

PATRÍCIA ELIZABETH PERES MARTINS

**O ENSINO REFLEXIVO EM UMA TURMA DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar de Lingüística Aplicada, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Professora Doutora Maria José Pereira Monteiro

Rio de Janeiro  
Junho de 2006

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

418  
M386e

Martins, Patrícia Elizabeth Peres.

O ensino reflexivo em uma turma de inglês para fins específicos / Patrícia Elizabeth Peres Martins. – Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

265 f.

Orientadora: Maria José Pereira Monteiro

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Departamento de Lingüística e Filologia.

Bibliografia: f. [128] - 132

1. Lingüística Aplicada. 2. Língua Inglesa – Estudo e Ensino. 3. Língua Inglesa – Inglês Instrumental. I. Monteiro, Maria José Pereira. II. Título.

## EXAME DE DISSERTAÇÃO

MARTINS, Patrícia Elizabeth Peres. O ensino reflexivo em uma turma de inglês para fins específicos. Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Letras, 2006. 265 f. Mimeo. Dissertação de Mestrado no Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada.

### BANCA EXAMINADORA

---

Professora Doutora Maria José Pereira Monteiro, UFRJ  
Orientadora

---

Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali, PUC-SP

---

Professora Doutora Myriam Brito Corrêa Nunes, UFRJ

---

Professora Doutora Christina Abreu Gomes, UFRJ

---

Professora Doutora Aurora Maria Soares Neiva, UFRJ

Examinada a Dissertação  
Em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2006

## AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio incondicional, que me fez acreditar ser possível levar a cabo esta empreitada.

Ao meu marido, pela paciência infinita e pelo amparo nos momentos de desalento.

À minha orientadora, pela confiança que depositou em mim, pela autonomia que me concedeu para realizar esta pesquisa e pelo estilo calmo e seguro com que me levou a chegar a minhas próprias respostas.

A todos os meus colegas supervisores e professores, pelo estímulo constante e pelo privilégio de conviver e aprender sempre com eles.

À professora da turma acompanhada, pela coragem de abrir as portas de sua sala de aula e do seu coração a uma parceira-reflexiva.

À instituição em que trabalho, por permitir que esta pesquisa fosse conduzida em suas premissas e por me oferecer os meios para realizá-la.

“The teacher is like a gardener who treats different plants differently, and not like a large scale farmer who administers standardized treatments to as near as possible standardized plants.”

Hopkins

“Old paint on canvas, as it ages, sometimes becomes transparent. When this happens, it is possible, in some pictures, to see the original lines: a tree will show through a woman’s dress, a child makes way for a dog, a large boat is no longer on an open sea. This is called pentimento... Perhaps it would be as well to say that the old conception, replaced by a later choice, is a way of seeing and then seeing again.”

Lilian Hellman

## SINOPSE

Pesquisa interpretativista de cunho etnográfico. Investigação acerca de como um professor reflexivo define e modifica os rumos de um curso de inglês para fins específicos em uma instituição sem fins lucrativos de ensino da língua inglesa. Análise de necessidades. Desenho de curso. Avaliação de material didático. Prática reflexiva e observação por pares.

## RESUMO

MARTINS, Patrícia Elizabeth Peres. **O ensino reflexivo em uma turma de inglês para fins específicos**. Rio de Janeiro, 2006. Dissertação (Mestrado no Programa Interdisciplinar em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

Uma demanda crescente por cursos que atendessem às necessidades específicas dos indivíduos levou ao surgimento do Inglês para Fins Específicos (ESP) em meados do século passado. Desde então, ele passou por diferentes fases, tornando-se hoje uma das mais importantes áreas do ensino de inglês como língua estrangeira, não só na esfera acadêmica, mas também profissional. Paralelamente, a introdução da prática reflexiva na área de ensino-aprendizagem deu aos professores subsídios para observarem, compreenderem e transformarem suas salas de aula de modo informado. Este trabalho acompanha um curso de ESP voltado para atendentes de restaurantes, desde a fase de desenho até a implementação do mesmo. Objetivamente, pretende responder às seguintes questões: “Quais são as necessidades da situação-alvo e da situação de aprendizagem dos alunos de um curso de Inglês para Atendentes de Restaurantes oferecido pela instituição em que trabalho? Como estas necessidades e o *feedback* dado pelos participantes ao longo do processo de ensino-aprendizagem definem ou modificam os rumos deste curso? Como se concretiza a reflexão no processo observado?” Para tanto, são utilizados os conceitos de ensino de línguas para fins específicos e de prática reflexiva, bem como construtos teóricos advindos de uma visão sociointeracional de linguagem e aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de base etnográfica que enfoca principalmente a interação entre professora e alunos, alunos e seus colegas e professora e observadora. A análise dos dados revela que o levantamento de necessidades não se encerra em um momento inicial e sim permeia todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo, portanto, fundamental neste processo a presença de um profissional reflexivo, atento às novas necessidades, carências e desejos que possam emergir. Revela ainda as ações tomadas pela professora da turma para adequar o curso às demandas de seu público e as atitudes e comportamentos que a caracterizam como uma profissional reflexiva. Finalmente, esta dissertação aponta vantagens da observação por pares para fins de desenvolvimento profissional.

## ABSTRACT

MARTINS, Patrícia Elizabeth Peres. **O ensino reflexivo em uma turma de inglês para fins específicos.** Rio de Janeiro, 2006. Dissertação (Mestrado no Programa Interdisciplinar em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

A growing demand for courses that met people's specific needs led to the emergence of English for Specific Purposes (ESP) in the mid 1900s. Since then, ESP has undergone different phases, becoming one of the most important areas in English as a Foreign Language teaching nowadays, both in the academic and in the professional realms. At the same time, the introduction of reflection in education has equipped teachers with the means to observe, understand and transform their own classrooms in an informed way. This thesis follows an ESP course offered to restaurant workers, from the moment of course design until its implementation. Objectively, it intends to answer the following questions: "What are the target-situation and learning-situation needs of the students of an English for Restaurants course offered by the institution where I work? How do these needs and the feedback given by the participants throughout the process define or modify the progress of the course? How does reflection concretely appear in the process observed?" In order to do so, this work relies on the concepts of teaching languages for specific purposes and reflective practice, in addition to theoretical constructs drawn from a socio-interactional view of language and learning. It is an ethnographic research focusing mainly on the interaction between teacher and students, students and their peers and teacher and observer. The data collected reveal that needs analysis is not over in the pre-course stage, permeating the whole teaching-learning process; thus, the presence of a reflective professional is of paramount importance to spot new necessities, lacks and wants that may arise. The analysis of the data also shows the steps taken by the teacher observed so that the course could meet the demands of her audience, as well as the attitudes and behaviors that characterize her as a reflective practitioner. Finally, this thesis points out the advantages of peer observation for professional development purposes.

## SUMÁRIO

1	Introdução.....	10
2	Revisão da Literatura.....	14
2.1	O inglês para fins específicos .....	14
2.1.1	Origens do inglês para fins específicos .....	14
2.1.2	Definições de ESP .....	16
2.1.3	Desenho de curso.....	19
2.1.3.1	Análise de necessidades e avaliação.....	19
2.1.3.2	Esboço do curso.....	24
2.1.3.3	Elaboração do programa de ensino.....	25
2.1.3.4	Seleção e elaboração de materiais .....	27
2.2	A prática reflexiva .....	30
2.2.1	A reflexão e o ensino reflexivo.....	30
2.2.2	Processo individual ou social?.....	31
2.2.3	Tipos, dimensões e fases da reflexão .....	34
2.2.4	O que fazem os professores reflexivos .....	38
2.2.4.1	Atitudes e comportamentos do professor reflexivo.....	39
2.2.4.2	Auto-observação e observação por pares .....	40
3	Metodologia de Pesquisa.....	43
3.1	Referencial teórico do capítulo de metodologia.....	43
3.1.1	Visões de pesquisa e formas de investigação .....	44
3.1.2	O paradigma escolhido e a moldura de pesquisa.....	45
3.2	O contexto de pesquisa e a caracterização dos participantes.....	49
3.2.1	O curso de inglês e o ESP nesta instituição.....	49
3.2.2	A prática reflexiva na instituição.....	50
3.2.3	O contexto físico.....	51
3.2.4	Os participantes .....	52
3.2.5	A questão ética .....	53
3.3	Instrumentos de registro de dados .....	54
3.3.1	Na fase de desenho do curso.....	54
3.3.2	Ao longo da implementação do curso .....	55
3.4	Procedimentos para a análise dos dados.....	57
3.5	Síntese do capítulo de metodologia.....	58
4	Dados registrados .....	60
4.1	Na fase de desenho do curso.....	60

4.1.1	Levantamento das necessidades da situação-alvo .....	60
4.1.2	Levantamento das necessidades da situação de aprendizagem .....	64
4.1.3	Desenho do curso .....	70
4.1.4	Elaboração do programa de ensino e do material.....	72
4.2	Ao longo da implementação do curso .....	74
4.2.1	Aula 1 .....	75
4.2.2	Aula 2 .....	79
4.2.3	Aula 3 .....	82
4.2.4	Aula 4 .....	86
4.2.5	Aula 5 .....	89
4.2.6	Aula 6 .....	93
4.2.7	Aula 7 .....	95
4.2.8	Aula 8 .....	98
5	Análise de Dados .....	101
5.1	Afinal, que curso é este e a quem se destina?.....	102
5.2	O material didático – lacunas e necessidades não atendidas .....	105
5.3	Traçando e redefinindo os rumos do curso.....	108
5.4	Como se concretiza a reflexão no contexto observado.....	114
5.4.1	“Eu já sou uma pessoa reflexiva – às vezes, até demais” .....	114
5.4.2	A observação por pares e o papel do outro.....	119
6	Considerações Finais .....	124
	Referências .....	128
	Apêndices .....	133
	Anexos.....	227

## 1 INTRODUÇÃO

Em 1988, iniciei minha carreira como professora de inglês em um conhecido curso carioca. Desde então, tive oportunidade de aprimorar minha prática em sala de aula e aprofundar meus conhecimentos teóricos em atividades fora dela.

Em julho de 2001, travei meu primeiro contato com a noção de ensino reflexivo ao fazer um curso intensivo de TESOL (*Teaching English for Speakers of Other Languages – Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas*), oferecido por uma escola norte-americana. Logo me identifiquei com as idéias apresentadas e incorporei a reflexão não só à minha prática pedagógica, mas também a outros aspectos do cotidiano.

Cerca de um ano mais tarde, comecei um curso de especialização em língua inglesa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sendo introduzida ao ensino de inglês para fins específicos (doravante ESP, do inglês *English for Specific Purposes*). De todos os novos conteúdos a que tive acesso, este foi o que mais despertou minha curiosidade, levando-me a mergulhar em diversas leituras que tratavam do assunto.

Em julho de 2002, quatro meses depois de ter começado meu curso de especialização, fui convidada a assumir o cargo de supervisora acadêmica na instituição em que trabalho, ficando encarregada dos Cursos Especiais. Era um novo desafio e a oportunidade de aplicar, na prática, algumas das idéias que eu absorvia no espaço acadêmico.

No ano seguinte, após 67 anos de tradição no ensino da língua inglesa em geral (*General English*), o curso em que trabalho decidiu lançar-se no mercado de ESP. Esta iniciativa foi motivada por dois fatores principais: a observação de que a sede desta instituição está localizada em um bairro com grande afluência de turistas estrangeiros – Copacabana –, e o fato de que os Jogos Pan-Americanos de 2007 serão realizados no Rio de Janeiro. No primeiro caso, percebeu-se a existência de um mercado latente nas cercanias da matriz do curso de inglês em questão, formado por empresas carentes de pessoal qualificado para se comunicar adequadamente com a clientela estrangeira, comum na região. No segundo caso, imagina-se que o Pan-Americano gerará uma maior demanda por profissionais com noções de inglês, que interagirão diretamente com os atletas e suas equipes.

Decidiu-se que um curso de Inglês para Turismo seria ideal para atender às demandas percebidas. Esta denominação global envolveria uma série de cursos menores, cada qual voltado para as especificidades de uma determinada área de interesse. Inicialmente, pensou-se em oferecer três novos cursos – a saber, Inglês para Atendentes de Restaurantes, Inglês para Recepcionistas de Hotéis e Inglês para Motoristas de Táxi, pois acreditou-se que estes três

grupos de profissionais teriam maior probabilidade de estar em contato com visitantes estrangeiros. Sondagens bem-sucedidas no setor de restaurantes fizeram com que o primeiro daqueles cursos fosse o escolhido para inaugurar esta nova orientação da instituição.

Na qualidade de supervisora responsável pelos Cursos Especiais, coube-me liderar esta empreitada, o que me pareceu uma excelente oportunidade de aprofundar meus estudos em ESP e de testá-los na prática. Foi assim que, em março de 2003, ingressei no Mestrado Interdisciplinar em Lingüística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com um projeto que serviria para atender a um interesse pessoal e, ao mesmo tempo, a uma demanda profissional.

Desta forma, meu desejo de conhecer mais profundamente o universo do ensino e aprendizagem de línguas para fins específicos, aliado à necessidade do curso de inglês, fez com que eu traçasse um projeto de pesquisa com dois objetivos básicos: viabilizar uma iniciativa-piloto para o curso de Inglês para Atendentes de Restaurantes e, a partir daí, criar um modelo que pudesse ser adaptado para a implantação de outros cursos semelhantes no futuro.

Tendo em vista o escopo limitado de uma dissertação de Mestrado e a imensa gama de possibilidades de investigação dentro de minha área de interesse, fez-se mister estreitar o foco do trabalho em questão. Baseada, sobretudo, em Hutchinson e Waters (1987) e Dudley-Evans e St John (1998), cheguei, então, às seguintes questões:

- Quais são as necessidades da situação-alvo e da situação de aprendizagem dos alunos de um curso de Inglês para Atendentes de Restaurantes oferecido pela instituição em que trabalho?
- Como estas necessidades e o *feedback* dado pelos participantes ao longo do processo de ensino/aprendizagem definem ou modificam os rumos deste curso?

Todavia, para que se operasse alguma mudança nos rumos do curso observado, faltava a presença de um elemento-chave: um professor reflexivo. A reflexão é uma prática valiosa para o professor em geral e especialmente para o que trabalha com ESP. Ela faz com que os professores deixem de ser meros técnicos que se limitam a reproduzir o que os outros lhes ditam para assumirem uma papel ativo na formulação de seus propósitos e objetivos (ZEICHNER, 1993, p.16). Só um professor reflexivo consegue prestar atenção a cada aluno

individualmente – percebendo suas necessidades, carências e desejos –, embora esteja rodeado por dezenas deles (SCHÖN, 1992, p. 82). Só um professor reflexivo é capaz de ter abertura de espírito para ouvir opiniões diferentes e admitir a possibilidade de erro, comprometimento para engajar-se num exame contínuo de suas crenças, aprendendo com ele, e responsabilidade para considerar as conseqüências de seus atos (DEWEY, 1953, p.8). Por conseguinte, a análise de um curso de Inglês para Atendentes de Restaurantes no contexto supracitado não poderia deixar de levar em conta o papel da reflexão no processo de ensino-aprendizagem. Acrescenta-se, assim, mais uma pergunta às duas anteriormente formuladas:

- Como se concretiza a reflexão no processo observado?

A fim de responder às perguntas de pesquisa acima, este trabalho está organizado em cinco seções principais.

No capítulo dois, faço uma revisão da literatura, começando pelo ensino de inglês para fins específicos. Visito as origens do ESP e os conceitos de análise de necessidades, desenho de curso, programa de ensino, avaliação e seleção e elaboração de materiais (HUTCHINSON e WATERS, 1987; ROBINSON, 1991; JORDAN, 1997; DUDLEY-EVANS e ST JOHN, 1998, dentre outros). Completo o arcabouço teórico voltando-me para a prática reflexiva. Apresento primeiramente as idéias de Dewey (1933, 1953) sobre pensamento reflexivo e ação reflexiva e correlaciono estas noções com o processo de ensino-aprendizagem. Discuto, em seguida, a reflexão como fenômeno individual ou social, defendendo a segunda destas linhas (KEMIS, 1986; BARTLETT, 1990; COPELAND et al, 1993; ZEICHNER e LISTON, 1996; BAILEY et al, 2001). Posteriormente, abordo diferentes níveis, tipos, dimensões e fases da reflexão (DEWEY, 1953; HABERMAS, 1973; KOLB, 1984; SCHÖN, 1992; GRIFFITHS e TANN, 1992; COPELAND et al, 1993; RODGERS, 2002). Por fim, encerro o capítulo listando atitudes e comportamentos dos professores reflexivos e discutindo a auto-observação e a observação por pares como meios de se reunir dados sobre a prática pedagógica.

No capítulo três, descrevo a metodologia adotada, justificando a escolha por uma pesquisa interpretativista de cunho etnográfico (ERIKSON, 1984; NUNAN, 1992; MC DONOUGH e MC DONOUGH, 1997). Defendo aí uma visão sócio-interacional de linguagem para explicar que as respostas aos meus questionamentos advirão da análise de diversas situações de interação (entre professor e alunos, dos alunos uns com os outros, da professora com a

observadora, etc.). Em seguida, defino o contexto de pesquisa e o perfil dos participantes. Relaciono, então, os procedimentos de registro e análise de dados e finalizo o capítulo com um esquema que visa a sintetizá-lo.

Dedico o quarto capítulo à apresentação dos dados registrados, separando-os em dois momentos: a fase de desenho do curso e o momento de implementação do mesmo.

No quinto capítulo, faço uma análise dos dados à luz do arcabouço teórico já mencionado. Volto às perguntas de pesquisa supracitadas, recorrendo à literatura especializada para fundamentar minha interpretação dos dados.

Finalmente, encerro o trabalho apresentando as conclusões a que cheguei a partir dos dados registrados e sugerindo possíveis encaminhamentos para estudos futuros.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

O objetivo desta seção é apresentar a visão da literatura acerca dos dois pilares que sustentam o trabalho em questão: o ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos (ESP) e a prática reflexiva. Para tanto, começo a seção tratando da primeira destas questões. Subdivido o ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos em três partes – origens do inglês para fins específicos, definições de ESP e desenho de curso –, a última das quais compreende quatro subseções: análise de necessidades e avaliação, esboço do curso, elaboração do programa de ensino e seleção e elaboração de materiais. Em seguida, abordo a prática reflexiva através das seguintes subseções: a reflexão e o ensino reflexivo, processo individual ou social, tipos, dimensões e fases da reflexão e o que fazem os professores reflexivos.

### 2.1 O INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS

Este subcapítulo tem início com uma breve retrospectiva histórica do inglês para fins específicos (ESP), termo que, no Brasil, tornou-se praticamente sinônimo de *inglês instrumental*. Em seguida, traz um apanhado das diversas definições de ESP. Como o principal foco desta investigação é o levantamento das necessidades da situação de aprendizagem e da situação-alvo antes e ao longo de um curso de ESP, a avaliação do mesmo e a resposta da professora da turma, atuando sobre a metodologia ou o conteúdo programático, a terceira parte desta seção merece maior destaque. Ela diz respeito ao desenho do curso, que engloba todos os aspectos anteriormente mencionados.

#### 2.1.1 ORIGENS DO INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS

Embora o inglês para fins específicos (ESP) seja relativamente recente, existindo há menos de meio século, o uso de línguas estrangeiras para fins específicos remonta à antiguidade clássica, mais especificamente aos impérios grego e romano, conforme afirmam Dudley Evans e St John (1998, p.1). Howatt (1984, p. 6-7) relata que os primeiros livros didáticos desta natureza eram voltados para as classes mercantilistas e ensinavam as mesmas a fazer negócios, o que é confirmado por Bloor (1996, p. 1), que cita o exemplo de cópias manuscritas datadas de 1415 – e, portanto, anteriores ao surgimento da imprensa –, visando ao ensino do vocabulário específico dos mercadores de lã ou de produtos agrícolas.

Segundo Hutchinson e Waters (1987, p. 6), o inglês para fins específicos tem suas raízes no fim da década de 1960, devido às transformações econômicas, científicas e tecnológicas ocorridas no período pós-guerra. Com a supremacia norte-americana após a Segunda Guerra Mundial, o inglês tornou-se a língua internacional do comércio e da tecnologia. Esta posição foi reforçada com o advento da crise do petróleo no início dos anos 70, que levou a um fluxo de capital e conhecimentos do mundo ocidental para os países produtores de petróleo. Assim, surgiu uma nova geração, que sabia exatamente porque precisava aprender aquela língua. Este público incluía, dentre outros, negociantes que desejavam vender seus produtos, técnicos que precisavam compreender manuais e estudantes ou profissionais que ansiavam por obter conhecimentos ou atualizá-los através de livros e periódicos publicados exclusivamente na língua inglesa. Ao contrário do que ocorria no passado, quando não havia um propósito claro para o estudo de línguas estrangeiras a não ser o de complementar a educação, houve uma demanda crescente por cursos que atendessem às necessidades específicas dos indivíduos, o que levou ao surgimento do ESP.

