a participant:

- Help the group feel at ease. See that everyone knows everybody else.
- Give everyone a chance to talk. Let the person talking remain seated. More people will participate, and those talking will feel more at ease.
- Don't allow anyone to monopolize the discussion. Interrupt the "speech maker" tactfully, and lead the discussion to another person.
- Call on individuals who seem ready to talk rather than going around the circle.
- Direct rather than dominate the discussion by casting yourself into the background when the group gets into the swing of it.
- Be sure the discussion is of interest to all the participants.
- Keep the discussion on track. If it gets sidetracked, bring it

back to the main subject by suggesting more important points that need to be covered in the time allotted.

- If you feel that some important point is being neglected, mention it.
- Summarize periodically. Stop occasionally to review the points that have been made.
- Stick to the time limit. If there isn't time to cover the subject sufficiently, mention this in your evaluation, and take action to correct this before the next group discussion.
- Keep spirits high. Encourage ease and informality. Let everyone have a good time. Don't let the discussion drag or become boring.
- Quickly summarize the conclusions in such a way that everyone will realize the important facts brought out in the discussion.

- 9) Now, in small groups, summarize the essential characteristics of a “discussion leading” in the context of this class. Be ready to share your thoughts, because

with the help of your teacher and classmates, you will create the criteria that are going to be used to evaluate your leadership and discussion.

Criteria

- 10) Now it is time for you to start planning your own discussion! Follow the criteria created with the class and consider the points below:
- a) **Topic** - (Considering your classmates' interests, what will be the topic of your discussion?)
 - b) **Text(s)** - (What text(s) can support and enrich the discussion you will propose? Are this/these text(s) adequate to the context/audience?)
 - c) **Questions** - (What questions can you ask your classmates in order to instigate their participation in the debate? What can you ask to make the discussion interesting and productive?).

GOOD LUCK

Global listening

RECOGNIZING ORGANIZATIONAL PHRASES

Organizational phrases are used to introduce the important points in a logical way. Listen for these phrases to better understand how the listening text is organized and when the main ideas will be introduced. Some useful phrases are:

In the introduction

Today, I'd like to talk about ... First, I'll discuss ...

Then, I'm going to consider ... Finally, I'll mention ...

In the main body

So first it's important to ... Now let's turn to ... Lastly, I have to mention ...

In the conclusion

In conclusion, I'd like to summarize ... The main points I discussed were ...

ACADEMIC KEYWORDS

conclude (v) /kən'klud/

excessive (adj) /ɪk'sesɪv/

outcome (n) /'aʊt,kʌm/

2.03 Number these sentences 1–8 in the order you think you will hear them. Then listen to *Fear of public speaking* and check your answers.

- a So first here are three facts about the fear of public speaking. _____
- b Today I'm going to talk about the fear of public speaking. _____
- c Then I'm going to provide five tips for overcoming this fear. _____
- d Let me conclude by saying these five tips will work for you. _____
- e Finally, I'll tell you where you can get more information on this topic. _____
- f Let's now look at some tips for dealing with this fear. _____
- g Finally, I said I'd provide you with some additional information. _____
- h First I'll discuss some interesting facts about the topic. _____

Close listening

2.03 Listen to *Fear of public speaking* again. Use these symbols and abbreviations to complete the notes below.

- # = number sm = small
- = = equals info = information
- & = and mem = memorize
- % = percent neg = negative
- ↑ = more aud = audience

Fear of public speaking

Facts

1. ___ 1 fear; more common than dying
75 ___ of people have this fear
2. men ___ women affected
men ___ likely than women to find ways to overcome
3. ___ effect on career

Overcoming fear

1. start ___ 2. be prepared 3. don't ___ 4. reduce stress 5. engage the ___

Add ___

Recommended reading: Preparation ___ Confidence by Ricardo Lopez

Appendix 2 - TED Talk transcript

YOUR BODY LANGUAGE SHAPES WHO YOU ARE - AMY CUDDY

0:11 So I want to start by offering you a free no-tech life hack, and all it requires of you is this: that you change your posture for two minutes. But before I give it away, I want to ask you to right now do a little audit of your body and what you're doing with your body. So how many of you are sort of making yourselves smaller? Maybe you're hunching, crossing your legs, maybe wrapping your ankles. Sometimes we hold onto our arms like this. Sometimes we spread out. (Laughter) I see you. So I want you to pay attention to what you're doing right now. We're going to come back to that in a few minutes, and I'm hoping that if you learn to tweak this a little bit, it could significantly change the way your life unfolds.

0:58 So, we're really fascinated with body language, and we're particularly interested in other people's body language. You know, we're interested in, like, you know — (Laughter) — an awkward interaction, or a smile, or a contemptuous glance, or maybe a very awkward wink, or maybe even something like a handshake.

1:22 Narrator: Here they are arriving at Number 10. This lucky policeman gets to shake hands with the President of the United States. Here comes the Prime Minister -- No. (Laughter) (Applause)

1:35 (Laughter) (Applause)

1:38 Amy Cuddy: So a handshake, or the lack of a handshake, can have us talking for weeks and weeks and weeks. Even the BBC and The New York Times. So obviously when we think about nonverbal behavior, or body language -- but we call it nonverbals as social scientists -- it's language, so we think about communication. When we think about communication, we think about interactions. So what is your body language communicating to me? What's mine communicating to you?

2:04 And there's a lot of reason to believe that this is a valid way to look at this. So social scientists have spent a lot of time looking at the effects of our body language, or other people's body language, on judgments. And we make sweeping judgments and inferences from body language. And those judgments can predict really meaningful life outcomes like who we hire or promote, who we ask out on a date. For example, Nalini Ambady, a researcher at Tufts University, shows that when people watch 30-second soundless clips of real physician-patient interactions, their judgments of the physician's niceness predict whether or not that physician will be sued. So it doesn't have to do so much with whether or not that physician was incompetent, but do we like that person and how they interacted? Even more dramatic, Alex Todorov at Princeton has shown us that judgments of political candidates' faces in just one second predict 70 percent of U.S. Senate and gubernatorial race outcomes, and even, let's go digital, emoticons used well in online negotiations can lead to you claim more value from that negotiation. If you use them poorly, bad idea. Right?

3:19 So when we think of nonverbals, we think of how we judge others, how they judge us and what the outcomes are. We tend to forget, though, the other audience that's influenced by our nonverbals, and that's ourselves. We are also influenced by our nonverbals, our thoughts and our feelings and our physiology.

3:37 So what nonverbals am I talking about? I'm a social psychologist. I study prejudice, and I teach at a competitive business school, so it was inevitable that I would become interested in power dynamics. I became especially interested in nonverbal expressions of power and dominance.

3:56 And what are nonverbal expressions of power and dominance? Well, this is what they are. So in the animal kingdom, they are about expanding. So you make yourself big, you stretch out, you take up space, you're basically opening up. It's about opening up. And this is true across the animal kingdom. It's not just limited to primates. And humans do the same thing. (Laughter) So they do this both when they have power sort of chronically, and also when they're feeling powerful in the moment. And this one is especially interesting because it really shows us how universal and old these expressions of power are. This expression, which is known as pride, Jessica Tracy has studied. She shows that people who are born with sight and people who are congenitally blind do this when they win at a physical competition. So when they cross the finish line and they've won, it doesn't matter if they've never seen anyone do it. They do this. So the arms up in the V, the chin is slightly lifted.

4:55 What do we do when we feel powerless? We do exactly the opposite. We close up. We wrap ourselves up. We make ourselves small. We don't want to bump into the person next to us. So again, both animals and humans do the same thing. And this is what happens when you put together high and low power. So what we tend to do when it comes to power is that we complement the other's nonverbals. So if someone is being really powerful with us, we tend to make ourselves smaller. We don't mirror them. We do the opposite of them.

5:24 So I'm watching this behavior in the classroom, and what do I notice? I notice that MBA students really exhibit the full range of power nonverbals. So you have people who are like caricatures of alphas, really coming into the room, they get right into the middle of the room before class even starts, like they really want to occupy space. When they sit down, they're sort of spread out. They raise their hands like this. You have other people who are virtually collapsing when they come in. As soon they come in, you see it. You see it on their faces and their bodies, and they sit in their chair and they make themselves tiny, and they go like this when they raise their hand.