Howatt (1984, p. 222) concorda com Hutchinson e Waters sobre a época do surgimento do ESP e Swales (1985, p. x) cita o artigo “Some measurable characteristics of modern scientific prose” – escrito por C.L. Barber em 1962 acerca da natureza do inglês científico – como o marco inicial desta abordagem de ensino de inglês.

Bloor e Bloor (1986, p. 4) e Strevens (1980, p. 105) acrescentam um fator que contribuiu para o desenvolvimento recente do ESP. Em muitos países que se tornaram independentes em meados do século passado, havia um desejo de afirmação da sua identidade cultural e conseqüente repúdio pela cultura, literatura e língua inglesas do antigo governante. Assim, o advento do ESP foi bem-vindo, como um meio de se ter acesso à ciência, tecnologia, negócios e diplomacia, sem, no entanto, haver a invasão dos universos doméstico, familiar e social por esta língua estrangeira, nem a imposição de valores com que estes povos não se identificavam.

Ao longo das décadas, o ESP passou por cinco fases, desenvolvendo-se com uma velocidade diferente em cada país (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 9-14). A primeira destas fases, que prevaleceu, sobretudo, entre as décadas de 60 e 70 do século passado, ficou conhecida como análise de registro. Nela, o foco principal era a identificação das características gramaticais e lexicais de textos das mais diversas áreas do saber. A segunda fase, a análise retórica ou do discurso, foi além do nível da sentença – ao contrário da anterior

– trabalhando padrões textuais e os meios pelos quais eles eram construídos. A terceira fase, a análise da situação-alvo, colocou as necessidades do aprendiz no centro do processo de desenho de curso. Passou-se, então, a identificar primeiro a situação-alvo (isto é, a situação em que os aprendizes precisariam utilizar a língua) e, em seguida, a fazer uma análise rigorosa das características lingüísticas daquela situação. A quarta fase, que emergiu nos anos 80, voltou-se para além da superfície da língua, enfocando os princípios cognitivos subjacentes a ela. Deu-se ênfase, portanto, às habilidades e estratégias de interpretação que permitem aos estudantes lidar com textos em geral. Data desta época o Projeto Nacional de Inglês Instrumental no Brasil, cujo foco é na habilidade de leitura. Finalmente, a quinta fase de desenvolvimento do ESP é centrada na aprendizagem da língua estrangeira e em como se dá este processo.

Diversos pesquisadores apontam o crescimento do ESP, especialmente nas últimas décadas (HEWINS, 2002; PINTO, 2002; ANTHONY, 2003). Hoje em dia, o ESP é uma das áreas mais importantes do ensino de inglês como língua estrangeira, havendo cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado nesta área, cursos de ESP para estudantes estrangeiros ou nativos e periódicos internacionais, como o *English for Specific Purposes*. Também no Brasil esta área de estudo cresce a cada dia, multiplicando-se os trabalhos em várias universidades do país (PINTO, 2003, p. 11) e merecendo especial destaque a publicação *the ESpecialist*.

Sobre o futuro do ESP, Hewins (2002, p. 11-12) aponta uma série de tendências que, a seu ver, marcarão a próxima década: a internacionalização da pesquisa e da prática do ESP, que continuarão a se expandir geograficamente; a especialização crescente, com a análise de contextos cada vez mais específicos; o crescimento do inglês para negócios; a continuação da influência da análise de gêneros, da análise de corpus e da lingüística funcional sistêmica; e o impacto que o inglês como língua internacional terá nos tipos de programa de ESP oferecidos e nos tipos de pesquisa necessários para sustentá-los.

### 2.1.2 DEFINIÇÕES DE ESP

Segundo Anthony (2003, p. 1), a comunidade de inglês para fins específicos não tem uma idéia clara do que seja o ESP. Diferentes autores oferecem definições para esta área de estudos, as quais apresentam pontos em comum, mas também aspectos divergentes.

Hutchinson e Waters (1987, p. 19), por exemplo, entendem o ESP como “uma

abordagem e não um produto,” o que quer dizer que ele “não envolve um tipo específico de linguagem, material didático ou metodologia”. Esta abordagem tem como ponto de partida as necessidades do aluno, isto é, as razões que o levaram a desejar aprender a língua. Tais objetivos, portanto, determinarão a língua a ser ensinada.

Stevens (1988), citado em Dudley-Evans e St John (1998, p. 3), distingue quatro características absolutas e duas específicas do ESP. As características absolutas incluem:

O ESP consiste no ensino da língua inglesa que visa a atender as necessidades específicas do aluno, está relacionado em termos de conteúdo (...) a disciplinas, ocupações e atividades específicas, centra-se na linguagem apropriada para estas atividades no que tange à sintaxe, à lexis, ao discurso, à semântica e à análise do discurso e está em oposição ao ‘Inglês Geral’.

Quanto às características variáveis, ele lista as seguintes: “o ESP pode estar restrito a algumas habilidades e pode não ser ensinado de acordo com nenhuma metodologia pré-estabelecida”.

Robinson (1991, p. 3) afirma ser o inglês para fins específicos “normalmente voltado para um objetivo” e os cursos de ESP o resultado de uma análise de necessidades que “almeja especificar tanto quanto possível o que exatamente os alunos deverão fazer usando o inglês como meio”. A autora acrescenta que cursos desta natureza geralmente são oferecidos a adultos em turmas homogêneas no que diz respeito a sua área de interesse e que a maior limitação destes cursos é o tempo reduzido para que se atinjam os objetivos.

O comentário de Robinson sobre a faixa etária das turmas de ESP é em parte acatado por Dudley-Evans e St John (1998, p. 4-5), como se verá abaixo. Estes autores, no entanto, expandem esta faixa etária ao admitir que os cursos de ESP podem também ser voltados para estudantes do nível médio. Quanto à duração destes cursos, os mesmos autores (1998, p. 146) citam casos de programas que podem durar até um ano – o que não é um tempo assim tão reduzido (dependendo, naturalmente, do foco e dos objetivos do programa). No que tange à homogeneidade das turmas, Dudley-Evans e St John (1998, p. 154) discordam de Robinson, ilustrando suas idéias com o seguinte caso: “mesmo dentro de uma única companhia, ou em um de seus departamentos, é improvável que um grupo seja homogêneo se contiver gerentes sênior, júnior e secretárias, posto que cada subgrupo terá diferentes necessidades”.

Dudley-Evans e St John (1998, p. 4-5) valem-se das definições anteriores e acrescentam sua contribuição, relacionando as seguintes características absolutas do ESP: ele é “desenhado para atender as necessidades específicas do aluno e faz uso da metodologia e

das atividades subjacentes à disciplina a que serve”. Eles mencionam ainda quatro características variáveis:

O ESP pode estar relacionado a ou ser planejado para disciplinas específicas; ele pode usar (...) uma metodologia diferente daquela do Inglês Geral; o ESP é geralmente planejado para alunos adultos em cursos de graduação ou situações de trabalho, embora possa ser usado com alunos do ensino médio, e ele usualmente atende a alunos intermediários ou avançados, ainda que possa também atender a iniciantes.

Quando Dudley-Evans e St John afirmam que o ESP usa a metodologia e as atividades da disciplina a que serve, eles provavelmente têm em mente o Inglês para Fins Acadêmicos. Todavia, este é apenas um dos ramos possíveis de ESP, conforme será exposto no próximo parágrafo.

Há diversos tipos de ESP e diferentes acrônimos. Hutchinson e Waters (1987, p. 17) representam o ensino de língua estrangeira como uma árvore com diversos ramos. O ramo de inglês para fins específicos divide-se em três grandes categorias no que tange à natureza geral da especialidade dos alunos: o Inglês para a Ciência e a Tecnologia, o Inglês para Negócios e Economia e o Inglês para as Ciências Sociais. Outra distinção é feita pelos mesmos autores segundo a razão que leva o aluno a estudar a língua: o Inglês para Fins Acadêmicos envolve necessidades de estudo, enquanto o Inglês para Fins Ocupacionais é aquele requerido para fins de trabalho ou treinamento. Robinson (1991, p. 2) acrescenta outra distinção – entre o inglês instrucional (para os novatos na área, incluindo o ensino dos conceitos e práticas daquela área) e o inglês operacional (para alunos experientes, que já apresentam o conhecimento que falta aos novatos).

Celani (2001, p. 147-151) distingue “ocupação” de “profissão”, no que é apoiada por Howatt (1984, p. 213). Enquanto o primeiro termo estaria ligado a ofício ou atividade feito(a) por prazer ou como parte do cotidiano, o segundo termo implicaria “um senso de coerência e de estabilidade reforçados pelo estabelecimento de instituições com várias funções, como a regulamentação de entrada, a manutenção dos padrões, o oferecimento de treinamento inicial e de alto nível, estruturas de carreira, comunicações através de jornais (...)” Com base nesta distinção, Pinto (2002, p. 15) propõe a criação de um novo termo: Inglês para Fins Profissionais. Este termo é proposto também por Dudley-Evans e St John (1998, p. 6-7), só que com uma conotação um pouco diferente. Ao invés de descartar o termo Inglês para Fins Ocupacionais, estes autores o dividem em dois ramos – o Inglês para Fins Vocacionais

(subdividido em Inglês Vocacional, que se encarrega do treinamento para diferentes ofícios e profissões, e o Inglês Pré-Vocacional, relacionado com a busca de emprego e o desempenho em entrevistas) e o Inglês para Fins Profissionais (destinado àqueles que já efetivamente exercem a profissão, como o Inglês para a Medicina e o Inglês para Negócios).

Uma outra proposta de Dudley-Evans e St John (1998, p. 8-9) é a representação do ensino de língua inglesa em um contínuo, indo desde cursos claramente de inglês geral até cursos muito específicos de ESP. Isto daria conta dos diferentes graus de especificidade desta disciplina. Ademais, o modelo de árvore de classificação proposto por Hutchinson e Waters (1987, p. 17) não captura a natureza essencialmente fluida dos diversos tipos de ESP e o grau de sobreposição que pode existir entre eles e o inglês geral.

### *2.1.3 DESENHO DE CURSO*

O desenho de um curso de ESP é o processo pelo qual os dados sobre as necessidades de aprendizagem são interpretados de modo a produzir uma série de experiências de ensino-aprendizagem, que levarão os alunos a adquirirem um determinado tipo de conhecimento (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 65). Este processo é afetado não só pela análise das necessidades da situação-alvo e das necessidades de aprendizagem, mas também por teorias da aprendizagem (que se refletirão na metodologia a ser adotada) e por descrições da língua (que afetarão a definição e organização do conteúdo programático).

#### *2.1.3.1 ANÁLISE DE NECESSIDADES E AVALIAÇÃO*

O primeiro passo para o desenho de um curso é o levantamento de necessidades. Diferentes conceitos de necessidades e análise de necessidades podem ser encontrados na literatura de ESP (JORDAN, 1997; DUDLEY-EVANS e ST JOHN, 1998; PINTO, 2002).

Um marco no desenvolvimento da análise de necessidades é o modelo de Munby (1978) para a análise da situação-alvo (ou seja, as necessidades dos alunos ao fim do curso). O centro deste modelo é o “Communication Needs Processor”, no qual são consideradas “as variáveis que afetam as necessidades comunicativas organizando-as em parâmetros, em uma dinâmica relação uns com os outros” (JORDAN, 1997, p. 24). Críticas a este modelo, no entanto, apontam uma ênfase exagerada nas especificações objetivas do conteúdo do curso,

sem levar em conta outros fatores, como metodologia e avaliação (PINTO, 2002, p. 16). Apesar de tais críticas, muitos modelos posteriores derivam dele ou surgem em oposição a ele.

Já Richterich (1977, p. 32) distingue dois tipos de necessidades: as objetivas (gerais, provenientes da análise de situações rotineiras) e subjetivas (dependentes de pessoas, eventos ou circunstâncias imprevistas). Brindley (1989, p. 63-65) expande os conceitos propostos por Richterich, sugerindo que uma análise de necessidades objetiva seria orientada para o produto e uma subjetiva, para o processo. Segundo Pinto (2002, p. 16), na análise de necessidades objetiva, tenta-se “determinar a priori o máximo de informação sobre a língua que o aprendiz vai ter de aprender a usar na situação-alvo”. Já na subjetiva, lança-se o foco sobre o aprendiz e sua situação de aprendizagem, identificando-se as diversas variáveis cognitivas e afetivas que afetam este processo.

Outro conceito proposto por Richterich e Chancerel (1977, p. 32) é o de análise da situação atual. Esta corresponde ao nível de desenvolvimento lingüístico de um aluno ao início de um curso, isto é, o que os alunos já sabem; seus pontos fortes e fracos, suas habilidades e experiência na língua – informações a partir das quais é possível deduzir suas carências (DUDLEY-EVANS e ST JOHN, 1998, p. 123-124). Segundo Jordan (1997, p. 24), neste tipo de análise, buscam-se informações sobre níveis de habilidade, recursos e visões do ensino-aprendizagem de línguas e servem como fontes para obtenção de tais informações o próprio aprendiz, o estabelecimento de ensino e o local de trabalho ou patrocinador.

Berwick (1989, p. 55), por sua vez, fala em necessidades percebidas e sentidas, sendo que as primeiras delas surgem do julgamento de especialistas sobre lacunas educacionais, enquanto que as últimas são necessidades dos aprendizes, interpretadas pelos os analistas como vontades ou desejos.

Hutchinson e Waters (1987, p. 55) contrapõem as necessidades da situação-alvo – isto é, o que o aluno precisa fazer na situação-alvo – e as necessidades da situação de aprendizagem – ou seja, de que ele necessita para adquirir a língua (meios e habilidades lingüísticas). Estes autores subdividem o primeiro tipo de necessidades em três: necessidades reais do uso da língua (“necessities”), desejos (“wants”) e carências ou lacunas (“lacks”). As necessidades reais dizem respeito ao que o aprendiz precisa saber para desempenhar-se de maneira eficaz na situação-alvo. As lacunas são a distância entre o que o aluno já sabe e a proficiência requerida na situação-alvo. Já os desejos referem-se ao que os estudantes

gostariam de obter com o curso; suas metas pessoais além das ou em oposição às exigências. Enquanto as necessidades reais e as lacunas são objetivas, os desejos são subjetivos.

Todos estes termos revelam diferentes “filosofias” ou valores educacionais e alguns deles se sobrepõem. Enquanto as necessidades objetivas e percebidas provêm de indivíduos não ligados aos fatos, daquilo que é sabido e que pode ser verificado (por exemplo, informações factuais acerca dos alunos, de seu uso da língua em situações da vida real e de seu nível de proficiência na língua-alvo bem como suas dificuldades), as necessidades subjetivas e sentidas provêm de indivíduos ligados aos fatos e correspondem a fatores cognitivos e afetivos (como personalidade, confiança, atitude, desejos, estilos de aprendizagem). Da mesma forma, as necessidades da situação-alvo ou voltadas para o produto derivam da meta ou situação-alvo, enquanto as necessidades orientadas para o processo derivam da situação de aprendizagem.

Hutchinson e Waters (1987, p. 59-60) propõem um modelo para a análise das necessidades da situação-alvo incluindo vários itens, a saber, por que a língua é necessária, como ela será empregada, quais serão as áreas de conteúdo, com quem o aprendiz usará a língua, e quando e onde a língua será utilizada. Eles fazem o mesmo para as necessidades da situação de aprendizagem (1987, p. 62-63), sugerindo que os seguintes itens sejam investigados: por que os alunos estão fazendo o curso, como estas pessoas aprendem, que recursos estão disponíveis, quem são os aprendizes, e quando e onde ocorrerá o curso de ESP. Estes modelos foram a base para os instrumentos de registro de dados elaborados para a fase de análise de necessidades desta pesquisa.

Holliday e Cooke (1982, p. 133) sugerem o uso da análise de meios ao lado da análise de necessidades. A análise de meios examina o ambiente em que um curso ocorrerá, considerando como fatores-chaves a cultura da sala de aula e a infra-estrutura e cultura de gerenciamento. Ela envolve “um estudo da situação local, isto é, dos professores, métodos, alunos, instalações, etc. para ver como um curso pode ser implementado” (JORDAN, 1997, p. 27). Embora Hutchinson e Waters (1987, p. 63) não falem formalmente de análise de meios, eles tangenciam algumas destas noções no modelo para análise das necessidades da situação de aprendizagem. Assim, eles não separam estes dois tipos de análise; ao invés disto, parecem ver a análise de meios como um subconjunto da análise de necessidades.

Jordan (1997, p. 27-28) menciona ainda duas outras abordagens ligadas à análise de necessidades: a análise de estratégias (que leva em conta os métodos de ensino e

aprendizagem, detectando estilos e estratégias de aprendizagem) e as auditorias lingüísticas (“exercícios de larga escala, feitos para empresas, regiões e países, para a definição das necessidades lingüísticas” e que podem servir para a proposição de políticas educacionais).

Em face de tudo o que foi dito, como se pode então entender a análise de necessidades? Dudley-Evans e St John (1998, p. 125) esclarecem que o conceito atual de análise de necessidades inclui aspectos de todas as abordagens supracitadas. Portanto, ela envolve: informações profissionais sobre os aprendizes (análise da situação-alvo e necessidades objetivas), informações pessoais sobre os aprendizes (desejos, meios e necessidades subjetivas), informações sobre os conhecimentos de língua inglesa dos aprendizes (análise da situação atual), lacunas dos aprendizes, informações sobre o aprendizado da língua (necessidades de aprendizagem), análise lingüística, análise do discurso e análise de gênero, o que se quer do curso e informações sobre o ambiente (análise dos meios).

Antes de proceder ao levantamento de necessidades, é necessário decidir quem se encarregará desta tarefa. A análise de necessidades pode ser feita tanto por pessoas internas quanto externas ao processo. Enquanto as pessoas de fora podem ser julgadas mais adequadas para fins de registro de dados, por serem mais objetivas e não terem interesse no ou preocupação com o curso, elas podem deixar de captar ou interpretar corretamente dados, uma vez que não estão familiarizadas com a situação ou com o ambiente. Em contraste, as pessoas internas ao processo são capazes de perceber a situação, mas podem estar envolvidas demais nela ou não possuir a experiência necessária.

No que tange às fontes usadas para a análise de necessidades, Dudley-Evans e St John (1998, p. 132) citam os alunos, pessoas que trabalham na área ou a estudam, ex-alunos, documentos relevantes à área, clientes, empregadores, colegas de trabalho e pesquisas de ESP no campo em questão.

Quanto aos principais métodos de registro de dados para a análise de necessidades, os mesmos autores mencionam questionários, análise de textos falados ou escritos autênticos, discussões, entrevistas estruturadas, observações e avaliações.

Embora uma análise de necessidades deva ser feita antes do início do curso de ESP, Dudley-Evans e St John (1998, p. 121) afirmam que ela não é uma atividade definitiva e sim contínua. Por esta razão, a análise de necessidades e a avaliação muitas vezes se sobrepõem. Ainda que os autores supracitados reconheçam que uma análise de necessidades pré-curso é

diferente de uma avaliação pós-curso, eles vêm muito em comum entre uma análise de necessidades contínua como parte de um curso e a avaliação formativa, declarando que a diferença entre elas “pode ser mais de foco que das atividades reais envolvidas” (ver explicação no parágrafo abaixo). Robinson (1991, p. 16) afirma que “uma análise de necessidades repetida pode construir o processo de avaliação formal”.

Dudley-Evans e St John (1998, p. 128) definem avaliação como “um processo completo que começa quando se determina que tipo de informação reunir e termina promovendo mudanças nas atividades correntes ou influenciando atividades futuras”. Este processo deve ser sistemático e deve incluir ação, e não apenas o registro e a análise de dados. Além disso, ela envolve julgamentos, cujos critérios dependerão de que aspecto do trabalho está sendo avaliado e por que. Já que envolve mudanças e as mudanças são recebidas com resistência, a avaliação pode ser ameaçadora. Na opinião destes autores, “uma boa avaliação enfatiza os sucessos e discute aspectos menos bem-sucedidos”, sendo uma atividade construtiva, poderosa e estimulante.

Robinson (1991, p. 65-66) faz uma distinção entre avaliação formativa e somativa. Enquanto a avaliação formativa “é realizada durante a vida de um curso ou projeto e os resultados obtidos podem ser usados para se modificar o que está sendo feito”, a avaliação somativa “ocorre quando o curso ou projeto termina e é claramente tarde demais para se fazer qualquer ajuste fino”. Ela distingue ainda a avaliação do processo da avaliação do produto: a primeira se preocupa com estratégias ou processos de ensino e aprendizagem, e com processos administrativos e de tomada de decisão, enquanto a segunda vê o aluno como um produto, tal como resultados de testes, redações, etc.

Dudley-Evans e St John (1998, p. 128) acrescentam que a avaliação pode ser quantitativa (fornecendo respostas para perguntas sobre *o que*, mas não sobre *como* ou *por que*) ou qualitativa. Testes e questionários de questões objetivas são exemplos da primeira, enquanto discussões e entrevistas são exemplos da última. Outros métodos de avaliação incluem listas de itens (“checklists”) e registros.