6:03 I notice a couple of things about this. One, you're not going to be surprised. It seems to be related to gender. So women are much more likely to do this kind of thing than men. Women feel chronically less powerful than men, so this is not surprising.

6:19 But the other thing I noticed is that it also seemed to be related to the extent to which the students were participating, and how well they were participating. And this is really important in the MBA classroom, because participation counts for half the grade.

6:33 So business schools have been struggling with this gender grade gap. You get these equally qualified women and men coming in and then you get these differences in grades, and it seems to be partly attributable to participation. So I started to wonder, you know, okay, so you have these people coming in like this, and they're participating. Is it possible that we could get people to fake it and would it lead them to participate more?

6:57 So my main collaborator Dana Carney, who's at Berkeley, and I really wanted to know, can you fake it till you make it? Like, can you do this just for a little while and actually experience a behavioral outcome that makes you seem more powerful? So we know that our nonverbals govern how other people think and feel about us. There's a lot of evidence. But our question really was, do our nonverbals govern how we think and feel about ourselves?

7:24 There's some evidence that they do. So, for example, we smile when we feel happy, but also, when we're forced to smile by holding a pen in our teeth like this, it makes us feel happy. So it goes both ways. When it comes to power, it also goes both ways. So when you feel powerful, you're more likely to do this, but it's also possible that when you pretend to be powerful, you are more likely to actually feel powerful.

7:57 So the second question really was, you know, so we know that our minds change our bodies, but is it also true that our bodies change our minds? And when I say minds, in the case of the powerful, what am I talking about? So I'm talking about thoughts and feelings and the sort of physiological things that make up our thoughts and feelings, and in my case, that's hormones. I look at hormones. So what do the minds of the powerful versus the powerless look like? So powerful people tend to be, not surprisingly, more assertive and more confident, more optimistic. They actually feel they're going to win even at games of chance. They also tend to be able to think more abstractly. So there are a lot of differences. They take more risks. There are a lot of differences between powerful and powerless people. Physiologically, there also are differences on two key hormones: testosterone, which is the dominance hormone, and cortisol, which is the stress hormone.

8:57 So what we find is that high-power alpha males in primate hierarchies have high testosterone and low cortisol, and powerful and effective leaders also have high testosterone and low cortisol. So what does that mean? When you think about power, people tended to think only about testosterone, because that was about dominance. But really, power is also about how you react to stress. So do you want the high-power leader that's dominant, high on testosterone, but really stress reactive? Probably not, right? You want the person who's powerful and assertive and dominant, but not very stress reactive, the person who's laid back.

9:37 So we know that in primate hierarchies, if an alpha needs to take over, if an individual needs to take over an alpha role sort of suddenly, within a few days, that individual's testosterone has gone up significantly and his cortisol has dropped significantly. So we have this evidence, both that the body can shape the mind, at least at the facial level, and also that role changes can shape the mind. So what happens, okay, you take a role change, what happens if you do that at a really minimal level, like this tiny manipulation, this tiny intervention? "For two minutes," you say, "I want you to stand like this, and it's going to make you feel more powerful."

10:19 So this is what we did. We decided to bring people into the lab and run a little experiment, and these people adopted, for two minutes, either high-power poses or low-power poses, and I'm just going to show you five of the poses, although they took on only two. So here's one. A couple more. This one has been dubbed the "Wonder Woman" by the media. Here are a couple more. So you can be standing or you can be sitting. And here are the low-power poses. So you're folding up, you're making yourself small. This one is very low-power. When you're touching your neck, you're really protecting yourself.

11:03 So this is what happens. They come in, they spit into a vial, for two minutes, we say, "You need to do this or this." They don't look at pictures of the poses. We don't want to prime them with a concept of power. We want them to be feeling power. So two minutes they do this. We then ask them, "How powerful do you feel?" on a series of items, and then we give them an opportunity to gamble, and then we take another saliva sample. That's it. That's the whole experiment.

11:28 So this is what we find. Risk tolerance, which is the gambling, we find that when you are in the high-power pose condition, 86 percent of you will gamble. When you're in the low-power pose condition, only 60 percent, and that's a whopping significant difference.

11:44 Here's what we find on testosterone. From their baseline when they come in, high-power people experience about a 20-percent increase, and low-power people experience about a 10-percent decrease. So again, two minutes, and you get these changes. Here's what you get on cortisol. High-power people experience about a 25-percent decrease, and the low-power people experience about a 15-percent increase. So two minutes lead to these hormonal changes that configure your brain to basically be either assertive, confident and comfortable, or really stress-reactive, and feeling sort of shut down. And we've all had the feeling, right? So it seems that our nonverbals do govern how we think and feel about ourselves, so it's not just others, but it's also ourselves. Also, our bodies change our minds.

12:36 But the next question, of course, is, can power posing for a few minutes really change your life in meaningful ways? This is in the lab, it's this little task, it's just a couple of minutes. Where can you actually apply this? Which we cared about, of course. And so we think where you want to use this is evaluative situations, like social threat situations. Where are you being evaluated, either by your friends? For teenagers, it's at the lunchroom table. For some people it's speaking at a school board meeting. It might be giving a pitch or giving a talk like this or doing a job interview. We decided that the one that most people could relate to because most people had been through, was the job interview.

13:21 So we published these findings, and the media are all over it, and they say, Okay, so this is what you do when you go in for the job interview, right?

13:29 (Laughter)

13:30 You know, so we were of course horrified, and said, Oh my God, no, that's not what we meant at all. For numerous reasons, no, don't do that. Again, this is not about you talking to other people. It's you talking to yourself. What do you do before you go into a job interview? You do this. You're sitting down. You're looking at your iPhone -- or your Android, not trying to leave anyone out. You're looking at your notes, you're hunching up, making yourself small, when really what you should be doing maybe is this, like, in the bathroom, right? Do that. Find two minutes. So that's what we want to test. Okay? So we bring people into a lab, and they do either high- or low-power poses again, they go through a very stressful job interview. It's five minutes long. They are being recorded. They're being judged also, and the judges are trained to give no nonverbal feedback, so they look like this. Imagine this is the person interviewing you. So for five minutes, nothing, and this is worse than being heckled. People hate this. It's what Marianne LaFrance calls "standing in social quicksand." So this really spikes your cortisol. So this is the job interview we put them through, because we really wanted to see what happened. We then have these coders look at these tapes, four of them. They're blind to the hypothesis. They're blind to the conditions. They have no idea who's been posing in what pose, and they end up looking at these sets of tapes, and they say, "We want to hire these people," all the high-power posers. "We don't want to hire these people. We also evaluate these people much more positively overall." But what's driving it? It's not about the content of the speech. It's about the presence that they're bringing to the speech. Because we rate them on all these variables related to competence, like, how well-structured is the speech? How good is it? What are their qualifications? No effect on those things. This is what's affected. These kinds of things. People are bringing their true selves, basically. They're bringing themselves. They bring their ideas, but as themselves, with no, you know, residue over them. So this is what's driving the effect, or mediating the effect.

15:35 So when I tell people about this, that our bodies change our minds and our minds can change our behavior, and our behavior can change our outcomes, they say to me, "It feels fake." Right? So I said, fake it till you make it. It's not me. I don't want to get there and then still feel like a fraud. I don't want to feel like an impostor. I don't want to get there only to feel like I'm not supposed to be here. And that really resonated with me, because I want to tell you a little story about being an impostor and feeling like I'm not supposed to be here.

16:06 When I was 19, I was in a really bad car accident. I was thrown out of a car, rolled several times. I was thrown from the car. And I woke up in a head injury rehab ward, and I had been withdrawn from college, and I learned that my IQ had dropped by two standard deviations, which was very traumatic. I knew my IQ because I had identified with being smart, and I had been called gifted as a child. So I'm taken out of college, I keep trying to go back. They say, "You're not going to finish college. Just, you know, there are other things for you to do, but that's not going to work out for you."

16:43 So I really struggled with this, and I have to say, having your identity taken from you, your core identity, and for me it was being smart, having that taken from you, there's nothing that leaves you feeling more powerless than that. So I felt entirely powerless. I worked and worked, and I got lucky, and worked, and got lucky, and worked.