Assim como na análise de necessidades, tanto pessoas internas quanto externas ao processo podem realizar a avaliação, com as mesmas vantagens e desvantagens mencionadas anteriormente. Quanto às principais fontes de avaliação, são elas: os alunos, pessoas com quem os alunos estudam ou trabalham, documentos e registros usados, colegas e professores envolvidos com o curso.

No que tange ao que avaliar, estes autores mencionam a eficácia e efetividade da aprendizagem e o alcance de metas. Eles afirmam que a avaliação pode focalizar o material usado, o desenho do curso, metodologias, atividades em sala, o apoio extra-classe, o papel da avaliação do desempenho ou qualquer outro aspecto do processo de ensino-aprendizagem. Eles também oferecem uma série de perguntas a serem consideradas antes da avaliação, incluindo tópicos tais como a audiência e o propósito, os critérios de avaliação, os critérios para a análise de resultados e as fontes de informação.

### 2.1.3.2 *ESBOÇO DO CURSO*

Uma vez realizada uma primeira análise de necessidades pré-curso, é hora de se definir o esboço do curso. Hutchinson e Waters (1987, p. 65-77) listam três principais abordagens de desenho de curso: a centrado na língua, a centrada nas habilidades e a centrada na aprendizagem.

A abordagem centrada na língua “faz uma conexão tão direta quanto possível entre a análise da situação alvo e o conteúdo do curso de ESP”. Críticas a esta visão de desenho de curso apontam o fato de que ela usa o aprendiz exclusivamente como um meio de definir a área restrita da língua a ser ensinada. Em consequência, não é centrada no aluno, e sim delimitada pelo aluno, e este estudante não desempenha nenhum outro papel no processo. Ademais, é um procedimento estático e inflexível e sua análise dos dados da situação-alvo tem um nível apenas superficial. Além disso, ela não reconhece que a aprendizagem não é um processo direto e lógico.

A abordagem centrada nas habilidades ajuda os alunos a “desenvolver habilidades e estratégias que continuarão a se desenvolver após o curso de ESP propriamente dito” (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 70). Seu objetivo é tornar os aprendizes capazes de processar melhor informações. Críticas a esta abordagem apontam que o estudante é visto como um usuário e não um aprendiz da língua; em outras palavras, ela está preocupada com os processos de uso da língua, não com a aprendizagem da língua.

Já a abordagem centrada na aprendizagem visa a maximizar a aprendizagem. Com este fim, ela “leva em consideração o aprendiz em cada estágio do processo de desenho do curso”. Ela vê o desenho de curso como um processo dinâmico e negociado em que “tanto a situação de aprendizagem de ESP quanto a situação-alvo influenciarão a natureza do conteúdo programático, dos materiais, da metodologia e dos procedimentos de avaliação. Da mesma

forma, cada um destes componentes influenciará e poderá ser influenciado pelos demais” (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 74).

Graves (2000, p. 3) propõe uma moldura para o desenho de cursos que inclui os seguintes componentes: a articulação de crenças, a definição do contexto, o levantamento de necessidades, a formulação de metas e objetivos, o desenvolvimento de materiais, a elaboração de um plano de avaliação, a organização do curso e a definição do conteúdo. Este processo é representado por um diagrama de fluxo, para indicar que não há hierarquia entre os componentes e nem uma seqüência para sua realização. Pode-se começar em qualquer ponto, desde que isto faça sentido para quem idealiza o curso. A articulação de crenças e a definição do contexto figuram na base deste diagrama, pois servem de fundamento para os demais processos. O modelo de Graves assemelha-se à abordagem centrada na aprendizagem, descrita por Hutchinson e Waters, por entender o desenho de um curso como um processo dinâmico cujos elementos se influenciam mutuamente.

Ainda em relação ao desenho do curso, Dudley-Evans e St John (1998, p. 145-154) enumeram uma série de parâmetros a serem considerados ao se preparar o esboço de um curso, tais como quanto tempo os alunos devotarão ao curso, o tipo de necessidades com que se está lidando, a existência ou não de avaliação do desempenho dos alunos, o foco do curso, o tipo de material a ser usado, e o papel do professor de ESP.

### 2.1.3.3 ELABORAÇÃO DO PROGRAMA DE ENSINO

Após selecionar uma abordagem para o desenho do curso e decidir uma série de outros parâmetros, é importante escolher um programa de ensino. Hutchinson e Waters (1987, p. 80) o definem como “um documento que diz o que será (ou pelo menos deverá ser) aprendido”. Robinson (1991, p. 33) diz que é “um plano de trabalho a ser ensinado em um curso específico” e chama atenção para o fato de que a palavra *syllabus* é um termo britânico, cujo equivalente em inglês americano é *curriculum*. Neste estudo, o termo “programa de ensino” será usado para nos referirmos ao conteúdo do curso e à ordem em que este conteúdo será ensinado.

Hutchinson e Waters (1987, p. 80-83) descrevem seis tipos de programa de ensino – a saber, o programa baseado em avaliação, o organizacional, o baseado em materiais, o docente, o baseado na sala de aula e o discente. O programa baseado em avaliação estabelece o que o aprendiz bem-sucedido saberá ao final do curso e define como o sucesso e o fracasso serão

avaliados. Ao fazer isto, ele traz pressuposições acerca da natureza da língua e do desempenho lingüístico. O programa organizacional estabelece a ordem do que deve ser aprendido. Portanto, ele traz pressuposições sobre a natureza da língua (por exemplo, o que é aprendido com mais facilidade, o que é fundamental aprender, que itens são necessários para se aprender outros itens, etc.) bem como sobre a língua. Ao contrário dos tipos anteriores, que não requerem interpretações, o programa baseado em materiais é aquele interpretado pelo autor do material. Ele contém as crenças do autor sobre a natureza da língua, a aprendizagem da língua e o uso da mesma. O programa docente é aquele interpretado pelo professor, que pode influir na clareza, intensidade e freqüência de qualquer item. O programa baseado na sala de aula é dinâmico e interativo, e é gerado pelo ambiente de sala de aula, influenciando tanto o que é ensinado quanto o que é aprendido. Finalmente, há o programa discente, que é o conhecimento que se desenvolve no cérebro do aprendiz, capacitando-o a compreender e armazenar novas informações. É através deste filtro que o aluno vê os outros programas.

Os mesmos autores citam oito diferentes critérios segundo os quais um programa de ensino pode ser organizado: por tópicos, estrutural/situacional, funcional/nocional, por habilidades, situacional, funcional/baseado em tarefas, por organização discursiva/habilidades e por habilidades e estratégias – cada um trazendo pressuposições sobre a natureza da língua e da aprendizagem. Robinson (1991, p. 34-40), por sua vez, distingue o programa de produto (ou conteúdo) do de processo. Enquanto o primeiro é movido pelos fins, o segundo é movido pelos meios. Ela também acrescenta um programa baseado em habilidades, algo entre o programa de conteúdo e o de processo, enfocando “exclusivamente ou principalmente uma das quatro habilidades lingüísticas tradicionais” (ROBINSON, 1991, p. 7), mas com a possibilidade de ter formas e funções da língua como seu conteúdo real (tal como em um programa baseado no conteúdo). Dentre os programas de conteúdo, Robinson (1991) menciona aqueles baseados nas formas da língua, nas noções da língua, nas funções da língua, em situações ou em tópicos. Dentre os programas de processo, ela inclui aquele baseado no método (cuja característica chave é a premissa de que “o que ocorre na sala de aula é produto de uma negociação entre os alunos e o professor”) e o programa de procedimento ou tarefa (que consiste em um conjunto de tarefas ou atividades ordenadas segundo sua dificuldade cognitiva).

No que tange à escolha do programa de ensino, Swan, citado em Robinson (1991, p. 41), afirma que “a verdadeira questão não é que programa priorizar. É como integrar oito ou

mais programas (funcional, nocional, situacional, por tópicos, fonológico, lexical, estrutural, por habilidades) em um programa de ensino sensato”. Robinson (1991, p. 41), todavia, tem uma opinião diferente, declarando que, independentemente de quantos programas paralelos tenha um curso, um deles provavelmente será o principal, enquanto os demais estarão subordinados a ele. Em contraste, falando de programa e metodologia, Allen (apud ROBINSON, 1991, p. 41) defende um foco variável dentro do curso. Este autor acredita que é possível que algumas lições sejam orientadas por um tipo de programa principal, enquanto que, em outras, prevaleça um programa distinto.

Hutchinson e Waters (1987, p. 90-94) também discutem o papel desempenhado pelo programa no desenho do curso. Em uma abordagem centrada na língua, o programa determina o curso inteiro; ele é o principal gerador de materiais didáticos. Em uma abordagem centrada nas habilidades, o programa de ensino não é o principal gerador. Nesta abordagem, que usa textos “autênticos”, há um grau de negociação entre textos e habilidades. Enquanto o programa estabelece critérios para ordenar e adaptar estes textos e talvez ajude em sua seleção inicial, os textos vão afetar o que é apresentado e avaliado. Em uma abordagem centrada na aprendizagem, o programa deve ser usado de forma mais dinâmica, permitindo considerações metodológicas e dando espaço para a diversão e o envolvimento do aluno. Para este fim, os autores defendem que apenas um programa geral sublinhando os tópicos e as tarefas comunicativas da situação alvo é necessário, de início, guiando a seleção ou a elaboração de materiais, sem limitar a criatividade. Assim, os próprios materiais produzirão um programa de ensino detalhado, que será testado à luz do resultado da análise de necessidades a fim de que as lacunas possam ser preenchidas.

#### *2.1.3.4 SELEÇÃO E ELABORAÇÃO DE MATERIAIS*

Um importante componente do desenho de um curso é a seleção ou elaboração de materiais. Hutchinson e Waters (1987, p. 96) definem a avaliação de material didático como o ato de “julgar a adequação do mesmo a um propósito específico”. Assim, este procedimento confere um mérito relativo ao material, não existindo um bom ou ruim absoluto, e sim diferentes graus de adequação dependendo do propósito que se tenha. Estes autores dividem o processo de avaliação em quatro etapas: a definição dos critérios (e estabelecimento de prioridades), a análise subjetiva (o que o avaliador espera que se realize no curso com o material didático), a análise objetiva (como o material avaliado atende aos critérios

escolhidos) e o cruzamento das etapas anteriores de modo a se verificar o quanto o material em questão supre as necessidades do curso. Vilaça (2003, p. 61-62) afirma que a análise de um material didático está fortemente relacionada aos objetivos do curso, às necessidades deste e ao público-alvo do material, sendo necessário que tal material seja coerente com sua proposta. No *Mannheimer Gutachten (Parecer de Mannheim)*, Engel e Krumm (1981) fornecem uma lista de critérios de avaliação de livros didáticos de alemão como língua estrangeira – que podem, no entanto, ser aplicados a qualquer outro idioma. Estes critérios incluem os objetivos de aprendizagem e métodos, a estrutura do livro didático, o emprego do livro didático, as habilidades exercitadas, os exercícios, a concepção lingüística / didática, a língua alemã – com suas delimitações e textos –, a fonologia, a morfologia e sintaxe, o léxico, a contrastividade, as informações temáticas, a comunicação, sociedade e situações e a geografia cultural / relativização da cultura.

Hutchinson e Waters (1987, p. 107-109) declaram que o material didático deve fornecer um estímulo à aprendizagem, ajudar a organizar o ensino e a aprendizagem, refletir uma visão da natureza da linguagem e da aprendizagem, ampliar a base do treinamento de professores, bem como fornecer modelos de uso adequado da língua. Estes autores propõem uma estrutura para a elaboração de materiais, consistindo de quatro elementos: *input*, foco do conteúdo, foco da linguagem e tarefa. Segundo eles, a tarefa é o principal foco da unidade. O conteúdo e a língua são derivados do *input* e são escolhidos de acordo com o que será necessário para que os aprendizes realizem a tarefa.

Dudley-Evans e St John (1998, p. 172-3) destroem o mito de que todo professor de ESP tem que escrever seu próprio material, afirmando que apenas alguns bons professores são também bons elaboradores de material. Ao invés disto, eles defendem a idéia de que aqueles que trabalham com ESP devem ser capazes de selecionar, modificar e complementar o que está disponível, usando sua criatividade para suprir as necessidades dos alunos. Quando falam de materiais gerados pelo professor, estes autores chamam atenção para a importância de se associar o assunto de um exercício (“carrier content”) ao conteúdo real (isto é, o conteúdo lingüístico ou de habilidades do exercício); oferecer uma variedade de micro-habilidades, tipos de atividades e padrões de interação; graduar o nível das atividades segundo o nível de língua e de aprendizagem; e apresentar bem o material (com boa ortografia, rubricas consistentes, um belo *layout*, etc.). Dudley-Evans e St John (1998, p. 180) mencionam ainda a possibilidade de se trabalhar com material gerado pelos alunos. A vantagem deste tipo de

material é o maior envolvimento e comprometimento dos aprendizes. Os alunos podem trazer para a sala de aula textos que precisam compreender ou textos que consideram interessantes ou relevantes. Conseqüentemente, eles se sentirão mais motivados. Uma outra alternativa seria dar o material aos alunos e pedir que eles criem atividades baseadas nele.

Depois de apresentar o quadro teórico relativo aos principais conceitos ligados ao ensino de línguas para fins específicos, é fundamental, nesse momento, voltar o foco para o professor, uma vez que é ele que lidará com a análise de necessidades, o desenho de curso e a avaliação ou elaboração de materiais em sua prática pedagógica. Todavia, este profissional só será sensível aos anseios e carências de seus alunos, revendo seus atos e crenças e promovendo mudanças no curso à frente do qual se encontra se fizer uso da reflexão em seu cotidiano. É justamente desta questão que trata a próxima seção.

## 2.2 A PRÁTICA REFLEXIVA

Quando se pensa em reflexão, uma série de perguntas vem-nos à mente. Exatamente em que acepção está-se usando este termo? O que é reflexão na prática? Como este conceito se relaciona ao ensino-aprendizagem? De que modo se pode reconhecer um professor reflexivo? É possível a este profissional não ser reflexivo? Qual a influência da reflexão na prática docente? São professores reflexivos melhores que seus colegas menos reflexivos? Há apenas um tipo de reflexão? As seções que se seguem voltam-se para estas questões, que são discutidas à luz da literatura especializada. As informações nelas apresentadas servirão de subsídio para responder a minha última pergunta de pesquisa, que diz respeito a como se concretiza a reflexão no contexto observado (ver 1 – Introdução).

### 2.2.1 A REFLEXÃO E O ENSINO REFLEXIVO

Segundo McKeon (1974), desde que Aristóteles introduziu os conceitos de julgamento prático e ação moral, filósofos, educadores e outros profissionais exploram o sentido da reflexão. Kluge (1996, p. 2) menciona a dificuldade de se definir reflexão e prática reflexiva devido às suas múltiplas facetas e dimensões. Cita ainda diversos estudiosos que se debruçaram sobre tais noções, definindo os processos cognitivos, domínios práticos, níveis de reflexão e habilidades envolvidos na prática reflexiva.

Especificamente no que tange ao processo de ensino-aprendizagem, Copeland et al (1993, p. 347-348) alertam para a falta de clareza e consistência na descrição da prática reflexiva. Estes autores mencionam que, ainda que a literatura especializada afirme ser a reflexão desejável no comportamento do professor, ela pouco esclarece sobre como se identificar um comportamento reflexivo. Ademais, os termos usados pela literatura variam, bem como a definição de cada termo. Dentre a vasta terminologia associada à reflexão, citam “ensino reflexivo”, “pensamento reflexivo”, “reflexão-na-ação”, “ação reflexiva”, “reflexão crítica”, “*praticum* reflexivo”, “abordagens de ensino reflexivo ao treinamento e desenvolvimento profissional” e “pesquisa-ação” como conceitos relacionados e, posteriormente, esforçam-se por defini-los. Cumpre ressaltar que, embora apresentem pontos em comum, os termos listados não são sinônimos. Ao longo desta seção e das demais que tratam da prática reflexiva, serão definidos os termos relevantes para a presente investigação.

Um dos primeiros teóricos norte-americanos a verem o professor como um prático reflexivo foi John Dewey, filósofo do início do século XX. As idéias de Dewey a este respeito encontram-se, sobretudo, em seu livro *How we think* (1933). Nesta obra, o autor analisa o que se entende por pensar, identificando quatro acepções possíveis para este ato. Segundo a primeira delas, o pensamento pode ser compreendido como tudo o que nos vem à mente. A segunda corresponde a ter presente no espírito o que não se vê, ouve, toca ou sente diretamente. A terceira e a quarta acepções envolvem convicções que se apóiam em algum tipo de prova ou testemunho. No terceiro sentido, todavia, tais opiniões são aceitas sem nenhum ou quase nenhum esforço para se verificar a solidez daquilo em que se fundamentam. Por fim, a última acepção do termo diz respeito a convicções cujas bases são examinadas de modo a se averiguar se podem de fato servir de alicerce às opiniões em questão. É este fenômeno que constitui o pensamento reflexivo (DEWEY, 1953, p. 3). Nas palavras de Dewey, “o pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que apóiam a estas e das conclusões a que as mesmas chegam” (DEWEY, 1953, p. 8).

Dewey percebe tal pensamento como a única maneira de fugirmos às ações puramente impulsivas ou rotineiras – suscitadas por estados íntimos do organismo (instintos, apetites) ou condições exteriores (tradição ou autoridade), sem que se preveja o fim com que se age nem os resultados destes atos. Àquelas ações, ele contrapõe as reflexivas, fruto da análise criteriosa das causas de qualquer crença, bem como das conseqüências destas crenças.

Neste trabalho, serão usados os conceitos de “pensamento reflexivo” e “ação reflexiva” no sentido proposto por Dewey (1953). Por extensão, quando tal pensamento ou ação associar-se à prática pedagógica, ou seja, ao contexto de ensino-aprendizagem, falar-se-á em “ensino reflexivo”. Todavia, não existe apenas uma única maneira de se entender o ensino reflexivo, como se verá a seguir.

### 2.2.2 PROCESSO INDIVIDUAL OU SOCIAL?

Segundo Bailey et al (2001, p. 36), algumas definições de ensino reflexivo caracterizam-no como “um processo um tanto solitário de introspecção e retrospectão, enfocando especificamente as ações e pensamentos dos professores antes, durante e após as aulas.” Uma definição deste tipo é a de Cruickshank e Applegate (1981, p. 4) – em que a reflexão é vista como “o pensamento do professor sobre o que acontece nas aulas e sobre

meios alternativos de alcançar metas ou objetivos”. Também Schön (1983) apresenta a reflexão como um processo geralmente solitário, sem levar em conta o contexto, tendo sido criticado por isso, apesar da inegável importância dos conceitos que introduz (como os de “reflexão-na-ação” e “reflexão-sobre-a-ação”, que serão explicados na próxima subseção – Tipos, dimensões e fases da reflexão).

Já outras definições situam a reflexão dentro de um contexto sócio-político, como parte de um currículo, uma escola e uma comunidade inserida num dado tempo e espaço. Compartilham desta visão, por exemplo, Zeichner e Liston (1996, p. 6), para quem o ensino reflexivo

envolve um reconhecimento, exame e contemplação das implicações das crenças, experiências, atitudes, conhecimentos e valores de um professor, bem como das oportunidades e limitações oferecidas pelas condições sociais em que ele trabalha.

Bartlett (1990, p. 204), por sua vez, concilia estas duas dimensões aparentemente opostas, definindo a reflexão como “a relação entre o pensamento e a ação de um indivíduo e a relação entre um professor individual e sua afiliação a um grupo maior chamado sociedade”.

Quem melhor parece exprimir esta visão social de reflexão é Kemmis (1986, p. 5), em cuja opinião

a reflexão não é apenas um processo individual, psicológico. É uma moldura social e política orientada para a ação, situada historicamente, para nos localizarmos na história de uma situação, participarmos de uma atividade social e tomarmos partido em assuntos. Além disso, o material no qual trabalha a reflexão é dado social e historicamente; através da reflexão e da ação que ela informa, podemos transformar as relações sociais que caracterizam nosso trabalho e nossa situação profissional.

Copeland et al (1993, p. 349) acrescentam que a palavra “contexto” deriva dos radicais latinos “*com*” e “*texere*”, que significam “tecer junto”. Portanto, ela quer dizer bem mais que o ambiente, os arredores de uma situação. Esta noção diz respeito ao processo de entrelaçar entidades separadas – isto é, alunos, professor e ambiente –, para produzir uma nova entidade única: a situação de ensino-aprendizagem.

A percepção de Kemmis (1986), Bartlett (1990), Zeichner e Liston (1996) e Copeland (1993) de reflexão como uma atividade social está de acordo com a visão bakhtiniana de homem e de linguagem (BAKHTIN, 2003).