17:02 Eventually I graduated from college. It took me four years longer than my peers, and I convinced someone, my angel advisor, Susan Fiske, to take me on, and so I ended up at Princeton, and I was like, I am not supposed to be here. I am an impostor. And the night before my first-year talk, and the first-year talk at Princeton is a 20-minute talk to 20 people. That's it. I was so afraid of being found out the next day that I called her and said, "I'm quitting." She was like, "You are not quitting, because I took a gamble on you, and you're staying. You're going to stay, and this is what you're going to do. You are going to fake it. You're going to do every talk that you ever get asked to do. You're just going to do it and do it and do it, even if you're terrified and just paralyzed and having an out-of-body experience, until you have this moment where you say, 'Oh my gosh, I'm doing it. Like, I have become this. I am actually doing this.'" So that's what I did. Five years in grad school, a few years, you know, I'm at Northwestern, I moved to Harvard, I'm at Harvard, I'm not really thinking about it anymore, but for a long time I had been thinking, "Not supposed to be here."

18:07 So at the end of my first year at Harvard, a student who had not talked in class the entire semester, who I had said, "Look, you've gotta participate or else you're going to fail," came into my office. I really didn't know her at all. She came in totally defeated, and she said, "I'm not supposed to be here." And that was the moment for me. Because two things happened. One was that I realized, oh my gosh, I don't feel like that anymore. I don't feel that anymore, but she does, and I get that feeling. And the second was, she is supposed to be here! Like, she can fake it, she can become it.

18:46 So I was like, "Yes, you are! You are supposed to be here! And tomorrow you're going to fake it, you're going to make yourself powerful, and, you know --

18:54 (Applause)

18:59 And you're going to go into the classroom, and you are going to give the best comment ever." You know? And she gave the best comment ever, and people turned around and were like, oh my God, I didn't even notice her sitting there. (Laughter)

19:14 She comes back to me months later, and I realized that she had not just faked it till she made it, she had actually faked it till she became it. So she had changed. And so I want to say to you, don't fake it till you make it. Fake it till you become it. Do it enough until you actually become it and internalize.

19:33 The last thing I'm going to leave you with is this. Tiny tweaks can lead to big changes. So, this is two minutes. Two minutes, two minutes, two minutes. Before you go into the next stressful evaluative situation, for two minutes, try doing this, in the elevator, in a bathroom stall, at your desk behind closed doors. That's what you want to do. Configure your brain to cope the best in that situation. Get your testosterone up. Get your cortisol down. Don't leave that situation feeling like, oh, I didn't show them who I am. Leave that situation feeling like, I really feel like I got to say who I am and show who I am.

20:10 So I want to ask you first, you know, both to try power posing, and also I want to ask you to share the science, because this is simple. I don't have ego involved in this. (Laughter) Give it away. Share it with people, because the people who can use it the most are the ones with no resources and no technology and no status and no power. Give it to them because they can do it in private. They need their bodies, privacy and two minutes, and it can significantly change the outcomes of their life. 20:41 Thank you. 20:42 (Applause)

Appendix 3 - Discussion prepared by a student

UFCSPA

ISF – Promovendo a Fluência em Língua Inglesa pelo Debate

Nome:

Evaluation: Listen to the TED TALK - *Success is a continuous journey*

Before the video

Do you consider yourself successful? Why?.

Answer the video

- 1) What is the talk about?
- 2) How do you define the word 'success'?
- 3) What happened to the Richard's business?
- 4) According to the speaker, why do so many people reach success and then fail? Do you agree with him?
- 5) What is the main point to reach success?
- 6) What is your opinion about the expression "money can't buy happiness"?
- 7) What does the speaker recommend to avoid "success-to-failure-syndrome"?
- 8) Why don't people follow this recipe of success?

Appendix 4 - TED Talk transcript

SUCCESS IS A CONTINUOUS JOURNEY – RICHARD ST. JOHN

0:11 Why do so many people reach success and then fail? One of the big reasons is, we think success is a one-way street. So we do everything that leads up to success, but then we get there. We figure we've made it, we sit back in our comfort zone, and we actually stop doing everything that made us successful. And it doesn't take long to go downhill. And I can tell you this happens, because it happened to me.

0:36 Reaching success, I worked hard, I pushed myself. But then I stopped, because I figured, "Oh, you know, I made it. I can just sit back and relax."

0:44 Reaching success, I always tried to improve and do good work. But then I stopped because I figured, "Hey, I'm good enough. I don't need to improve any more."

0:53 Reaching success, I was pretty good at coming up with good ideas. Because I did all these simple things that led to ideas. But then I stopped, because I figured I was this hot-shot guy and I shouldn't have to work at ideas, they should just come like magic. And the only thing that came was creative block. I couldn't come up with any ideas.

1:11 Reaching success, I always focused on clients and projects, and ignored the money. Then all this money started pouring in. And I got distracted by it. And suddenly I was on the phone to my stockbroker and my real estate agent, when I should have been talking to my clients.

1:25 And reaching success, I always did what I loved. But then I got into stuff that I didn't love, like management. I am the world's worst manager, but I figured I should be doing it, because I was, after all, the president of the company.

1:37 Well, soon a black cloud formed over my head and here I was, outwardly very successful, but inwardly very depressed. But I'm a guy; I knew how to fix it. I bought a fast car. (Laughter) It didn't help. I was faster but just as depressed.

1:57 So I went to my doctor. I said, "Doc, I can buy anything I want. But I'm not happy. I'm depressed. It's true what they say, and I didn't believe it until it happened to me. But money can't buy happiness." He said, "No. But it can buy Prozac." And he put me on anti-depressants. And yeah, the black cloud faded a little bit, but so did all the work, because I was just floating along. I couldn't care less if clients ever called. (Laughter)

2:26 And clients didn't call. (Laughter) Because they could see I was no longer serving them, I was only serving myself. So they took their money and their projects to others who would serve them better.

2:36 Well, it didn't take long for business to drop like a rock. My partner and I, Thom, we had to let all our employees go. It was down to just the two of us, and we were about to go under. And that was great. Because with no employees, there was nobody for me to manage.

2:52 So I went back to doing the projects I loved. I had fun again, I worked harder and, to cut a long story short, did all the things that took me back up to success. But it wasn't a quick trip. It took seven years.

3:06 But in the end, business grew bigger than ever. And when I went back to following these eight principles, the black cloud over my head disappeared altogether. And I woke up one day and I said, "I don't need Prozac anymore." And I threw it away and haven't needed it since.

3:21 I learned that success isn't a one-way street. It doesn't look like this; it really looks more like this. It's a continuous journey. And if we want to avoid "success-to-failure-syndrome," we just keep following these eight principles, because that is not only how we achieve success, it's how we sustain it. So here is to your continued success. Thank you very much. (Applause)

8 SECRETS TO SUCCESS – RICHARD ST. JOHN

0:11 This is really a two-hour presentation I give to high school students, cut down to three minutes. And it all started one day on a plane, on my way to TED, seven years ago. And in the seat next to me was a high school student, a teenager, and she came from a really poor family. And she wanted to make something of her life, and she asked me a simple little question. She said, "What leads to success?" And I felt really badly, because I couldn't give her a good answer.

0:36 So I get off the plane, and I come to TED. And I think, jeez, I'm in the middle of a room of successful people! So why don't I ask them what helped them succeed, and pass it on to kids? So here we are, seven years, 500 interviews later, and I'm going to tell you what really leads to success and makes TEDsters tick.

0:56 And the first thing is passion. Freeman Thomas says, "I'm driven by my passion." TEDsters do it for love; they don't do it for money.

1:04 Carol Coletta says, "I would pay someone to do what I do." And the interesting thing is: if you do it for love, the money comes anyway.

1:11 Work! Rupert Murdoch said to me, "It's all hard work. Nothing comes easily. But I have a lot of fun." Did he say fun? Rupert? Yes!

1:21 (Laughter)

1:22 TEDsters do have fun working. And they work hard. I figured, they're not workaholics. They're workafrolics.

1:28 (Laughter)

1:29 Good!

1:30 (Applause)

1:31 Alex Garden says, "To be successful, put your nose down in something and get damn good at it." There's no magic; it's practice, practice, practice.

1:39 And it's focus. Norman Jewison said to me, "I think it all has to do with focusing yourself on one thing."

1:45 And push! David Gallo says, "Push yourself. Physically, mentally, you've got to push, push, push." You've got to push through shyness and self-doubt.