Para Bakhtin (2003), o professor (assim como o aluno, ou qualquer outro indivíduo) não é um ser biológico abstrato, mas histórico e social. Como tal, ele pertence a um determinado tempo e lugar e se constrói no concreto das relações sociais – relações estas permeadas pela linguagem. Baseado nas idéias daquele pensador, Souza (1995, p.22) explica

que qualquer indivíduo cresce ouvindo e assimilando os discursos do outro (mãe, pai, colegas, comunidade, etc.) e processando-os para que se tornem em parte palavras dele e em parte palavras do outro. Faraco (2003, p.56) acrescenta que o homem não é nenhum Adão bíblico, falando pela primeira vez do objeto do discurso e sim um sujeito híbrido, permeado por diferentes discursos que “vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outros, se parodiar, se arremedar, polemizar explicitamente e assim por diante”. Por conseguinte, ele ecoa outras vozes, que também já se posicionaram sobre o mesmo objeto (o que Bakhtin denomina “heteroglossia”).

Na visão de Bakhtin, cada enunciado, ou seja, cada “expressão da posição do falante individual em uma situação concreta de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 289), pressupõe enunciados anteriores e outros que o sucederão. É assim um elo na cadeia da comunicação discursiva, só podendo ser compreendido dentro desta cadeia. Além disso, todo o enunciado tem um destinatário, isto é, se dirige a alguém. Por conseguinte, todo enunciado é um diálogo – não no sentido estrito do termo de comunicação em voz alta entre duas ou mais pessoas postas face-a-face, mas num sentido mais amplo, englobando todo e qualquer tipo de comunicação verbal oral ou escrita (o que Bakhtin chama de “o simpósio universal”).

Freitas (1995, p. 135) esclarece que o enunciado de que fala Bakhtin se produz em um contexto social, entre pessoas socialmente organizadas, não sendo necessária a presença real do interlocutor mas pressupondo-se sua existência. Este ouvinte ou leitor constitui um outro, o que nos leva ao conceito de alteridade. Segundo Amorim (2001, p. 21), este termo refere-se “àquilo que é outro que eu”; “opõe-se ao Mesmo, à identidade”. Na visão bakhtiniana, a alteridade define o ser humano; é imprescindível a existência do outro para a sua concepção.

Em suma, adotando-se uma concepção de homem como ser sócio-histórico e da natureza da linguagem como dialógica e social, só é possível compreender a reflexão como um processo social.

Tendo apresentado a visão de ensino reflexivo como processo social, passo agora a abordar alguns tipos, dimensões e fases da reflexão.

### 2.2.3 TIPOS, DIMENSÕES E FASES DA REFLEXÃO

Esta seção aborda inicialmente conceitos introduzidos por van Manen, Schön, Griffiths e Tann e Kolb, associados a diferentes tipos ou níveis de reflexão. Contempla, em seguida, as diversas fases da reflexão nas visões de Dewey, Copeland et al e Rodgers.

Van Manen (1977, p. 205-228) identifica três diferentes níveis de reflexão, a partir das formas de ação humana oriundas da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (1973) – a reflexão técnica, a prática e a crítica. Na reflexão técnica, que se relaciona ao conhecimento técnico, o professor está preocupado com o melhor meio de se atingir um dado fim, um certo objetivo educacional estabelecido e decidido por outros, que não estaria aberto a críticas ou mudanças. Este profissional busca receitas sobre como agir em sua prática pedagógica em manuais de livros, descobertas científicas, palestras, seminários e meios afins. Segundo Liberali e Zyngier (2000, p. 9), este tipo de reflexão por vezes “reprime, impede o brotar da criatividade e o poder de decisão tão necessários aos professores”. Já na reflexão prática, o educador procura soluções para a prática na própria prática, analisando seus problemas com base em sua vivência, suas experiências passadas e seu conhecimento de mundo. Ainda que o professor considere as justificativas educacionais para suas ações bem como a qualidade dos objetivos alcançados, tais análises baseiam-se geralmente no senso comum, não havendo, no entanto, estudos mais aprofundados e sistemáticos sobre o assunto (COPELAND et al, 1993; LIBERALI, 1999; LIBERALI e ZYNGIER, 2000). Finalmente, segundo Liberali (1999, p. 12), a reflexão crítica engloba as ênfases anteriores, mas valoriza critérios morais – visto que o educador considera as implicações éticas e morais de suas ações e dos arranjos institucionais a que pertence. Ela tenta resolver as contradições dos demais tipos de reflexão, através da maior autonomia e emancipação dos participantes. Neste tipo de reflexão, as questões centrais relacionam-se aos objetivos, experiências e atividades educacionais que levam a formas de vida mediadas por preocupações com a justiça, igualdade e realizações concretas (ZEICHNER e LISTON, 1987).

Donald Schön foi outro pensador que em muito contribuiu para o movimento de prática reflexiva, ao distinguir dois processos nos quais o professor reflexivo pode se engajar: a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação (SCHÖN, 1992, p. 83). Como a própria denominação indica, no primeiro caso, a reflexão ocorre durante a ação. Schön entende a reflexão-na-ação como a capacidade de responder à surpresa, no mesmo instante, através da improvisação. Este processo não exige palavras e envolve as seguintes fases: o momento de

surpresa, em que o professor se permite ser surpreendido pelo que o aluno faz; o momento de reflexão, em que o professor pensa sobre o que o aluno disse ou fez procurando compreender a razão por que se surpreendeu; o momento de reformulação do problema e, enfim, o momento de efetuar uma experiência para testar a nova hipótese que formulou. Allwright e Bailey (1991, p. 25) lembram que a maioria das aulas constitui “conversas co-produzidas”, dado o caráter interativo do ensino-aprendizagem. Nem tudo que ocorre em sala se dá de acordo com os planos do professor, que deve estar preparado para lidar com erros dos alunos, perguntas e situações inesperadas e para fazer uso de oportunidades de aprendizagem que proventura surjam (BAILEY et al, 2001, p. 37). Isto caracteriza a reflexão-na-ação. Já a reflexão-sobre-a-ação pode ocorrer antes da ação – quando se planeja uma aula – ou depois dela (ZEICHNER e LISTON, 1996, p. 14; BAILEY et al, 2001, p. 37). Quando esta reflexão sucede a ação (reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação), o professor olha retrospectivamente para o que aconteceu, o que observou, o significado que atribuiu àquilo e considera outras possibilidades de sentidos. Este processo é uma ação, observação e descrição; por conseguinte, envolve o uso de palavras (SCHÖN, 1992, p. 83).

Estes conceitos de reflexão-na-ação e sobre-a-ação propostos por Schön contrariam a visão tradicional de racionalidade (ou reflexão) técnica presente nas décadas de 70 e 80, que separava teoria e prática, reservando a geração de teorias exclusivamente às universidades e centros de pesquisa e a prática às escolas, cabendo ao professor aplicar em suas aulas as teorias elaboradas pela academia. Schön, por sua vez, valoriza o conhecimento embutido na prática do professor, o que denomina “conhecimento-na-ação” (ZEICHNER e LISTON, 1996, p. 4-15). Este pensador afirma que o professor reflexivo “esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular seu conhecimento-na-ação com o saber escolar” (SCHÖN, 1992, p. 82). Ele acrescenta que isto requer do professor uma capacidade de individualizar – prestar atenção a um aluno – ainda que tenha uma turma com muitos deles. Isto é a base do ensino de línguas para fins específicos, que tem como ponto de partida as necessidades dos alunos (Cf. 2.1.2 – Definições de ESP). Para que o professor seja capaz de atender a tais necessidades, é fundamental que ele esteja alerta para o que se passa a sua volta, percebendo cada aluno em toda sua complexidade, ouvindo o que diz (e o que cala), procurando descobrir suas razões e motivações. Tal como nos lembra Hopkins na primeira epígrafe que abre este trabalho, o

professor é como um jardineiro, que trata plantas distintas de modo diferente e não como um fazendeiro em larga escala que aplica a todas elas um tratamento padrão.

Além do conhecimento-na-ação acumulado através do tempo, os professores continuamente criam conhecimento à medida que ensinam e refletem sobre sua prática. Schön afirma que as reflexões na-ação e sobre-a-ação permitem que os professores se desenvolvam continuamente, aprendendo com sua experiência. Nestes processos, eles passam por três estágios: a apreciação das experiências à luz de valores, teorias, conhecimentos e práticas que trazem consigo (sistemas apreciativos), a ação e a reapreciação destas situações – quando olham para elas sob uma nova perspectiva (ZEICHNER e LISTON, 1996, p. 17). Críticas a Schön, no entanto, apontam uma ênfase demasiada em aspectos funcionais, ou seja, na ação e na solução prática de problemas pela troca de experiências, sem preocupação com as razões que as fundamentam (LIBERALI, 1999, p. 14).

Griffiths e Tann (1992, p. 69-84), por sua vez, vão além da dicotomia proposta por Schön, estabelecendo cinco dimensões de reflexão, pelas quais os professores devem passar ao longo de suas carreiras. A primeira delas é a reflexão rápida, em que o professor reflete de modo veloz e instantâneo, geralmente de forma privada, enquanto age. Embora tais respostas sejam rotineiras e automáticas, elas variam de profissional para profissional. A segunda é denominada reparo e, assim como a primeira dimensão, constitui um tipo de reflexão-na-ação nos termos de Schön (1992). No reparo, há uma breve pausa para o pensamento e o professor decide alterar seu comportamento com base na resposta dos alunos. A terceira dimensão, a revisão, é um exemplo de reflexão-sobre-a-ação (SCHON, 1992), assim como as demais. Na revisão, que é geralmente interpessoal, o professor pensa ou fala sobre ações já completas em um determinado momento. A quarta dimensão, mais sistemática e formal que a anterior, é a pesquisa. Ela se concentra em assuntos específicos, envolvendo a coleta de dados sobre o processo pedagógico ao longo de um período de tempo. Finalmente, a quinta dimensão de reflexão é a re-teorização e reformulação. Mais abstrata e rigorosa que as demais dimensões, ela se caracteriza por ser um processo de longo prazo, que pode levar meses ou mesmo anos. Neste processo, “enquanto os professores examinam criticamente suas teorias práticas, eles também as consideram à luz das teorias acadêmicas” (ZEICHNER e LISTON, 1996, p. 46). Griffiths e Tann enfatizam que, a menos que se envolvam em todas as dimensões mencionadas, os educadores se engajarão em uma reflexão superficial, sem questionamento de suas teorias práticas ou prática pedagógica.

Já Kolb vê a reflexão como um elemento do processo de aprendizagem experiencial – ao contrário de Schön, que a entende como uma epistemologia da prática (KLUGE, 1996, p. 3). Como o nome indica, a aprendizagem experiencial é o processo de obtenção de conhecimento através da transformação da experiência. Segundo Dewey (1933), trata-se de um processo dialético integrando experiência e conceitos, observação e ação. Tal processo leva ao questionamento de pressupostos e crenças que permeiam nossa prática. O modelo de aprendizagem experiencial de Kolb (1984, p. 30-31), que se baseia nos trabalhos de Dewey, Lewin e Piaget, corresponde a um ciclo constituído por quatro estágios: a experiência concreta (etapa em que o indivíduo se envolve totalmente em novas experiências), a observação e reflexão (período em que ele reflete e observa a experiências de múltiplos ângulos), a formação de conceitos abstratos e generalização (momento em que “cria conceitos que integram suas observações a teorias lógicas”) e a experimentação ativa (em que usa as teorias para tomar decisões e resolver problemas).

Tendo definido diversos tipos e dimensões da reflexão, volto-me agora para as suas diferentes fases, segundo Dewey, Copeland et al e Rodgers.

Dewey (1953, p. 78) identifica cinco fases distintas da reflexão. A primeira é o encontro de uma dificuldade, algo que causa perplexidade, hesitação ou dúvida. A segunda corresponde à localização e definição desta dificuldade. Na terceira fase, dá-se a sugestão de uma solução possível. Na quarta, ocorre o desenvolvimento do raciocínio no sentido da sugestão. Por fim, a quinta fase é marcada por observações e experiências posteriores, que levarão à aceitação ou ao afastamento da sugestão proposta, conduzindo o professor a uma conclusão que o fará crer ou não em algo.

Copeland et al (1983, p. 350-354) mencionam doze “atributos essenciais” à prática reflexiva do professor – quatro dos quais ligados à identificação do problema, quatro à geração de soluções, três à experimentação destas soluções e um ao aprendizado com a prática reflexiva. Os atributos relacionados à identificação do problema são: 1) um problema é identificado; 2) o problema deriva de uma situação concreta na prática; 3) o problema tem significado para o professor e 4) o problema é visto como importante para o ensino-aprendizagem bem-sucedido no contexto em que é identificado. Os referentes à solução de problemas incluem: 5) possíveis soluções para o problema são geradas; 6) tais soluções são baseadas em teorias, pressupostos ou descobertas de pesquisa defendidos ou compreendidos pelo professor; 7) a geração de soluções envolve o professor em um exame crítico de suas

ações profissionais e sua ligação com as ações de outros e 8) espera-se que as soluções buscadas tenham conseqüências positivas no aprendizado dos alunos. Dentre os atributos ligados à experimentação das soluções, temos: 9) uma solução para o problema é selecionada; 10) a solução escolhida é implementada e 11) a solução é pesada para que se avalie seu efeito nas ações-alvo e as conseqüências destes efeitos em termos de resultados dos alunos. Por fim, o atributo relacionado ao aprendizado com a prática reflexiva é o seguinte: 12) o processo reflexivo leva a um aumento da compreensão do professor, usada para dar sentido ao contexto profissional em que o problema foi identificado.

Rodgers (2002, p. 1-11) propõe um ciclo reflexivo, composto por quatro fases, a saber – a presença na experiência (“aprender a ver”), a descrição da experiência (“aprender a descrever e diferenciar”), a análise da experiência (“aprender a pensar sob múltiplas perspectivas e a elaborar múltiplas explicações”) e a experimentação (“aprender a agir inteligentemente”). Ela ressalta que se pode entrar em qualquer ponto deste ciclo, movendo-se para frente e para trás. Concluído o processo, uma nova experiência dá origem ao próximo ciclo de reflexão.

Observa-se uma coincidência entre as fases identificadas por estes diversos estudiosos, as quais geralmente envolvem um estado de inquietação em decorrência de algum fato ou fenômeno que nos desafia ou intriga, a busca de uma solução para este fato ou fenômeno e atos de pesquisa ou investigação que ponham à prova tal solução, revelando sua impropriedade ou adequação (e, conseqüentemente, levando a novas investigações ou ao aprendizado). Portanto, o professor que deseje refletir criticamente sobre sua prática precisa exercitar um ponto: a auto-observação, processo este que pode se dar individualmente ou com o auxílio de outros. Precisa ainda exibir certos comportamentos e atitudes, nas visões de Dewey, Zeichner e Liston, Copeland et al e Rogers. A próxima subseção trata exatamente destas questões.

#### *2.2.4 O QUE FAZEM OS PROFESSORES REFLEXIVOS*

Segundo Copeland et al (1993, p. 347), a reflexão é um dos temas mais populares nas faculdades de educação, sendo apontada como um comportamento desejável entre os profissionais de ensino. Todavia, a literatura especializada pouco orienta os educadores sobre como reconhecer uma conduta reflexiva. Nesta subseção, recorro ao pensamento de Dewey, Zeichner e Liston, Copeland et al e Rogers para reunir atitudes, habilidades, ou

comportamentos que caracterizam um professor reflexivo. Em seguida, debruço-me sobre duas maneiras do professor coletar dados sobre sua prática a fim de refletir sobre a mesma – a auto-observação e a observação por pares – e discuto as vantagens e desvantagens de ambas.

#### *2.2.4.1 ATITUDES E COMPORTAMENTOS DO PROFESSOR REFLEXIVO*

No entender de Dewey (1953), a reflexão é um processo holístico, que envolve a razão e a emoção, e não um conjunto de técnicas. Este pensador lista três atitudes que considera fundamentais para a ação reflexiva: abertura de espírito, responsabilidade e comprometimento. A primeira delas diz respeito ao desejo de se considerar diversas alternativas, ouvir diferentes opiniões, aceitar os pontos fortes e fracos de seus pontos de vista e dos de outrem e admitir a possibilidade de erro mesmo em se tratando de crenças que são caras ao indivíduo. A segunda implica se levar em conta as conseqüências pessoais, acadêmicas e políticas que uma ação acarreta – respectivamente, os efeitos da prática do professor nos auto-conceitos de seus alunos, em seu desenvolvimento intelectual e em suas oportunidades de vida. Por fim, a terceira atitude requer um exame contínuo de crenças e pressupostos e uma disposição para aprender coisas novas. Por conseguinte, um professor reflexivo deve exibir estas atitudes.

Todavia, demonstrar as três atitudes citadas por Dewey não garante que um profissional seja sempre bem sucedido. Como lembram Zeichner e Liston (1996, p. 12), os professores reflexivos não são infalíveis, nem constituem super-homens ou super-mulheres. São simplesmente pessoas comprometidas com a educação de seus alunos e a sua própria formação como professores.

Zeichner e Liston (1996, p. 4-6) reforçam a idéia de Dewey de que a reflexão não se resume a uma série de técnicas e listam cinco características que julgam necessárias a um profissional reflexivo. Segundo eles, o fato de simplesmente pensar sobre o ensino não faz do professor um profissional reflexivo. Diferentemente do professor como técnico, que busca solucionar problemas sem questionar suas crenças e orientações, pondo em prática soluções propostas por outros, o professor reflexivo examina, formula e tenta resolver questões ligadas à sua prática, conhece e questiona suas crenças e valores, preocupa-se com os contextos cultural e institucional, participa do desenvolvimento do currículo e da reforma educacional e é responsável por seu próprio desenvolvimento profissional.

Copeland et al (1993, p. 348-349) concordam com Zeichner e Liston (1996) sobre a tentativa de solução de problemas ligados à prática do professor. Acrescentam ainda que, neste processo, dá-se aprendizagem, uma vez que o educador vai construir significados que aumentarão sua compreensão acerca de sua prática profissional. Estes autores caracterizam ainda a prática reflexiva como um processo ininterrupto, recursivo, manifestado como uma atitude investigativa, que ocorre em um contexto social e ao longo de um contínuo (ou seja, os indivíduos refletem com diferentes frequências e em diferentes graus).

Já Rodgers (2002, p. 2-3), cujo trabalho foi grandemente influenciado pelas idéias de John Dewey, lista cinco princípios subjacentes à reflexão. Segundo esta pesquisadora, o ponto de partida para o desenvolvimento profissional do professor é sua sala de aula. Portanto, o educador deve usar como “texto principal” para reflexão sua experiência como professor e aluno. Neste contexto, a reflexão se traduz num processo rigoroso e sistemático, que se diferencia do pensamento comum. A reflexão desacelera o processo de ensino-aprendizagem, permitindo a apreciação da experiência e a formulação de uma resposta pensada. Isto está de acordo com o pensamento de Dewey, para quem, “para haver reflexão, é necessário deter-se até certo ponto o impulso” (1953, p. 68). Rodgers afirma ainda que a aprendizagem deve guiar o ensino (em outras palavras, o ensino deve ser subordinado à aprendizagem; deve ser uma resposta a ela e não uma lista de comportamentos do professor) e que o *feedback* dos alunos é fundamental para a compreensão da aprendizagem. Por fim, ela advoga que a formação de uma comunidade é essencial a uma reflexão bem-sucedida, posto que neste ambiente de cooperação e respeito mútuo, o educador pode se beneficiar das múltiplas perspectivas oferecidas por seus pares, ampliando seus horizontes.

Como se pode observar, há diversos pontos em comum no pensamento dos pesquisadores supracitados, tais como a abertura e disposição do professor reflexivo de considerar outros pontos de vista e questionar suas crenças, sua atitude investigativa e a importância do contexto (tanto da sala de aula como da comunidade que facilita a prática reflexiva).

#### 2.2.4.2 AUTO-OBSERVAÇÃO E OBSERVAÇÃO POR PARES

A fim de que se dê a reflexão, é necessário que os professores “colem dados sobre seu ensino, examinem suas atitudes, crenças e pressupostos e usem as informações obtidas como base para uma reflexão crítica sobre o ensino” (RICHARDS e LOCKHART, 1994, p.

1). Assim, a auto-observação e o auto-conhecimento são componentes essenciais desta prática. Silva (2003, p. 26) enfatiza que a prática reflexiva pode permitir que os educadores façam importantes descobertas sobre seus “eus” interiores.

Luft e Ingram (LUFT, 1961, p. 6-7) propõem uma moldura, chamada “Janela de Johari”, que permite entender melhor a noção de auto-conhecimento. Segundo esta moldura, há coisas que são do conhecimento do indivíduo e dos outros (o “eu aberto”), coisas conhecidas pelo indivíduo, mas não pelos demais (o “eu secreto”), coisas que o indivíduo desconhece mas os outros são capazes de perceber (o “eu cego”) e coisas desconhecidas por ambos (o “eu oculto”). O processo de auto-observação permite uma tomada de consciência por parte do professor, o que então dará ao mesmo a oportunidade de decidir como agir. Como lembra Larsen-Freeman (1983, p. 266),

Não posso fazer uma escolha informada a menos que eu saiba que ela existe. A consciência requer que eu dê atenção a algum aspecto de meu comportamento ou da situação em que me encontro. Uma vez que dou àquele aspecto minha atenção, devo também vê-lo com distanciamento, com objetividade, pois só então tomarei consciência de modos alternativos de me comportar, ou de maneiras diferentes de ver a situação e só então terei uma escolha a fazer.

Ainda que esta tomada de consciência possa se dar individualmente – por exemplo, quando o professor grava ou filma suas aulas e posteriormente analisa estes registros, – ela é favorecida pela presença de um outro indivíduo. Palmer (1998, p. 142) critica a crença de que a sala de aula é um castelo, em que o professor reina soberano sem permitir a entrada de outrem e enfatiza a importância dos educadores assistirem uns aos outros e discutirem sua prática com seus pares. Ele reforça ainda a importância do apoio institucional neste processo.

Se quero ensinar bem, é essencial que eu explore meu terreno interior. Mas posso me perder lá, iludindo a mim mesmo e correndo em círculos. Portanto, preciso da orientação que uma comunidade de discurso colegiada fornece; para não falar do apoio que tal comunidade pode me oferecer, sustentando-me nas tentativas de ensinar e na sabedoria coletiva acumulada, relativa a este ofício (Palmer, 1998, p. 142).

A observação por pares beneficia não só o observado, mas também o observador, que tem a oportunidade de refletir silenciosamente sobre si mesmo e suas práticas. Nas palavras de Bahktin (2002), “eu não posso me arranjar sem um outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; eu tenho de me encontrar num outro por encontrar um outro em mim.”

Todavia, alguns crêem que a observação por outrem pode distorcer a dinâmica do evento observado, o que Labov (1972, p. 110) chama de “o paradoxo do observador”. Outra questão a se considerar é que a observação feita por outro professor pode ser ameaçadora para o observado, pois ela expõe fatos de que o observado não tem conhecimento (seu “eu cego”) – o que pode levá-lo a uma postura defensiva – e faz com que este último reveja crenças que lhe são caras. Falando da realidade brasileira, Silva (2003, p. 24-25) lembra que os propósitos da observação por pares não estão claros para a maioria dos professores, que vêem nela um caráter avaliativo e não uma oportunidade de desenvolver uma postura crítica sobre sua prática pedagógica com o auxílio de colegas. Ela alerta para a necessidade de mudança de tal atitude, conscientizando os professores dos benefícios desta prática para seu desenvolvimento profissional.

Em vista do exposto, é necessário que esta observação por pares se dê num clima de cooperação e respeito mútuo, como defendido por Rodgers (2002). Bailey et al (2001, p. 167) recomendam também que observador e observado negociem o foco da observação, a duração da mesma e os próximos passos a seguir. Por fim, Zeichner e Liston (1996) lembram que a prática reflexiva é um processo extremamente pessoal e desafiador, que exige grande esforço do professor; por conseguinte, ela produz melhores resultados quando em colaboração com outros.

Após essas considerações, encerro aqui este capítulo, no qual discorri inicialmente sobre o ESP, abordando suas origens e definições e apresentando os conceitos de análise de necessidades e avaliação, desenho de curso, programa de ensino, elaboração e avaliação de material didático. Estas noções embasarão a resposta à primeira e à segunda questões de pesquisa que norteiam esta dissertação. Em seguida, voltei-me para a reflexão em geral e associada à prática pedagógica, discuti se é um processo individual ou social, mencionei seus diferentes tipos, dimensões e fases, listando atitudes e comportamentos de professores reflexivos na opinião de diversos estudiosos. Este último tema fornecerá suporte teórico para fundamentar a resposta à terceira pergunta de pesquisa.

Definido o arcabouço teórico do presente trabalho, cabe agora tratar do percurso seguido até os dados, isto é, a escolha da metodologia de pesquisa. Este assunto é o foco do próximo capítulo.

### 3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo visa a lançar luz sobre o caminho trilhado até os dados. Em outras palavras, procura revelar ao leitor a abordagem escolhida para conduzir o presente estudo e as razões que levaram a tal opção. Segundo Allwright e Bailey (1991, p. 35), esta abordagem está intimamente ligada a fatores tais como o que se entende por pesquisa e qual o problema investigado. Assim, abro a primeira seção – dedicada ao referencial teórico do capítulo de Metodologia de Pesquisa – tratando exatamente deste tema.

Minha investigação foi movida pelas seguintes questões:

- Quais são as necessidades da situação-alvo e da situação de aprendizagem dos alunos de um curso de Inglês para Atendentes de Restaurantes oferecido pela instituição em que trabalho?
- Como estas necessidades e o *feedback* dado pelos participantes ao longo do processo de ensino/aprendizagem definem ou modificam os rumos deste curso?
- Como se concretiza a reflexão no processo observado?

Tendo em vista a natureza destas questões, e acreditando em uma visão sócio-interacional de linguagem e aprendizagem, justifico, ainda na mesma seção, a opção por uma pesquisa interpretativista de cunho etnográfico.

Na segunda seção, volto-me para a descrição do contexto de pesquisa e a caracterização dos participantes. Discorro sobre o curso de inglês, o ESP e a prática reflexiva nesta instituição, o contexto físico, os participantes e questões éticas. Na terceira seção, listo os instrumentos de coleta de dados usados e justifico sua escolha. Na quarta, introduzo os procedimentos de que me vali para a análise de dados. Na quinta e última seção, faço uma síntese do capítulo de Metodologia através de um quadro esquemático.

#### 3.1 REFERENCIAL TEÓRICO DO CAPÍTULO DE METODOLOGIA

Introduzo esta seção discutindo os dois sentidos para o termo “pesquisa”. Valendo-me de minha própria experiência pessoal, procuro desfazer a falsa crença de alguns de que esta prática se restringe ao universo das Ciências Naturais e Exatas e mostro que o professor não só pode como deve fazer pesquisa. Sigo tratando dos pontos de partida para que se decida o que investigar e da escolha de abordagem. Por fim, apoiada pelas idéias de Allwright e

Bailey, Bakhtin, Erickson e Spradley, dentre outros, justifico minha opção pelo paradigma interpretativista e pela etnografia como moldura de pesquisa.

### *3.1.1 VISÕES DE PESQUISA E FORMAS DE INVESTIGAÇÃO*

Minha formação original em Ciências Biológicas incutiu-me uma noção limitada de pesquisa. À época de minha formatura (há quase duas décadas), eu associava esta prática apenas à ciência e à tecnologia, a jalecos brancos e laboratórios. Em meu entendimento, a pesquisa era um processo objetivo, envolvendo uma hipótese a ser testada através de grupos controle e variável e visando à precisão, replicação e generalização. Meu ingresso na área das Ciências Humanas ampliou meus horizontes a este respeito, fazendo-me contemplar outras formas de se entender a pesquisa e aqueles que a desenvolvem. Deixei de ver esta prática como monopólio das Ciências Naturais ou Exatas e fui apresentada a outros modelos de investigação e abordagens além dos estudos experimentais. Entendi também que o senso comum – saber espontâneo e superficial resultante da tentativa de resolver de forma imediata problemas de ordem prática – não deve ser rejeitado, pois pode ser a porta de entrada para o conhecimento científico (HRYNIEWICZ, 1999, p. 79).

Mc Donough & Mc Donough (1997, p. 37) relacionam dois sentidos para o termo “pesquisa”. Para estes autores, no primeiro sentido, o resultado desta investigação é a revelação, divulgação ou utilização de informações já conhecidas (mas não pelo pesquisador ou por quem encomenda a pesquisa). Um exemplo disto são as pesquisas de opinião. No segundo sentido, a pesquisa produz um novo conhecimento. Os autores ressaltam que os professores também podem ser pesquisadores, envolvendo-se em ambos os tipos de pesquisa supracitados. Eles afirmam que “há muitas questões sobre o ensino e a aprendizagem de línguas que só podem ser respondidas no contexto normal de ensino-aprendizagem.” Todavia, advertem que tais investigações envolvem riscos, podendo mudar a concepção que o professor-pesquisador tem de sua atividade profissional, pôr em xeque sua compreensão de seu contexto de trabalho e do de seus alunos e levá-lo a modificar aquele contexto.

Allwright e Bailey (1991, p. 35) sugerem dois pontos de partida para se decidir o que investigar. Pode-se partir de teorias ou relatos de pesquisas já realizadas, refinando-as ou dando prosseguimento a elas, ou da observação de interações e comportamentos em sala de aula. No primeiro caso, associado à ciência experimental, uma hipótese ou questão de pesquisa é formulada no início do estudo e os processos de coleta e análise de dados são

planejados especificamente para testar esta hipótese ou responder a esta pergunta. Já no segundo caso, geralmente associado à etnografia, as perguntas de pesquisa e hipóteses podem surgir dos dados coletados.

Uma vez escolhido o ponto de partida e o que investigar, deve-se optar por uma abordagem. Os mesmos autores (1991, p. 40) afirmam que a seleção da abordagem depende de uma série de fatores, tais como a filosofia do pesquisador, o problema a ser investigado e as limitações inerentes à situação. Acrescentam ainda que esta abordagem deve ser escolhida à luz do que se entende por conduzir uma pesquisa, em termos de intervenção e controle. Em face do que foi visto, na próxima subseção defino e justifico a abordagem que escolhi para realizar minha investigação.

### *3.1.2 O PARADIGMA ESCOLHIDO E A MOLDURA DE PESQUISA*

Em décadas passadas, vários estudiosos contrapuseram diferentes paradigmas visando, sobretudo, a legitimar as pesquisas de base interpretativista nas Ciências Humanas e Sociais (NUNAN, 1992; MC DONOUGH e MC DONOUGH, 1997). Hoje em dia, não existe mais esta necessidade, visto que a tradição em questão já é perfeitamente aceita nos meios acadêmicos, ao lado de outras formas de pesquisa. Assim, não cabe aqui fazer distinções entre abordagens e modos de compreender o mundo a elas subjacentes. Na verdade, estudos qualitativos e quantitativos não devem ser considerados mutuamente exclusivos (MC DONOUGH e MC DONOUGH, 1997, p. 54-55), podendo se complementar e permitir um melhor entendimento do fenômeno observado, quer nas Ciências Exatas, quer nas Humanas ou Sociais.

As questões que o pesquisador deseja investigar, bem como a natureza daquilo que investiga, apontam-lhe o caminho a ser seguido (ALLWRIGHT e BAILEY, 1991, p. 40). Assim, estes fatores remeteram-me à escolha de uma pesquisa de base interpretativista. Isto é reflexo direto da natureza das perguntas por mim formuladas e do que entendo por ser humano, linguagem, conhecimento e verdade.

Meu trabalho de pesquisa envolveu seres humanos – complexos e multi-facetados, com suas crenças, certezas, dúvidas, seus valores, medos e anseios. Este trabalho foi permeado pela linguagem. Através dela, tentei desvendar um pouco da singularidade destes indivíduos: quem eram, de onde vinham, que motivações os fizeram buscar um curso de Inglês para Atendentes de Restaurantes, quais eram suas necessidades, carências e desejos.

Através de situações de interação dos alunos entre si, com a professora da turma e comigo (mentora do curso e pesquisadora na posição de observadora-participante) – situações estas mediadas pela linguagem – reuni as várias vozes dos participantes, também para isto fazendo uso da linguagem em meus registros. Por vezes dissonantes, estas vozes não apontavam para uma única e sim para múltiplas verdades. Finalmente, a linguagem foi a ponte entre minha subjetividade enquanto pesquisadora e a dos demais participantes do processo de implementação de um curso de Inglês para Atendentes de Restaurantes, e o meio através do qual tentei compreender a realidade que se me apresentava.

Minha opção de paradigma está de acordo com o pensamento de Bakhtin (2003, p. 400), visto que procurei compreender seres humanos levando em consideração mais de uma voz, conforme exposto acima. Para aquele estudioso

o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (Bakhtin, 2003, p. 400).

Assim, eu, pesquisadora e produtora de textos, busquei entender ou interpretar outros sujeitos também produtores de texto. Segundo Barros (1997, p. 25), esta compreensão é dialógica no sentido que “aparece como uma espécie de resposta a questões colocadas pelo texto interpretado”. Bakhtin (1997: 131-132) explica que esta compreensão ativa, contendo o germe de uma resposta e que opõe à palavra do locutor uma contrapalavra é a única que “nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de outro processo evolutivo”.

Dentre as várias formas de se fazer pesquisa de base interpretativista, a moldura que me pareceu mais adequada ao que me propus a investigar foi a etnografia.

Segundo Erickson (1984, p. 52), este termo significa literalmente “escrever sobre as nações”. Todavia, esta unidade de análise não precisa ser de fato uma nação e sim qualquer rede social em que relações sociais sejam reguladas por costumes. Dentro desta perspectiva, uma sala de aula de ESP – objeto da minha investigação – pode ser uma unidade de análise. Um exemplo de costume nesta pequena comunidade formada por indivíduos desempenhando o papel de alunos ou professor é o de se encontrar com uma periodicidade fixa num determinado horário e local para as aulas.

O que torna um estudo etnográfico é o fato do mesmo focalizar o contexto social da perspectiva dos participantes, levando em consideração a visão que eles têm do contexto

(aspecto êmico) e o todo do contexto social (aspecto holístico). Nestas visões está incluída a do pesquisador, que precisa estar presente naquele contexto, observando-o e participando dele em maior ou menor grau. Este indivíduo está inserido num contexto sócio-histórico, influenciando-o e sendo influenciado pelo mesmo. Ao penetrar em uma nova realidade no campo de investigação, leva para ela tudo o que o constitui como ser em diálogo com o mundo. Ainda que este pesquisador não possa anular o que é, esquecendo por completo seus pressupostos e crenças, precisa praticar o método da subjetividade disciplinada – estando aberto ao que vai observar, questionando o convencional, examinando o óbvio para os integrantes daquele grupo e que se torna invisível para eles – a fim de que possa descrever aquele contexto adequadamente. Além disso, ele deve ter o cuidado de não influenciar fortemente as rotinas observadas. Freitas (2003, p. 37), baseada nas idéias de Bakhtin, afirma que “cada pessoa tem um determinado horizonte social orientador de sua compreensão, que lhe permite uma leitura dos acontecimentos e do outro impregnada pelo lugar de onde fala”. No diálogo com o outro, o pesquisador amplia seu olhar e constrói uma compreensão da realidade investigada.

Moita Lopes (1994, p. 334) afirma que a pesquisa etnográfica visa a responder quatro questões: 1) O que está acontecendo no contexto investigado? 2) Como os eventos estão organizados? 3) O que significam para os participantes? e 4) Como podem ser comparados a outros contextos diferentes? Desta forma, meu estudo se caracteriza como etnografia justamente porque procurei compreender o contexto de um curso de Inglês para Atendentes de Restaurantes levando em conta os significados construídos por todos os que faziam parte deste contexto (atendentes de restaurantes, seus empregadores, a professora e eu, enquanto observadora-participante).

Os principais métodos de registro de dados num estudo etnográfico são a observação participante e as entrevistas, pois as unidades básicas deste tipo de estudo são os atos de observar e perguntar (SPRADLEY, 1979, p. 73). Estes foram justamente os principais instrumentos de que fiz uso em minha investigação (Ver 3.3 – Instrumentos de Registro de Dados).

Meu trabalho de pesquisa teve dois momentos. Primeiramente, vali-me de uma entrevista e questionários (Cf. 3.3.1 – Instrumentos de Registro de Dados – Na Fase de Desenho do Curso) para levantar as necessidades dos interessados em um curso de Inglês para Atendentes de Restaurantes – os alunos e seus empregadores – e, conseqüentemente, proceder

ao desenho deste curso. Segundo Erickson (1986, p. 1088) as entrevistas servem para fornecer evidências das perspectivas dos sujeitos, assim como de eventos que o pesquisador não observou. Freitas (2003, p. 37) ressalta que ao se expressar numa entrevista, o indivíduo ecoa outras vozes, “refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social”. Isto está de acordo com o conceito bahktiniano de vozes sociais. Segundo este pensador, todo dizer é internamente dialogizado, posto que

é heterogêneo, é uma articulação de múltiplas vozes sociais (...), é o ponto de encontro e confronto dessas múltiplas vozes. (...) Em cada palavra há vozes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (...), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente (Bakhtin, 2003, p. 330).

Estas vozes ou línguas sociais correspondem a “complexos semiótico-axiológicos com os quais um determinado grupo humano vê o mundo” (FARACO, 2003, p. 55). Elas variam segundo a época e as diferentes experiências vividas por cada grupo e de indivíduo para indivíduo. Deste modo, o mesmo material semiótico pode ter uma significação diferente no ato social concreto da enunciação, dependendo da voz social em que se ancora.

Num segundo momento, depois de desenhado o curso com base nas necessidades levantadas, investiguei o processo de ensino-aprendizagem em uma turma deste curso e os rumos que o curso tomou. Meu acesso aos significados construídos pelos participantes neste momento deu-se por meio das minhas observações das aulas (acompanhadas de notas de campo e gravações em áudio ou vídeo), questionários respondidos pelos alunos e entrevistas ou discussões informais com a professora da turma. (Cf. 3.3.2 – Instrumentos de Registro de Dados – Ao Longo da Implementação do Curso).

Utilizei a reflexão como metodologia auxiliar nesta fase de implementação do curso, mais especificamente nas entrevistas e discussões informais com a professora da turma – o que será melhor explicado na seção 3.3.2 (Instrumentos de Registro de Dados – Ao Longo da Implementação do Curso). No curso de Inglês para Atendentes de Restaurantes observado, o material não foi elaborado pela professora e ela também não participou da análise de necessidades inicial. Assim, por mais informações que se conseguisse reunir no primeiro contato, outras necessidades, carências e desejos poderiam aflorar ou ser percebidas pela professora ao longo do processo de ensino-aprendizagem, posto que a análise de necessidades é uma atividade contínua, que não se resume a um único momento. Deste modo, cabia à professora de ESP selecionar, modificar e suplementar o que estava disponível, usando criatividade e bom-senso.

Estimulei a professora a olhar retrospectivamente para sua prática (reflexão-sobre-a-ação) pedindo que a mesma escutasse ou assistisse a suas aulas gravadas, ou ainda lesse minhas notas de campo e comentasse os procedimentos registrados. Estes comentários foram geralmente iniciados pela professora sem praticamente nenhuma intervenção minha, como pesquisadora. Desta forma, busquei compreender não só as estratégias, decisões e ações da professora durante as aulas, mas também os fatores que as influenciaram.

Tendo justificado minha opção de paradigma e moldura de pesquisa, lanço, na próxima seção, um olhar sobre o contexto em que se deu minha investigação e traço um perfil daqueles que participaram dela.

### 3.2 O CONTEXTO DE PESQUISA E A CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Esta seção compreende cinco subseções. Na primeira delas, trato do curso de inglês onde foi realizada minha investigação e de como ele se lançou no mercado de ESP. Na segunda subseção, volto-me para a prática reflexiva naquela instituição, traçando suas origens, as razões que motivaram a adoção desta prática e as conseqüências dela. Na terceira subseção, descrevo o contexto físico em que se deu este estudo. Na quarta, defino o perfil dos participantes e, na quinta seção, abordo a questão ética no presente trabalho.

#### 3.2.1 O CURSO DE INGLÊS E O ESP NESTA INSTITUIÇÃO

Esta pesquisa foi realizada em um conhecido curso de inglês no Rio de Janeiro. Ele é uma instituição sem fins lucrativos que conta com 13 filiais nos principais bairros do Rio (Zonas Norte e Sul) e uma filial em Niterói. Atualmente, possui aproximadamente 10.000 alunos e conta com cerca de 180 professores. O Departamento Acadêmico consiste de uma superintendente acadêmica e seis supervisores. Dentre as responsabilidades dos supervisores estão: selecionar e elaborar materiais, oferecer apoio acadêmico e metodológico aos professores, assistir a aulas, organizar e apresentar cursos e treinamentos em serviço. O curso afirma adotar uma abordagem comunicativa de ensino, o que se traduz em sua ênfase nas quatro habilidades (leitura, escrita, compreensão auditiva e fala), uso da língua para a interação e a comunicação, escolha de material lingüístico significativo para os alunos, preocupação com a contextualização da língua e promoção de atividades em pares ou em

grupos (RICHARDS e RODGERS, 1989, p. 65-66). Nas metas acadêmicas gerais da instituição, fica expresso que seus cursos

visam ao desenvolvimento das habilidades lingüísticas que capacitem o aluno a se comunicar em inglês de maneira criativa e eficaz, através da integração das dimensões cognitivas, sociais e afetivas e levando em consideração as necessidades individuais. O aluno é estimulado a reconhecer e aprimorar suas estratégias e estilos de aprendizagem, bem como a adquirir e desenvolver autonomia e responsabilidade por seu próprio processo de aprendizagem. A interação, a cooperação e a construção coletiva de conhecimento são elementos-chaves na formação de uma comunidade integrada de alunos em que as diferenças individuais são respeitadas.<sup>1</sup>

Apesar da larga experiência no ensino de inglês como língua estrangeira em geral, só a partir do segundo semestre de 2003 esta instituição decidiu lançar-se no mercado de inglês para fins específicos – mais particularmente, no de inglês para fins ocupacionais. Para tanto, contratou como consultora uma professora universitária com larga experiência na área de ESP para o desenvolvimento do material dos cursos de Inglês para Turismo a serem oferecidos (com o apoio do Departamento Acadêmico), bem como para treinar os professores interessados em ministrar algum destes cursos no futuro. Embora esta profissional tenha elaborado material para bares e restaurantes, taxistas e o setor hoteleiro, sondagens de mercado indicaram uma maior demanda pelo primeiro. Assim, decidiu-se concentrar inicialmente no curso de Inglês para Atendentes de Restaurantes. Quanto ao treinamento de professores supracitado, ele se restringiu a um encontro de 90 minutos, em que a consultora falou brevemente da abordagem instrumental para o ensino do inglês e compartilhou com os presentes alguns materiais por ela elaborados e procedimentos que utiliza em suas aulas.