1:54 Goldie Hawn says, "I always had self-doubts. I wasn't good enough; I wasn't smart enough. I didn't think I'd make it."

2:01 Now it's not always easy to push yourself, and that's why they invented mothers.

2:05 (Laughter)

2:06 (Applause) Frank Gehry said to me, "My mother pushed me."

2:12 (Laughter)

2:13 Serve! Sherwin Nuland says, "It was a privilege to serve as a doctor."

2:19 A lot of kids want to be millionaires. The first thing I say is: "OK, well you can't serve yourself; you've got to serve others something of value. Because that's the way people really get rich."

2:30 Ideas! TEDster Bill Gates says, "I had an idea: founding the first micro-computer software company." I'd say it was a pretty good idea. And there's no magic to creativity in coming up with ideas -- it's just doing some very simple things. And I give lots of evidence.

2:46 Persist! Joe Kraus says, "Persistence is the number one reason for our success." You've got to persist through failure. You've got to persist through crap! Which of course means "Criticism, Rejection, Assholes and Pressure."

2:58 (Laughter)

3:01 So, the answer to this question is simple: Pay 4,000 bucks and come to TED.

3:07 (Laughter)

3:08 Or failing that, do the eight things -- and trust me, these are the big eight things that lead to success.

3:14 Thank you TEDsters for all your interviews!

3:17 (Applause)

UNIT 7 FEAR

Listening	Recognizing organizational phrases Listening for problems and solutions
Vocabulary	Suffixes <i>-ful</i> and <i>-less</i>
Pronunciation	Managing questions
Pronunciation	Sentence stress

Discussion point

Ask students to look at the picture and imagine how they would feel if they were the person in the picture. Then ask students to share their ideas. Make a list of the feelings on the board. You could keep a tally next to each feeling, or ask for a show of hands to get a general understanding of the most common feelings.

Ask the students to discuss the questions, using the sentence frames to help them get started. Photocopy and cut out the unit 7 *Useful language* page to provide some extra support. After students have discussed the three questions, have them share their answers with the class.

EXTENSION ACTIVITY

Write your own answers to questions 1 and 3 on the board, mixed in with a few other things people can be afraid of. Ask students to guess which answers are your real answers. Give some background information as they guess the correct answers.

Vocabulary preview

Encourage the students to use their monolingual dictionaries to help with any new words. After checking answers, give them time to write the words, the part of speech, and the word stress in their vocabulary notebooks.

ANSWERS						
1 a	2 b	3 b	4 a	5 b	6 b	7 b
8 a	9 b					

LISTENING 1 Fear of public speaking

Word count 691

Background information

The fear of public speaking affects many people. It triggers physical symptoms, such as the “fight or flight” adrenaline rush. The fear can also affect a person’s speech by making the voice shake. There are several strategies for dealing with this fear, including those outlined in the audio.

Before you listen

- 1 Direct the students’ attention to the *Think about* box. Check their understanding of the terms, particularly *fear of being laughed at*. Give students time to complete the questionnaire individually.
- 2 Have the students form groups, and ask them to discuss their answers. Ask groups to share their best advice with the whole class.

Global listening

Ask students to use their monolingual dictionaries to check the meaning of the words in the *Academic keywords* box. Give them time to write the words, pronunciation, and part of speech in their vocabulary notebooks. Give students time to read the *Recognizing organizational phrases* box. With books closed, ask a student to summarize the main point. Ask other students to recall the phrases.

EXTENSION ACTIVITY

With books closed, hand out the phrases from the *Recognizing organizational phrases* box on large pieces of cardboard. On the board, draw an outline of a page and divide it into three parts. Write *introduction*, *main body*, and *conclusion* in the three parts. Ask students to stick the phrases on the board in the correct part of the “page.”

Remind students about the importance of prediction and how it can help them understand when they listen. Give students time to read the sentences and number them in the order they think they will hear them. Students can compare their answers with a partner before checking them with the class.