### 3.2.2 A PRÁTICA REFLEXIVA NA INSTITUIÇÃO

Desde 2001, a instituição em que trabalho optou por adotar um modelo pedagógico que estimula a prática reflexiva. Isto foi resultado de um convênio com uma escola norte-americana, através do qual todo o corpo docente do curso de inglês assistiu a um curso extensivo de TESOL (*Teaching English for Speakers of Other Languages* – O Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas), oferecido por aquela instituição americana, nas

---

<sup>1</sup> Extraído do documento intitulado “Metas Acadêmicas 2006”, que apresenta as metas gerais da instituição e as metas específicas de cada curso. Trata-se de um documento de circulação interna, disponível em papel e na rede do Departamento Acadêmico, para uso de supervisores, gerentes e professores.

instalações do próprio curso de inglês. Este curso de TESOL baseia-se na reflexão e no ensino experiencial. Segundo informações encontradas no *site*<sup>2</sup> da escola, ele

é um curso de 130 horas, que dá aos participantes conhecimentos profissionais e habilidades relativos ao ensino de inglês para falantes de outras línguas, bem como ferramentas para sua própria reflexão e crescimento como professores. (...) O currículo deste curso inovador foi elaborado pelo corpo docente da instituição, baseado no ensino humanista, experiencial e progressivo.

O advento deste curso fez com que a instituição investigada desse ainda maior peso ao desenvolvimento profissional de seus professores, encorajando-os a avaliar e repensar suas crenças e práticas continuamente, à luz dos motivos que as justificam e das conseqüências a que conduzem. Isto se dá, por exemplo, nos pós-encontros que sucedem as observações de aulas por supervisores, cujos procedimentos visam a estimular a reflexão. Os professores têm também a opção de serem observados por seus pares (se assim o desejarem), de fazerem diários reflexivos ou portafólios e de solicitarem que suas aulas sejam gravadas em áudio ou vídeo como formas de olhar criticamente para sua prática. Assim, pode-se dizer que a reflexão já foi incorporada à cultura da instituição e de seus membros.

### 3.2.3 O CONTEXTO FÍSICO

A presente pesquisa acompanhou uma turma de um curso de Inglês para Atendentes de Restaurantes, oriunda de um famoso restaurante carioca, que conta com filiais em diversos bairros do Rio e em Niterói. O grupo optou por ter aulas na matriz do curso de inglês, no bairro de Copacabana, devido à proximidade de seu local de trabalho (um “shopping center” na Zona Sul do Rio) e à inexistência de um espaço apropriado para as aulas no próprio restaurante. Estas aulas aconteceram de 11 de maio a 03 de junho de 2004, sempre às 3as e 5as feiras, das 16h00min às 17h15min.

No curso de inglês, os alunos contaram com um ambiente aconchegante, em uma sala de aula refrigerada e contendo os seguintes recursos: quadro branco, sistema de som, televisão e vídeo cassete. Havia pôsteres pendurados nas paredes com gravuras e vocabulário útil. Havia também espaço suficiente para que os aprendizes trabalhassem em pares ou grupos e para que fizessem dramatizações das situações estudadas. Além disso, estes alunos podiam utilizar, caso desejassem, toda a infra-estrutura do curso de inglês, que inclui uma biblioteca

---

<sup>2</sup> Este site está disponível para consulta na Internet. Omiti seu endereço para preservar o sigilo desta investigação.

central com grande acervo de livros, revistas, dicionários, vídeos e computadores, aberta não só a seus estudantes mas também à comunidade em geral.

### 3.2.4 OS PARTICIPANTES

A turma estudada era constituída por dez profissionais, nove dos quais eram do sexo masculino. Dentre estes alunos, havia cinco garçons, dois aprendizes de garçom (“trainee”), dois cumins (ajudantes de garçom) e uma promotora (gerente), os quais necessitavam da língua inglesa em sua prática quotidiana. O perfil destes profissionais, suas necessidades, desejos e carências, seus estilos de aprendizagem e sua experiência com a língua inglesa foram definidos na fase de levantamento de necessidades e estão descritos na seção “Dados Registrados”.

Além deste grupo, outros sujeitos estão presentes neste estudo: a profissional de RH do restaurante que contratou os serviços do curso de inglês, a professora que ministrou as aulas de ESP, a consultora contratada para colaborar na elaboração do material e eu, na qualidade de observadora participante desta pesquisa, além de supervisora da instituição em que se deu este estudo.

A profissional de RH do restaurante foi de grande valia na fase de análise de necessidades, esclarecendo o perfil do empregador, suas exigências e expectativas no que tange ao conhecimento da língua inglesa por parte de seus empregados – o que também está explicitado na seção “Dados Registrados” – e servindo de elemento de ligação entre seus funcionários e o estabelecimento de ensino, divulgando o curso de Inglês para Atendentes de Restaurantes e oferecendo condições para que seus profissionais pudessem frequentá-lo.

A professora que ministrou as aulas de ESP é uma profissional com cerca de 18 anos de experiência no ensino da língua inglesa, 15 dos quais no curso de inglês onde se deu este estudo. Assim como os demais profissionais que compõe o corpo docente da instituição, ela tem nível superior. Além de ser formada em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa pela UERJ, é pós-graduada em Língua Inglesa pela mesma universidade. Dispõe ainda do diploma de TESOL (*Teaching English to Speakers of Other Languages*) conferido pela escola americana já mencionada na seção anterior. Todavia, antes do curso de Inglês para Atendentes de Restaurantes, não possuía qualquer experiência com a abordagem instrumental. Apesar disto, a professora foi selecionada para lecionar este curso devido à sua disponibilidade de horário, sua atitude positiva em relação ao ESP e seu desejo de conhecer mais sobre esta área.

Durante todo o trabalho de pesquisa aqui descrito, a professora mostrou-se disposta a colaborar para o progresso da investigação.

A consultora contratada pelo curso de inglês era uma professora universitária aposentada, com 17 anos de experiência no ensino de Inglês para Turismo e que devotou parte de sua carreira ao ensino de inglês para garçons, tendo inclusive escrito sua dissertação de Mestrado sobre a trajetória destes profissionais. Ela contribuiu com toda sua experiência teórica e prática, assessorando o Departamento Acadêmico na elaboração do material, com base nas informações por mim colhidas durante a análise de necessidades inicial.

Por fim, o último sujeito envolvido nesta investigação sou eu, na qualidade de observadora participante. Após 14 anos trabalhando como professora de inglês na mesma instituição, fui promovida à supervisão em 2002, tendo, dentre outras incumbências, viabilizar o curso de Inglês para Restaurantes (e outros cursos afins de ESP). Meu primeiro contato com o ESP deu-se durante o curso de Especialização em Língua Inglesa que fiz na UERJ há dois anos. Embora tenha me aparelhado com o instrumental teórico para compreender o ensino de línguas para fins específicos, este curso não me proporcionou experiências práticas, em que eu pudesse ver tais cursos em ação. Quando meus empregadores contrataram a consultora de ESP supracitada, tive a oportunidade de vê-la em ação, ministrando um curso de inglês para garçons, com material por ela elaborado. Acompanhei todas as aulas tomando notas de campo, coletei *feedback* dos alunos e discuti com ela possíveis ajustes a serem feitos com base nos dados obtidos. Tentei transferir para a pesquisa em questão o que aprendi nesta experiência anterior, corrigindo as falhas cometidas e valendo-me do novo cabedal teórico a que tive acesso por ocasião do curso de Mestrado na UFRJ.

### 3.2.5 A QUESTÃO ÉTICA

Antes do início desta pesquisa, a instituição foi consultada e permitiu que esta dissertação fosse feita em suas premissas. Em seguida, todos os sujeitos foram também informados sobre o trabalho em questão e seus objetivos e autorizaram o uso de seus dados em minha dissertação, bem como a gravação das aulas em áudio ou vídeo.

A fim de que as identidades dos participantes fossem preservadas, usei letras para identificá-los quando da apresentação dos dados. Omiti ainda o nome da instituição em que trabalho e do restaurante que contratou os serviços do curso de inglês. Desta forma, espero ter observado o sigilo necessário a um estudo desta natureza.

### 3.3 INSTRUMENTOS DE REGISTRO DE DADOS

A fim de responder as questões que me propus a investigar, optei por uma pesquisa de base interpretativista (Cf. 3.1 – Referencial Teórico do Capítulo de Metodologia). Esta pesquisa tem como foco a descrição de processos sociais e visa a compreender cada realidade social como ela é. Por tentar explicar o comportamento humano, ela é de natureza subjetiva e, conseqüentemente, pode ser tendenciosa. Portanto, a fim de aumentar a validade de pesquisas desta natureza e desenvolver ou corroborar uma interpretação geral, deve-se fazer uso da triangulação – isto é, dois ou mais métodos de coleta de dados diferentes (por exemplo, entrevistas e observação) ou ainda, duas ou mais fontes de dados (como entrevistas com membros de diferentes grupos de interesse, MAYS e POPE, 2000, p. 51). Segundo Hubbard & Power (1993, p. 92), neste processo, uma descoberta é sustentada “mostrando-se que medidas independentes dela concordam com a mesma ou, pelo menos, não a contradizem”. Com este propósito, utilizei uma série de instrumentos de geração de dados (como questionários abertos e fechados, entrevistas, notas de campo, discussões) e diferentes fontes (a profissional de RH do restaurante, a professora, os alunos, a observadora-participante) em dois momentos – a saber, na fase de desenho do curso e ao longo da sua implementação. Nas próximas seções, cada uma destas fases será tratada separadamente e os instrumentos de coleta utilizados serão mais detalhados.

#### 3.3.1 NA FASE DE DESENHO DO CURSO

Conforme exposto em 2.1.3.1 (Análise de Necessidades e Avaliação), o primeiro passo para que se desenhe um curso de ESP é o levantamento de necessidades. Para este fim, fiz uso de uma entrevista estruturada, um questionário e um documento.

A entrevista (ver Apêndice A – Entrevista com RH do Restaurante) serviu à análise das necessidades da situação-alvo, ou seja, a definição do que os alunos precisavam ser capazes de fazer ao fim do curso de modo a serem bem-sucedidos naquela situação-alvo. Funcionou como informante a profissional de RH à frente do restaurante a ser atendido e as informações por ela fornecidas me permitiram traçar um perfil dos clientes estrangeiros daquele estabelecimento e determinar as expectativas e exigências do patronato quanto ao nível de conhecimento da língua inglesa por parte de seus empregados. A entrevista em

questão foi registrada em áudio, com a permissão da informante. Ela foi desenvolvida usando como ponto de partida a proposta de Hutchinson e Waters (1987, p. 59-63). As necessidades da situação-alvo levantadas através deste instrumento são apresentadas no capítulo “Dados Registrados”.

Já o questionário aplicado aos alunos (ver Apêndice B – Questionário de Análise de Necessidades para os Alunos) serviu para definir as necessidades da situação de aprendizagem dos mesmos (isto é, de que conhecimentos e habilidades eles precisavam para terem o desempenho exigido na situação-alvo). Ele permitiu traçar o perfil sócio-econômico e cultural dos aprendizes, bem como levantar seus desejos, carências, necessidades, experiências anteriores com o inglês, atitudes com relação à língua inglesa e seus falantes, hábitos de estudo e estilos de aprendizagem. O questionário em questão foi elaborado com base na proposta de Hutchinson & Waters (1987, p. 59-63) citada no parágrafo anterior e no exemplo usado por Pinto (2002, Anexo B). Embora um questionário não seja a melhor maneira de se obter informações qualitativas, a escolha deste instrumento deveu-se à impossibilidade de reunir todos os alunos simultaneamente e à falta de tempo dos mesmos para que fossem feitas entrevistas. As necessidades da situação de aprendizagem definidas por meio deste instrumento são apresentadas no capítulo “Dados Registrados”.

O último instrumento de que me vali nesta etapa foi o cardápio do restaurante (Anexo B). Quando da entrevista com a profissional de RH, pedi uma cópia deste cardápio, se possível em inglês, já que o restaurante oferece a seus clientes cardápios traduzidos em várias línguas. Estes dados serviram de base para a elaboração do programa de ensino e do material do curso.

### *3.3.2 AO LONGO DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO*

Uma vez iniciado o curso de Inglês para Atendentes de Restaurantes, usei os seguintes instrumentos: minhas notas de campo, questionários abertos e fechados respondidos pelos alunos, gravação das aulas em áudio ou vídeo (com posterior transcrição) e entrevistas não-estruturadas ou discussões informais com a professora da turma (também registradas em áudio). Estes instrumentos permitiram-me acompanhar os rumos deste curso à medida que ele avançava.

Para registrar minhas notas de campo, usei o modelo de que já me valho no trabalho para a observação de aulas de professores (Apêndice C – Notas de Observação de Aula). Na coluna da esquerda, registrei todas as etapas da aula, observando como a professora apresentou a lição e como os alunos reagiram, com o cuidado de identificar as diferentes vozes dos participantes. Na coluna da direita, acrescentei meus comentários e questionamentos e deixei espaço para a posterior categorização dos dados. As anotações foram feitas em inglês – como é de praxe na instituição. Nestas notas de campo, levei em conta os três princípios mencionados por Spradley (1980, p. 65-68): o princípio da identificação da linguagem – sinalizando as várias vozes e registrando as mesmas diferenças de uso da língua que as encontradas em campo; o princípio *verbatim* – registrando o que as pessoas dizem de fato, palavra por palavra, e não tentando “traduzir”, reformular ou resumir o que é dito; e o princípio concreto, usando linguagem concreta em minhas descrições.

Ainda com o objetivo de documentar a atuação da professora e sua interação com os alunos, gravei em áudio a maior parte das aulas assistidas e em vídeo, parte da última aula, com a devida permissão dos participantes. Eu mesma transcrevi estas aulas de modo a complementar minhas notas de campo, seguindo a recomendação de Hubbard & Power (1993, p. 68-70), que acreditam ser esta prática de grande valia por permitir a reflexão do pesquisador sobre o material. No que tange a fitas de vídeo, os autores sugerem que se registre a porção de áudio em uma coluna e a ação observada em outra – outro conselho importante que tentei seguir.

Paralelamente, coletei as impressões dos alunos acerca do curso, bem como sugestões, por meio de questionários abertos e fechados (ver Apêndice D – Questionários de Avaliação das Aulas e seus Resultados). Estes questionários, discutidos previamente com a professora da turma, foram entregues aos alunos ao fim de cada aula e, posteriormente, suas respostas foram compartilhadas com a professora.

Nas entrevistas não-estruturadas e discussões com a professora, tentei usar uma técnica que Nunan (1992, p. 232) denomina técnica de lembrança estimulada (“stimulated recall technique”). Nesta técnica, o pesquisador registra em áudio, vídeo ou mesmo em papel um determinado momento e depois leva o sujeito a comentá-lo usando a gravação ou o registro escrito como forma de ajudá-lo a se lembrar dos acontecimentos. Quando não partimos de gravações em áudio ou vídeo, usamos o formulário de observação em que registrei minhas notas de campo a fim de estimular a lembrança da professora. Como já

mencionei anteriormente, os comentários eram iniciados pela professora, que pausava a fita ou parava num certo ponto do registro escrito quando desejasse expressar opiniões ou refletir sobre as ações que tomou ou pretendia tomar. Estas discussões foram gravadas em áudio e trechos dela, transcritos no Apêndice E (Trechos das Discussões com a Professora).

### 3.4 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Para tratamento dos dados, adotei a análise de domínios de Spradley (1980, p. 88-99). Domínios culturais são categorias de significado. Cada categoria corresponde a um conjunto de objetos diferentes tratados como equivalentes. Os termos incluídos numa dada categoria estão ligados por uma relação semântica. Spradley lista nove relações semânticas universais e sugere o uso de duas delas – a de inclusão estrita (*X é um tipo de Y*) e a de meio-fim (*X é uma maneira de Y*) para começar tal análise. Posteriormente, ele sugere que se repita a busca nos dados usando-se outras relações semânticas, até que se tenha uma lista de todos os domínios identificados.

O procedimento descrito no parágrafo anterior foi associado ao método da comparação constante (HUBBARD & POWER, 1993, p. 86). Este método propõe que o pesquisador classifique os dados em termos de categorias e conceitos, vendo de que modo estes se relacionam com sua questão de pesquisa e que, à medida que registre mais dados, continue a codificá-los e compará-los com o material previamente codificado, refinando aquelas categorias. Posteriormente, ele deve tentar integrá-los em um esquema maior e, finalmente, começar a definir a teoria que emerge daquilo que descobriu, descrevendo-a e resumindo-a.

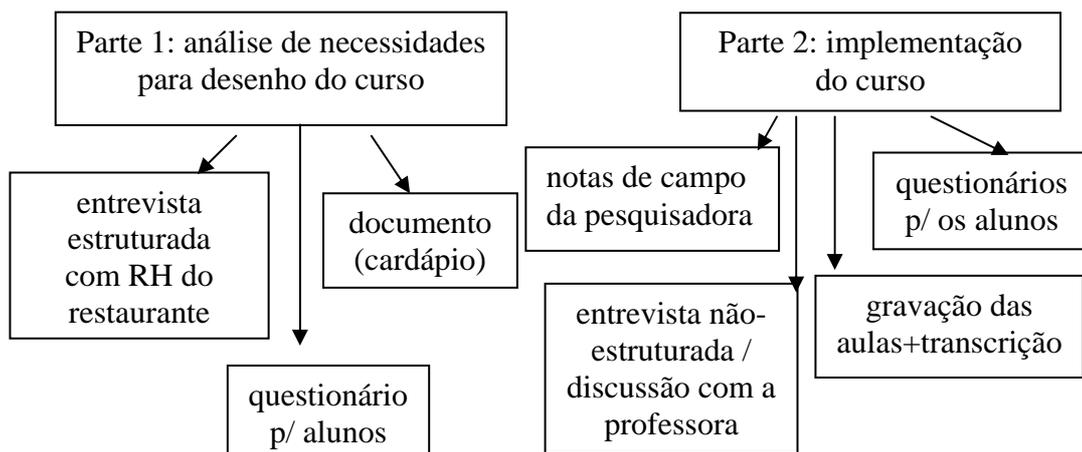
A segunda epígrafe que abre este trabalho (HUBBARD & POWER, 1993, p. 65) – descrevendo um fenômeno das Artes Plásticas em que, com o passar do tempo, a tinta torna-se transparente revelando o traçado original de uma pintura – serve de metáfora para o que tentei realizar neste trabalho de pesquisa: ao ver e rever os dados, busquei descobrir o que havia por trás da superfície da sala de aula. Em meu diálogo com os dados, investiguei “camadas e camadas” de retratos daquela realidade, procurando compreendê-la em maior profundidade.

### 3.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO DE METODOLOGIA

Neste capítulo, abordei diferentes visões de pesquisa e formas de investigação, justifiquei minha escolha de paradigma e moldura de pesquisa, descrevi o contexto estudado e o perfil dos participantes sem me esquecer da questão ética, apresentei os instrumentos de registro de dados utilizados e o procedimento para a análise dos mesmos.

O quadro abaixo visa a sintetizar os instrumentos de registro de dados aqui descritos e explicar de que forma cada um deles contribuiu para responder as perguntas de pesquisa propostas neste trabalho.

#### METODOLOGIA DE PESQUISA



Minha primeira pergunta de pesquisa diz respeito às necessidades da situação-alvo e da situação de aprendizagem. Estas necessidades foram levantadas respectivamente através da entrevista estruturada feita com a profissional de RH do restaurante e dos questionários respondidos pelos futuros alunos. O cardápio do restaurante também contribuiu para limitar o vocabulário que os estudantes precisavam aprender. Estes instrumentos serviram como ponto de partida para o *design* do curso de Inglês para Atendentes de Restaurantes oferecido àquele grupo.

A segunda e terceira perguntas de pesquisa, que dizem respeito às necessidades e ao *feedback* dado pelos participantes ao longo do processo de ensino-aprendizagem e à atuação da professora como profissional reflexiva, foram respondidas com dados advindos das minhas notas de campo, da transcrição das aulas gravadas em áudio ou vídeo, dos questionários

abertos e fechados respondidos pelos alunos e das minhas entrevistas não-estruturadas ou discussões com a professora (registradas em áudio).

Tendo sintetizado o caminho trilhado para chegar aos dados, passo à apresentação destes dados no quarto capítulo e à sua análise no quinto.