AUDIO SCRIPT 2.03

Presenter: Hello, everyone. Today I’m going to talk about the fear of public speaking. First I’ll discuss some interesting facts about the topic. Then I’m going to provide five tips for overcoming this fear. I hope you find these helpful. Finally, I’ll tell you where you can get more information on this topic. Please hold all questions until the end. So first here are three facts about the fear of public speaking. The first one is that, according to some surveys, it is the number one fear people have. It’s even more common than the fear of dying. In fact, about 75% of people say they have this fear. I know I’ve experienced this fear, although not today! The second fact is that men and women are affected equally. That may not be surprising, but what is surprising is that men are more likely than women to find ways to overcome it. And third, having this fear can have a negative effect on your career if you don’t do anything about it, and even impact other aspects of your life. The good news is

that you're not powerless. You can do something about it. Let's now look at some tips for confronting this fear. There are several things you can do. One—start small. Find a few friends to practice with, and then practice again with a larger group. If you start small, you will build up your confidence and be successful. I have spoken with many people about this and they all say the same thing. The actual size of the audience makes no difference. When you actually do speak publicly, just imagine the group is small. Two—be prepared. I think this is one of the most important points. Knowing your material will give you confidence and reduce your fear. If you don't know your material, you will be nervous and possibly get lost. Practice your presentation for a reasonable amount of time, and time yourself. Also, have more material prepared in case you finish early—nothing excessive, just a little extra. Three—don't memorize. No one wants to hear a memorized speech. If I'm being truthful, it's boring for the audience and shows you lack confidence. Just remember the main points and examples. Four—reduce stress. For many, the minute just before you speak is the most fearful. Find out what works for you. Close your eyes. Stretch. Laugh. Do whatever is most useful. Try what some athletes do. They visualize a positive outcome and breathe deeply to reduce their stress. Five—engage the audience. Before you begin your presentation, chat to a few people in the audience. This shows you are friendly and relaxed, and also, you can look these people in the eye to help you connect with the audience. It's essential to engage the audience as a whole as well. Make the talk interactive rather than a monologue. Take questions from the audience. If the audience is involved, you will have time to organize your thoughts as well. Finally, I said I'd provide you with some additional information. There are a lot of resources out there for this kind of thing. There are books on overcoming fears in the local library or at any bookstore. I would recommend a book called *Preparation Equals Confidence* by Dr. Ricardo Lopez. He has all this information and more on his website, and you can even post questions there. Let me conclude by saying these five tips *will* work for you. Start small, be prepared, don't memorize, reduce stress, and engage the audience. If you have other things that have been successful for you, please share them with others. Don't let your fear impair you in any way and never panic. Always be calm. That concludes my presentation. Thank you very much. Let's open it up and see if you have any questions. Yes?

Student: Yes, thank you for taking my question. Why shouldn't someone memorize a presentation? Wouldn't that build confidence?

Presenter: I think I already answered that. No one wants to hear a memorized speech because it's, frankly, boring. It's OK to memorize the key points, but avoid ...

ANSWERS

1 b 2 h 3 c 4 e 5 a 6 f
7 g 8 d

Close listening

Present the symbols and abbreviations to students. Then give them a few minutes to review them. Ask students to get a partner and test each other by giving either the symbol / abbreviation or the meaning. After listening, allow students to compare answers with their partner before checking them with the class.

ANSWERS

Facts

- #1 fear; more common than dying
75% of people have this fear
- men & women affected
men ↑ likely than women to find ways to overcome
- neg affect on career

Overcoming fear

- start sm
- be prepared
- don't mem
- reduce stress
- engage the aud

Add info

Recommended reading: *Preparation = Confidence* by Ricardo Lopez

Developing critical thinking

SUPPORTING CRITICAL THINKING

One aspect of critical thinking is the ability to put yourself in someone else's position. Asking students to give advice to someone with a problem (in this case, the fear of public speaking) which they themselves may not have helps students understand others more.

Encourage students to use their monolingual dictionaries to check the meaning of any words in the *Ways of overcoming fears* box. Have the students form groups and ask them to discuss the questions. After the discussion, have students share their answers and advice with the whole class.

LISTENING 2 Phobias

Word count 786

Background information

A phobia, from the Greek word *phóbos*, is an extremely strong fear of an object or a situation. To be a phobia, the fear has to be strong enough to change the way the person lives their life. For example, someone with a fear of spiders would avoid going into situations where they might see one. The fear is usually irrational; it is highly unlikely that the thing which is feared would actually hurt the person.