## 4 DADOS REGISTRADOS

Nesta seção, apresento os dados registrados através dos instrumentos listados no capítulo de Metodologia de Pesquisa. Começo tratando da fase de desenho do curso, em que um levantamento das necessidades da situação-alvo e da situação de aprendizagem serviu de base para a elaboração do material didático. Volto-me, em seguida, para a implementação do curso, focando não apenas as aulas, mas também as discussões com a professora.

### 4.1 NA FASE DE DESENHO DO CURSO

Introduzo este subcapítulo abordando os dados registrados sobre as necessidades da situação-alvo e da situação de aprendizagem. Após apresentar estes dois tipos de necessidades, passo ao desenho do curso propriamente dito, descrevendo a abordagem escolhida, bem como decisões sobre as horas de instrução, as necessidades atendidas, a avaliação, o foco do curso, o tipo de material e o papel do professor. Finalmente, discorro sobre o programa de ensino e o material didático elaborado para o curso de Inglês para Restaurantes.

#### 4.1.1 LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES DA SITUAÇÃO-ALVO

Conforme exposto em 2.1.3.1 (Análise de Necessidades e Avaliação), as necessidades da situação-alvo dizem respeito àquilo de que os aprendizes precisam para terem o desempenho exigido na situação-alvo. Segundo Hutchinson e Waters (1987, p. 59-60), elas incluem informações sobre por que a língua é necessária, como ela será empregada, quais serão as áreas de conteúdo abrangidas, com quem o aprendiz usará a língua e quando e onde isto acontecerá. As subseções que se seguem tratam das questões supracitadas, respondidas através de dois instrumentos: uma entrevista com a responsável pelo setor de RH do restaurante que contratou os serviços do curso de inglês e o cardápio daquele estabelecimento (Cf. 3.3.1 – Instrumentos de Registro de Dados: Na Fase de Desenho do Curso). Ao fim da seção 4.1.2, que aborda as necessidades da situação de aprendizagem, um quadro esquemático resume os dados referentes às necessidades registradas na fase de desenho de curso.

#### 4.1.1.1 A Entrevista

Antes da entrevista com o futuro cliente (Cf. 3.3.1 – Instrumentos de Registro de Dados: Na Fase de Desenho do Curso), o curso de inglês havia esboçado uma proposta básica, incluindo o conteúdo programático sugerido e o preço do curso (ver Anexo A). A fim de escrever esta proposta, o curso contou com a experiência da consultora de ESP, responsável também pela elaboração do material. Quanto à questão do preço, ele foi definido pelo setor comercial da instituição. A idéia era apresentar ao contratante dos serviços do curso um ponto de partida, que seria modificado segundo as necessidades detectadas na análise de necessidades inicial.

A entrevista feita com a profissional de RH do restaurante (Apêndice A) revelou importantes informações. Em primeiro lugar, ela mostrou ter expectativas bastante realistas acerca da implantação do curso. Basicamente, listou como objetivos do empregador capacitar sua equipe de modo que ela pudesse atender as necessidades dos clientes. A curto prazo, ela esperava dar maior segurança a seus funcionários, desejando que eles não se desesperassem diante da visão de um turista estrangeiro. A longo prazo, ela pretendia abrir os horizontes de seus colaboradores, motivando-os a continuar a se desenvolver e a estudar inglês.

No que tange ao número de pessoas que iriam fazer o curso, ela afirmou que haveria uma pré-seleção, baseada na capacidade de aprendizagem de seus empregados e na possibilidade dos mesmos funcionarem como elementos multiplicadores das informações aprendidas. Segundo ela, alguns de seus garçons eram praticamente analfabetos, o que dificultaria seu desempenho num curso deste tipo. Além disso, ela mencionou que diversos de seus funcionários trabalhavam na casa há quase trinta anos e não desejavam aprender nada de novo àquela altura de suas vidas. Quanto aos benefícios que seus colaboradores receberiam ao tomar parte do programa, ela afirmou que eles receberiam um incentivo, mas não forneceu detalhes a este respeito.

Quando foi perguntada sobre o custo do curso e se o preço a ela sugerido seria ou não realista, a profissional de RH declarou que, em seu entender, o preço deveria variar dependendo se as aulas acontecessem nas instalações do curso de inglês ou fora delas. Ela mencionou que o restaurante dispunha de um centro de treinamento, onde diversos cursos eram oferecidos à sua equipe. Se contratasse os serviços do curso de inglês, ela gostaria que as aulas acontecessem naquele centro, o que, em sua opinião, representaria uma economia

para o curso de inglês. Desta forma, em seu entender, o curso não poderia cobrar o mesmo preço no último caso. Ela afirmou ainda que o restaurante costumava trabalhar com um sistema de parcerias, ou seja, ao invés de pagar por serviços apenas usando dinheiro, parte do pagamento era feito, por exemplo, em refeições.

Em resposta à pergunta sobre o perfil de seus clientes estrangeiros, ela informou que a maioria deles vinha dos Estados Unidos e pertencia às classes A e B. No que tange ao nível de tolerância destes clientes com trabalhadores sem noção de inglês, ela afirmou que era razoável. Mencionou ainda que o restaurante dispunha de um cardápio em inglês, o que ajudava seus profissionais. Ela prontamente disponibilizou este cardápio para que o curso de inglês adequasse seu conteúdo programático à realidade do restaurante.

Quando viu os objetivos do curso de Inglês para Atendentes de Restaurantes e seu esboço de programa, a responsável pelo setor de RH gostou de tudo e não apresentou sugestões para melhorar o material. Ela pareceu estar aberta a negociações, apesar de ter tido uma experiência negativa no passado. Segundo ela, um professor havia sido contratado há dois anos para ministrar um curso para os funcionários do restaurante. Todavia, “os alunos não saíram do ‘verb to be’”. Não ficou claro neste ponto se ela estava usando uma metáfora para explicar que os empregados do restaurante haviam aprendido pouco inglês ou se o professor havia realmente tentado ensinar ao grupo Inglês Geral. No último caso, o curso de inglês levaria uma vantagem sobre seu antecessor, já que a experiência anterior não havia dado àqueles atendentes de restaurante o tipo de conhecimento de que precisavam.

Após este contato inicial, a representante de RH levou a seus superiores a proposta do curso de inglês, foram feitas negociações sobre o preço final do curso em função do grande número de funcionários inscritos e, finalmente, o restaurante enviou ao curso de inglês a relação oficial dos futuros alunos (que perfaziam um total de 77). O restaurante decidiu ainda arcar com 50% do custo do curso. Devido ao fato dos funcionários trabalharem em diferentes unidades do restaurante em questão e terem o mesmo horário disponível para o curso, o restaurante decidiu que seria mais conveniente para os mesmos se as aulas fossem ministradas nas proximidades de seus locais de trabalho. Assim, ao contrário do que havia proposto anteriormente a profissional de RH, os 77 alunos foram distribuídos em 6 turmas, em 5 diferentes filiais do curso de inglês.

#### 4.1.1.2 O Cardápio

Na ocasião da entrevista com a responsável pelo setor de RH, foi pedido um cardápio do restaurante – preferencialmente em inglês, caso o restaurante dispusesse de um.

O cardápio do restaurante (Anexo B) era dividido em 13 seções, que incluíam pratos salgados e sobremesas, mas não bebidas. Estas seções eram: *couvert* “X” (onde “X” é o nome do restaurante), entradas, saladas, cardápio executivo (com um prato diferente a cada dia da semana, servido apenas no almoço e em porções individuais), massas, aves, carnes, peixes, risotos, pratos para as crianças, pizzas, guarnições e sobremesas.

Cada um dos pratos listados nas seções supracitadas era precedido de um número de quatro algarismos, que variava de 0001 (para o *couvert* “X”) até 1758 (para o risoto de funghi).

Os nomes dos pratos consistiam de sintagmas nominais – por exemplo, lasanha de frango ao molho quatro queijos, salada do chefe, filé à francesa, etc. Após alguns destes sintagmas, havia explicações que detalhavam os ingredientes do prato, como na salada mista, composta de alface, tomate, cenoura, cebola, pimentão, milho, ervilha, beterraba e ovo cozido. Outras explicações definiam a quantidade servida, como o “brownie”, cuja porção é suficiente para duas pessoas, ou o sorvete, que consiste em duas bolas de creme, morango ou chocolate. Ainda outras explicações esclareciam o nome do prato – como o “gnocchi da fortuna” – servido no dia 29 de cada mês.

Alguns pratos, todavia, careciam de explicações, ou o aposto que os sucedia nada acrescentava. Sobre o *couvert* “X”, por exemplo, tudo o que dizia o cardápio é que ele dispensava comentários. Assim, caso um turista perguntasse o que ele incluía, era preciso que os funcionários do restaurante soubessem listar seus componentes.

Quanto ao preço dos pratos, ele estava expresso exclusivamente em reais. Não havia qualquer menção no cardápio sobre se o restaurante aceitava dólares, euros, “travelers checks”, ou cartões de crédito.

No que tange às bebidas, como o cardápio em inglês não as incluía, o curso de inglês trabalhou com a relação de bebidas presente em português no “site” do restaurante (ver Anexo B).

#### 4.1.2 LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES DA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

As necessidades da situação de aprendizagem correspondem aos meios e habilidades lingüísticas de que necessitam os alunos para adquirir a língua (Cf. 2.1.3.1 – Análise de Necessidades e Avaliação). Segundo Hutchinson e Waters (1987, p. 62-63), elas incluem dados acerca de quem são os estudantes, como aprendem, por que razão estão fazendo o curso, quais os recursos disponíveis, além de quando e onde se dará o curso. A fim de levantar tais necessidades, foi aplicado um questionário aos futuros alunos, que os mesmos responderam por escrito (Cf. 3.3.1 – Instrumentos de Registro de Dados: Na Fase de Desenho do Curso).

As respostas ao questionário (Cf. Apêndice B – Questionário de Análise de Necessidades para os Alunos) revelaram as informações apresentadas a seguir acerca da turma acompanhada. Como já foi dito na seção 3.2.4 do capítulo de Metodologia de Pesquisa (Os Participantes), este grupo era composto de dez alunos, dos quais apenas um pertencia ao sexo feminino. Cinco dos alunos eram naturais do Ceará, dois do Rio de Janeiro e três não declararam sua proveniência por haverem confundido “nacionalidade” com “naturalidade”. A faixa etária de cinco dos integrantes da turma era de 18 a 25 anos; de três deles, de 26 a 35 anos, de um, de 36 a 45 anos e um dos estudantes não declarou sua idade. Quanto à escolaridade do grupo, quatro indivíduos haviam concluído o ensino médio, dois o ensino fundamental até a 4ª série, dois o ensino fundamental até a 8ª série e um possuía curso técnico de auxiliar de contabilidade. Um dos futuros alunos não respondeu esta pergunta.

Conforme mencionado na seção supracitada, cinco alunos eram garçons, dois eram aprendizes de garçons (“trainees”), dois, cumins (ajudantes de garçom) e uma, promotora (gerente). Todos os alunos desta turma eram funcionários da unidade do restaurante que funciona em um conhecido “shopping center” da Zona Sul do Rio. O tempo de serviço destas pessoas na profissão variava de um a vinte anos. (Seis dos alunos tinham aquela ocupação há até quatro anos, enquanto quatro deles, de 12 a 20 anos). Já o tempo de serviço no restaurante em questão variava de 5 meses a 14 anos. (Um funcionário afirmou trabalhar lá há 5 meses, três há 4 anos, um há 6 anos e 4 meses, um há 7 anos, um há 8 anos e um há 14 anos. Duas pessoas não responderam esta pergunta). Sobre suas experiências anteriores, seis dos futuros alunos nada declararam. Um deles disse ter sido atendente (balconista de lanchonete) por sete meses e copeiro por oito meses, antes de tornar-se cumim. Outro afirmou ter sido “ajudante de auto” por seis anos antes de passar a garçom *trainee*. Outro ainda foi ajudante de cozinha por

um ano e copeiro por dois anos antes de ser garçom e o último foi caixa por dois anos e, posteriormente, garçom.

Quando indagados sobre as razões por que estavam fazendo o curso, seis alunos afirmaram ter interesse em aprender a língua. Quatro alunos marcaram mais de uma opção – três deles declarando que precisavam do curso e tinham interesse na língua e um, que desejava ser promovido e se interessava pelo idioma. No que tange à motivação para estudar inglês, cinco dos indivíduos disseram estar totalmente motivados e cinco, motivados.

O contato dos alunos com a língua inglesa variava. Quatro deles afirmaram haver estudado inglês na escola – dois da 5ª série à 3ª série do ensino médio, um da 5ª à 8ª séries do ensino fundamental e um sem especificar em que séries isto ocorreu. Um destes aprendizes declarou que, além da escola, aprendeu inglês também em um curso de 10 horas, oferecido pelo restaurante (possivelmente, o curso a que a responsável pelo setor de RH se referira anteriormente). Seis dos alunos, no entanto, careciam de qualquer noção de inglês. A turma, portanto, era heterogênea, por ser composta por iniciantes verdadeiros e “falsos iniciantes” (“false beginners”) – pressupondo-se que aqueles que haviam tido algum contato com a língua inglesa ainda possuíam algumas noções do idioma.

Ao serem perguntados como avaliavam seu nível de inglês, três dos quatro alunos que haviam tido contato com o idioma afirmaram ter conhecimentos básicos. O outro aluno julgava ter nível intermediário, mas acrescentou ao questionário, entre parênteses, as palavras “muito pouco”. Quando se pediu que estes indivíduos estimassem seu nível nas diferentes habilidades, sete deles escreveram 0% na fala, compreensão oral e leitura ou não responderam à questão. Um dos alunos estimou em 50% seu nível de leitura e 0% o das demais habilidades. Este resultado pode refletir a abordagem de Inglês Instrumental adotada nas escolas, cuja ênfase é justamente na habilidade de leitura. Outro aluno estimou em 10% seu nível de fala, 5% o de compreensão oral e 10% o de leitura. Como esta pessoa também estudou inglês na escola, seu resultado pode ser fruto da abordagem supracitada. Já o último indivíduo declarou que seus níveis de fala e leitura eram de 0%, mas de compreensão oral, 100%. Tendo-se em vista que o mesmo indivíduo afirmou jamais ter estudado inglês, pode ser que ele tenha desenvolvido estratégias, em sua prática quotidiana, que lhe permitiam compreender o que os clientes desejavam. Cumpre ressaltar, todavia, que esta pergunta diz respeito à percepção dos futuros alunos sobre seu nível de conhecimento, podendo esta percepção condizer ou não com a realidade.

Sobre o uso do inglês no trabalho, oito dos participantes disseram utilizá-lo às vezes, enquanto dois afirmaram nunca tê-lo usado. A resposta destes últimos não revela, no entanto, se eles jamais tiveram realmente a oportunidade de usar o idioma ou se fugiram desta oportunidade, passando o cliente estrangeiro para um colega.

A atitude dos funcionários do restaurante com relação à língua inglesa era bastante positiva, segundo as respostas ao questionário. Quatro deles afirmaram sentir-se confiantes de que podiam se comunicar, mesmo sabendo pouco inglês. Dois alunos disseram ficar inseguros sobre como dirigir-se ao cliente. Outros dois indivíduos declararam-se indiferentes, visto que o estrangeiro é igual a qualquer outro cliente. Um dos futuros alunos se disse envergonhado de falar errado ou não entender o cliente da primeira vez e o último indivíduo marcou duas respostas: declarou-se envergonhado de falar errado, mas confiante de que podia se comunicar, ainda que com pouco inglês.

Quando perguntados sobre o que era mais difícil para eles, seis dos futuros alunos marcaram a opção “entender o significado das palavras que os clientes usam”. Dois deles julgaram ser falar com a pronúncia certa, dois, entender a pronúncia do estrangeiro e um, falar com a gramática e as palavras certas. Observa-se, portanto, que o aprendizado do vocabulário aparece como um item crucial para estes indivíduos.

Já a pergunta acerca do que consideravam mais importante para atender o cliente dividiu opiniões. Quatro dos indivíduos afirmaram ser falar com a gramática, a pronúncia e as palavras certas, três disseram ser entender rápido o que o cliente quer e três, comunicar-se misturando inglês e gestos, mesmo cometendo erros. Logicamente, as duas primeiras opções refletem uma situação ideal, que requer bom conhecimento do idioma, algo difícil de atingir em um curso de curta duração para alunos iniciantes.

Sobre o que gostariam de fazer para aprender inglês, questão em que metade do grupo marcou mais de uma opção, a resposta que apareceu com maior frequência, tendo sido repetida cinco vezes, foi usar livros didáticos com exercícios. Isto pode refletir o método tradicional de ensino em escolas e cursos, com que os alunos estão familiarizados. A segunda resposta mais frequente, repetida quatro vezes, foi praticar a pronúncia – algo que demonstra a importância da ênfase do curso de ESP na oralidade. O item “ver vídeos” recebeu 3 votos e as opções “escutar fitas e CDs” e “aprender palavras novas” receberam dois votos. Já “usar figuras e objetos do dia-a-dia”, “estudar gramática”, “memorizar frases prontas” e “outros” receberam um voto cada. O penúltimo item mencionado era justamente o meio pelo qual o

empregador esperava que seus colaboradores aprendessem, segundo declarou a profissional de RH na entrevista. O único item que não foi marcado por nenhum dos futuros alunos foi “trabalhar com teatrinho de situações do dia-a-dia no trabalho”. Pode-se especular que nenhum indivíduo tenha marcado esta opção por não estar habituado a aprender desta forma. Tais simulações (“role plays”) geralmente não são usadas em escolas e sim em cursos de idiomas, dependendo do método ou abordagem que seguem. Como nenhum dos futuros alunos havia passado pela experiência de frequentar um curso de inglês, esta prática não fazia parte de seu universo. Esta opção pode ainda ter sido rejeitada devido à maneira como foi formulada. Talvez, o uso do substantivo diminutivo “teatrinho” tenha levado os entrevistados a interpretar a atividade em questão como algo aplicável a crianças.

Quando indagados como prefeririam trabalhar para aprender inglês, oito dos alunos responderam em pares ou pequenos grupos. Apenas um preferiria aprender sozinho e um aluno não respondeu esta questão. Esta resposta da maioria está de acordo com a abordagem comunicativa do curso de inglês, onde são frequentes os trabalhos em pares ou grupos.

A pergunta seguinte, que dizia respeito à atitude dos indivíduos em relação ao idioma e à cultura dos países de língua inglesa, revelou que nove deles gostavam da língua e da cultura daqueles povos. Um dos alunos não respondeu à questão.

Ao serem perguntados sobre quando prefeririam fazer o curso, oito dos alunos responderam à tarde, um à noite e um não respondeu. Os horários por eles sugeridos para o início das aulas oscilavam na maioria dos casos entre 15:00 e 16:00. Quanto à frequência destas aulas, quatro pessoas marcaram duas vezes por semana, três pessoas, todos os dias, duas pessoas, duas vezes por semana e uma pessoa não respondeu. No que tange ao tempo fora da sala de aula que teriam para estudar, quatro alunos disseram duas horas por semana, três afirmaram não ter tempo livre, um disse dispor de uma hora por semana, um de mais de duas horas por semana e o último não respondeu. Quanto ao local das aulas, nove pessoas preferiram que as mesmas acontecessem fora do restaurante e uma não respondeu.

Finalmente, a última pergunta dizia respeito aos itens que os alunos possuíam em casa (e que poderiam contribuir para seu aprendizado de inglês). Nenhum deles disse ter acesso à Internet ou a revistas em inglês. Um aluno declarou possuir apenas um toca-fitas e dois, só um aparelho de CD. Dois outros alunos afirmaram ter tanto um toca-fitas quanto um aparelho de CD. Os outros quatro alunos dispunham de pelo menos três itens da lista. (Um deles tinha TV a cabo, toca-fitas, CD e livro texto, um possuía todos os itens anteriores e também um

dicionário inglês-português, um dispenha de TV a cabo, toca-fitas, CD e dicionário e o último, do mesmo que o anterior – à exceção da TV a cabo).

Tendo reunido estas informações, pude definir as necessidades da situação-alvo e da situação de aprendizagem, representadas no quadro abaixo, baseado na moldura proposta por Hutchinson e Waters (1987, p. 59-63).

SITUAÇÃO-ALVO	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM
<p><b>Por que a língua é necessária:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Para o trabalho (presente e futuro)</li> </ul>	<p><b>Por que os aprendizes estão fazendo o curso:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Para ajudá-los no trabalho</li> <li>○ Os alunos tinham interesse em aprender o idioma</li> <li>○ Embora o curso fosse opcional, eles sentiam a necessidade de fazê-lo</li> <li>○ O curso poderia envolver uma promoção</li> </ul>
<p><b>Como a língua será usada:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>Meio</u>: fala, compreensão auditiva (talvez leitura)</li> <li>○ <u>Canal</u>: face a face</li> <li>○ <u>Tipo de texto / discurso</u>: conversas com clientes</li> </ul>	<p><b>Como os alunos aprendem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Escolaridade do grupo: ensino fundamental – 1º ciclo (2 alunos); 1º e 2º ciclos (2 alunos), ensino médio (4 alunos) e curso técnico (1 aluno)</li> <li>○ Através de livros didáticos com exercícios</li> <li>○ Em pares ou pequenos grupos</li> <li>○ Preferencialmente durante as aulas, tendo pouco tempo para a prática em casa</li> </ul>
<p><b>Qual será o conteúdo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>Assunto</u>:</li> <li>▪ Vocabulário: comidas e bebidas;</li> </ul>	<p><b>Recursos disponíveis:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Uma professora sem experiência em ESP, mas com uma atitude positiva em</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Funções: linguagem de encontros de serviço: saudar o cliente; dar sugestões; anotar pedidos; esclarecer dúvidas; verificar informações; responder a reclamações.</li> <li>○ <u>Nível</u>: profissional</li> </ul>	<p>relação ao inglês e a esta abordagem;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Recursos físicos: quadro branco; aparelho de som com CD; TV e vídeo cassete;</li> <li>○ Material desenhado pelo curso de inglês e distribuído gratuitamente aos alunos</li> </ul>
<p><b>Com quem os aprendizes usarão a língua:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Clientes – tanto falantes nativos quanto não-nativos cuja única língua em comum com os alunos é o inglês</li> </ul>	<p><b>Quem são os aprendizes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 9 homens e uma mulher brasileiros, a maioria deles proveniente do Ceará, com idades variando entre 18 e 45 anos;</li> <li>○ Pouco ou nenhum conhecimento de inglês;</li> <li>○ Classe baixa a média-baixa;</li> <li>○ Atitude positiva em relação ao idioma e à cultura dos países de língua inglesa</li> </ul>
<p><b>Onde a língua será usada:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>Ambiente físico</u>: em um conhecido restaurante carioca (mais especificamente, em uma de suas unidades, que funciona em um “shopping center” na Zona Sul do Rio)</li> <li>○ <u>Contexto humano</u>: com turistas estrangeiros</li> <li>○ <u>Contexto lingüístico</u>: no Rio de Janeiro, Brasil</li> </ul>	<p><b>Onde o curso de ESP acontecerá:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Na matriz do curso de inglês, em Copacabana, Zona Sul do Rio, na sala 301 – uma sala agradável, espaçosa, com ar condicionado e pôsteres em inglês nas paredes</li> </ul>
<p><b>Quando a língua será usada:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Simultaneamente e posteriormente ao curso de ESP</li> </ul>	<p><b>Quando o curso de ESP acontecerá:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Entre 11 de maio e 3 de junho de 2004</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Frequentemente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Frequência: 2 vezes por semana – às 3as e 5as feiras, das 16:00 às 17:15</li> <li>○ Simultaneamente à necessidade</li> </ul>
--	---

#### 4.1.3 DESENHO DO CURSO

Uma vez completo o levantamento de necessidades inicial, seus resultados foram compilados e entregues à consultora de ESP do curso de inglês, que procedeu, então, ao desenho do curso – etapa esta que, conforme o exposto em 2.1.3.2 (Esboço do Curso), envolvia a escolha de uma abordagem, além de decisões sobre o número de horas de instrução, o tipo de necessidades atendidas, a existência ou não de avaliação, o foco do curso, o tipo de material a ser usado e o papel do professor de ESP.

A proposta entregue ao cliente pelo curso de inglês (ver Anexo A – Proposta do Curso de Inglês para Restaurantes) prometia uma personalização das aulas de Inglês para Restaurantes, com a possibilidade de revisão de objetivos e conteúdo ao longo do processo – o que está de acordo com uma abordagem de desenho de curso centrada na aprendizagem (Cf. 2.1.3.2 – Esboço do Curso).

Todavia, em termos práticos, havia limitações quanto ao grau de personalização possível, dado o escopo da empreitada. Como já foi dito na seção 4.1.1.1 (A Entrevista), os funcionários do restaurante foram distribuídos em seis turmas diferentes. Cada um destes grupos tinha suas próprias necessidades, carências e desejos específicos – que poderiam não ter aflorado ou não ter sido identificados em sua totalidade no levantamento de necessidades inicial. Tendo em vista que o curso foi oferecido concomitantemente para todos os 77 alunos, não havia tempo hábil para que cada professor comunicasse à instituição as modificações que, em sua opinião, deveriam ser feitas a fim de que o curso melhor se adequasse à sua clientela e para que a instituição fizesse e administrasse os ajustes sugeridos para cada grupo. Desta forma, fez-se necessária uma descentralização de poder neste ponto, cabendo a cada professor a responsabilidade pelo “ajuste fino” do curso na turma em que lecionava.

No que tange ao número de horas de instrução, empregador e empregados optaram por um curso extensivo, acontecendo paralelamente à atividade profissional dos alunos. Para o primeiro, não era possível liberar os funcionários completamente de suas funções para que seu

tempo fosse todo ocupado pelo curso de ESP. Os últimos também rejeitaram a opção de um curso intensivo, pois isto significaria perder dinheiro. Mesmo que o empregador não descontasse de seus salários os dias não trabalhados, os funcionários deixariam de ganhar as gorjetas daqueles dias. Assim, a proposta inicialmente apresentada pelo curso de inglês, de oito aulas de 75 minutos cada, perfazendo uma carga horária total de 10 horas, foi aceita por todos os interessados. Pedagogicamente falando, a maior desvantagem de um curso extensivo é a possível falta de continuidade entre as aulas. No entanto, esta lacuna poderia ser preenchida com um programa de ensino que permitisse revisar conteúdos.

Sobre a avaliação, a instituição decidiu que não haveria nenhum teste ou avaliação formal, uma vez que uma nota baixa ou reprovação poderia ter um efeito desastroso na auto-estima dos alunos e em sua atitude em relação à língua inglesa. Ademais, o objetivo do empregador era que os alunos ganhassem mais segurança e se sentissem motivados a continuar seus estudos (Cf. 4.1.1.1 – A Entrevista). Portanto, o curso de inglês optou por uma avaliação informal, permeando todo o curso. Esta se deu através da observação do desempenho dos alunos pela professora com posterior *feedback* dado aos mesmos, além de auto-avaliação, por meio de questionários aplicados durante as aulas.

Quanto aos tipos de necessidades atendidas, o objetivo do curso era lidar com as necessidades imediatas dos alunos, visto que aqueles indivíduos já se encontravam no mercado de trabalho e precisavam viver situações em que era necessário o uso do inglês.

Com relação ao papel do professor de ESP no curso de Inglês para Restaurantes, a instituição, dentro da filosofia expressa em suas metas acadêmicas gerais (Cf. 3.2.1 – O Curso de Inglês e o ESP Nesta Instituição), esperava que ele fosse um mediador, estimulando os alunos a desenvolver autonomia, a aprimorar estratégias, a interagir com seus pares e a trabalhar cooperativamente e respeitando as diferenças individuais e os diversos estilos de aprendizagem.

Em termos de foco, o curso de inglês optou por um foco estreito. Afinal, já que as necessidades dos aprendizes eram limitadas e que eles tinham pouco tempo para fazer o curso, era mais razoável concentrar-se em apenas alguns eventos-alvo – aqueles provavelmente mais usados pelos alunos. Tais eventos-alvo serão detalhados na próxima seção.

Finalmente, quanto ao tipo de material adotado, ele foi feito sob medida para o cliente, utilizando conteúdo da área profissional dos aprendizes. Por esta razão, uma cópia do cardápio do restaurante havia sido pedida anteriormente. Além disso, ainda dentro da filosofia pedagógica da instituição, esperava-se que os professores usassem a experiência dos alunos, personalizando os conteúdos sempre que possível. O material do curso de Inglês para Restaurantes será tratado em maior profundidade na seção seguinte.

#### *4.1.4 ELABORAÇÃO DO PROGRAMA DE ENSINO E DO MATERIAL*

O esboço do programa de ensino do curso de Inglês para Restaurantes, preparado antes do contato com a representante de RH (ver Anexo A – Proposta do Curso de Inglês para Restaurantes), veio ao encontro das necessidades do cliente, sendo aprovado pelo mesmo (Cf. 4.1.1.1 – A Entrevista). A consultora de ESP, autora do material, fez apenas uma alteração nele: ao invés de dedicar uma unidade exclusivamente ao cafezinho e/ou licor e outra ao pagamento da conta, gorjetas e despedidas, ela optou por condensar estes conteúdos em uma única lição (a sétima), reservando a última aula para uma revisão geral. Esta escolha se deveu ao fato de, na análise de necessidades inicial, um terço dos alunos haver declarado que não dispunha de tempo fora da sala de aula para estudar (Cf. 4.1.2 – Levantamento das Necessidades da Situação de Aprendizagem). Assim, a oitava aula seria uma oportunidade de rever em sala tudo o que fora aprendido.

Em linhas gerais, estes foram os eventos-alvo tratados em cada unidade do curso: recepção do cliente, saudações e confirmação de reservas (unidade 1); oferecimento e explicação de bebidas (unidade 2); esclarecimentos sobre o cardápio (unidade 3); a entrada (unidade 4); o prato principal (unidade 5); a sobremesa (unidade 6); o café ou licor, a conta e a gorjeta (unidade 7); revisão (unidade 8).

Uma vez definido o conteúdo programático do curso, no entanto, nenhum documento foi elaborado pela instituição ou pela consultora especificando o(s) tipo(s) de programa de ensino adotado(s) ou sua razão. Conforme visto em 2.1.3.3 (Elaboração do Programa de Ensino), Hutchinson e Waters (1987, p. 80) listam oito diferentes critérios segundo os quais um programa de ensino pode ser organizado, cada um dos quais trazendo pressuposições sobre a natureza da língua e da aprendizagem. Robinson (1991, p. 34-40), por sua vez, fala em

três tipos programas: de processo, de produto (ou conteúdo) e baseado em habilidades. No caso da existência de mais de um tipo de programa, Robinson (1991, p.41) defende a predominância de um deles sobre os demais, mas apresenta outras opiniões, como a de Allen, que defende um foco variável dentro do curso, com diferentes lições podendo focar programas distintos (Cf. 2.1.3.3 – Elaboração do Programa de Ensino). Uma análise dos eventos-alvo citados no parágrafo anterior sugere tratar-se de um programa de ensino funcional segundo Hutchinson e Waters, ou de produto, na terminologia de Robinson, pois aborda, principalmente, funções da língua – tais como saudar o cliente, levá-lo à mesa, oferecer bebidas e confirmar pedidos. Todavia, como as escolhas da autora a este respeito não foram verbalizadas, não é possível afirmar categoricamente que tenha sido esta sua intenção.

Quanto ao material didático (Cf. Anexo C – Material Didático), ele foi inteiramente criado pela consultora de ESP – uma professora universitária aposentada, com larga experiência no ensino de inglês para fins específicos, mas que jamais publicara livros didáticos. Apesar de estudiosos como Dudley-Evans e St John (1998, p. 172-3) defenderem a idéia de que nem todos os professores são bons elaboradores de material (Cf. 2.1.3.4 – Seleção e Elaboração de Materiais), a instituição optou por contratar esta profissional por duas razões: o elevado custo dos materiais didáticos disponíveis no mercado – que seria proibitivo para os alunos – e o fato de que nenhum material pré-existente atendia exatamente às necessidades do grupo, trazendo geralmente muito mais conteúdo do que aquele de que precisavam os aprendizes. Assim, a figura da consultora de ESP dava ao curso de inglês a possibilidade de confeccionar seu próprio material, sob medida para o cliente, a partir do levantamento de necessidades realizado.

Este material era todo original – e não copiado ou adaptado de nenhuma fonte pré-existente. As ilustrações foram retiradas do programa Corel Draw, com a devida autorização para tanto. O material foi impresso a cores na própria instituição e distribuído aos alunos aula a aula, enquanto que os professores recebiam as unidades que deveriam ensinar com uma ou duas aulas de antecedência. Cada estudante recebeu uma pasta de cartolina com sacos plásticos para guardar as lições. A pasta permitia que eles organizassem o material, que poderia ser perdido caso fossem entregues folhas soltas.

No que tange ao formato do material, a consultora utilizou um padrão fixo para as unidades do curso – cada uma das quais deveria ser apresentada em uma aula. Basicamente,

uma unidade consistia em quatro seções: *Bits and Pieces* – em que eram introduzidas as principais estruturas – frases feitas em sua maioria (atendendo à solicitação do empregador – Cf. Apêndice A); *Conversation* – onde estas frases eram contextualizadas em um ou mais diálogos entre um cliente e um garçom; *Vocabulary Corner* – em que mais vocabulário, geralmente receptivo, era apresentado; e *Going Further* – que trazia a gramática mínima da unidade ou expandia as estruturas já introduzidas. As sete primeiras unidades continham todas as seções mencionadas, enquanto que a última carecia da parte *Going Further*. Quanto ao tamanho, as unidades tinham de duas a três páginas. Além das oito unidades supracitadas, a consultora de ESP elaborou ainda dois exercícios de revisão – o primeiro dos quais englobando as unidades 1, 2 e 3 e o segundo, as seis primeiras unidades – e uma folha-resumo, com as frases mais importantes apresentadas no curso.

Tal como recomendam Dudley-Evans e St John (1998, p.172-3), o material tinha boa apresentação, com ortografia correta, ilustrações que ajudavam a compreensão do vocabulário e um *layout* satisfatório, que permitia identificar, de imediato, cada uma das seções supracitadas. Neste sentido, ele fornecia um estímulo à aprendizagem (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 107-109). Não trazia, entretanto, uma variedade de micro-habilidades ou de padrões de interação, nem graduação do nível das atividades segundo o nível de língua e de aprendizagem (Cf. 2.1.3.4 – Seleção e Elaboração de Materiais).

Cumprido ressaltar ainda que o material didático não vinha acompanhado de qualquer recurso de áudio/vídeo (como fita K7, CD, fita de vídeo ou DVD) nem de manual do professor. Assim, não havia material suplementar disponível ou orientações sobre como aquele profissional deveria lidar com as lições.

Concluído o desenho de curso e definida a estrutura do material didático, era hora de começarem as aulas de Inglês para Restaurantes, assunto para o qual me volto na seção seguinte.

#### 4.2 AO LONGO DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO

Esta seção traz uma descrição de cada uma das oito aulas que constituíram o curso acompanhado, obtida através da reunião das minhas notas de campo com os registros em áudio ou vídeo destes momentos (Cf. 3.3.2– Instrumentos de Registro de Dados: Ao Longo da

Implementação do Curso). Traz ainda o relato de minhas discussões com a professora nos encontros que sucederam as aulas (doravante “pós-encontros”) e que também foram registrados em áudio. Durante estes encontros, foram comentados não só episódios ocorridos em sala, escolhidos pela professora (Cf. 3.3.2 – Instrumentos de Registro de Dados: Ao Longo da Implementação do Curso), mas também a resposta dos alunos aos questionários de avaliação das aulas (Cf. Apêndice D – Questionários de Avaliação das Aulas e seus Resultados).

Esta descrição detalhada do curso de Inglês para Restaurantes faz-se necessária, uma vez que a resposta a pelo menos duas das três perguntas de pesquisa (a que trata de como as necessidades e o *feedback* dos participantes definem ou modificam os rumos do curso e a que investiga como se concretiza a reflexão no contexto observado) advém da etapa de implementação do curso. Assim, muitos dos momentos aqui mencionados são retomados no capítulo de Análise de Dados, para embasar ou ilustrar minha interpretação dos fenômenos observados. Portanto, a inclusão desta descrição entre os apêndices não faria jus à importância dos dados aqui apresentados.

#### 4.2.1 AULA 1

##### *Relato da aula:*

A professora começou a aula em português, se apresentando e me apresentando ao grupo. Pediu, em seguida, que cada aluno falasse um pouco de si, de seu ofício, há quanto tempo trabalhava naquele restaurante e de suas expectativas quanto ao curso. Os alunos compartilharam histórias de experiências com clientes estrangeiros. A professora foi bastante atenciosa, criando uma atmosfera relaxante antes de dar início à primeira lição. Ela se esforçou por integrar os alunos que se atrasaram, pedindo que eles também falassem de seu tempo na empresa e de suas expectativas. Uma vez quebrado o gelo, ela enfatizou que as aulas aconteceriam das 16h00min às 17h15min, falando inglês pela primeira vez, mas apontando simultaneamente para o relógio, de forma a auxiliar a compreensão dos alunos. Após distribuir as duas folhas referentes à primeira unidade, ela procedeu à apresentação da mesma (ver Anexo C – Material Didático – *Unit 1*).

Na primeira parte (“Bits and Pieces”), ela apresentou as frases oralmente, encorajando os alunos a repetirem as mesmas em coro e individualmente. Então, a professora estimulou os alunos a trabalharem em pares, fazendo pequenos diálogos envolvendo saudações e, mais tarde, perguntas e respostas sobre seus nomes, personalizando a lição. Ela sugeriu que os estudantes escrevessem a tradução ou a pronúncia das frases em seus papéis, se desejassem. Depois de praticar bastante as frases desta seção, ela passou para a seção seguinte.

Na apresentação do primeiro diálogo (“Conversation 1”), a professora tentou extrair dos alunos o que eles já sabiam de inglês e descobriu que eles conheciam o termo para “garçom” naquele idioma (“waiter”). Posteriormente, ela os estimulou a tentar traduzir cada linha do diálogo, – visto que diversas delas já haviam sido introduzidas na seção anterior ou traziam palavras cognatas (como “problem”) – e explicou as frases que apareceram pela primeira vez e que os alunos não conseguiram compreender. Tal como antes, ela encorajou a repetição em coro, certificando-se de que todos estavam participando. Então, leu a parte do garçom enquanto o grupo como um todo lia a parte do cliente e, em seguida, houve troca de papéis. Finalmente, ela pediu que os alunos lessem o diálogo em pares e trabalhou com o aluno que estava sozinho. Quando solicitou voluntários para lerem o diálogo para toda a turma, só dois estudantes se ofereceram. A professora agradeceu a colaboração deles e não forçou os demais a se exporem se eles não desejavam fazê-lo. A fim de reduzir a ansiedade dos aprendizes, a professora os confortou, deixando-os à vontade para falar, ainda que cometendo erros. Elogiou também o treinamento profissional deles, elevando sua auto-estima. Antes de passar para o próximo diálogo, a professora revisou o que fora ensinado até então, com mais repetição em coro e individual, leitura do diálogo em pares ou com ela. Neste momento, um aluno perguntou-lhe sobre o alfabeto em inglês e a professora respondeu que isto não o iria ajudar muito naquela hora.

O segundo diálogo (“Conversation 2”) foi introduzido do mesmo modo que o primeiro – com a professora encorajando os alunos a tentar traduzir cada linha e explicando o que porventura não estivesse claro. Neste ponto, um aluno pediu que a professora escrevesse a pronúncia de algumas palavras e ela usou o quadro pela primeira vez para demonstrar como se poderia transcrever o substantivo “name”. Ao chegar à pergunta “May I help you, sir?”, a professora complementou o material didático, fornecendo também a opção de pronome de tratamento para o sexo feminino (“madam”). Ela ofereceu ainda à turma uma informação

sobre a pronúncia do /r/ em inglês, semelhante à do caipira brasileiro. Depois de explicado todo o diálogo, a professora leu linha por linha, o grupo repetiu em coro e praticou em pares e com a ela (lendo uma das partes enquanto a professora lia a outra). Neste segundo diálogo, o nome do cliente estrangeiro (Mr. O'Connor) foi motivo de troça entre os alunos. Segundo a professora, eles julgaram ser aquele som semelhante ao do substantivo “corno” em português e as risadas foram inevitáveis no momento de praticar aquela linha da conversa. Neste estágio da lição, os alunos tiveram dificuldades com a pronúncia de algumas frases, tais como “It is non-smoking, right?” e “May I help you, sir?” A professora tentou acalmá-los e abrir espaço para que perguntassem tudo o que não estivessem entendendo. Ela falou ainda de sua experiência com alunos estrangeiros, que usam constantemente as expressões “por favor” e “obrigado” e que sempre agradecem pelas aulas ao fim das mesmas.

Ao chegar à seção “Vocabulary Corner”, a professora omitiu a primeira parte dela, que continha algumas palavras-chaves. Preferiu apresentar os números e as cores, com bastante repetição e revisão. Ela também não introduziu a seção “Going Further”. Antes de se despedir dos alunos, a professora distribuiu as pastas de cartolina com sacos plásticos para guardar as unidades e pediu à turma que trouxesse sempre o material. Ela explicou que havia apresentado a primeira unidade, mas que voltaria a ela posteriormente. Um aluno perguntou o equivalente à “carne de boi” em inglês e ela o tranqüilizou, dizendo que isto seria objeto de uma lição posterior. Esclareceu ainda que os alunos não aprenderiam a explicar todos os pratos da cozinha brasileira e sim os do restaurante em que trabalhavam. (As notas de observação desta aula, na íntegra, podem ser encontradas no Apêndice C, *Unit 1*).

#### *O Pós-Encontro:*

Na discussão com a professora após a aula 1, surgiram seis assuntos principais.

O primeiro dizia respeito à forma com que ela quebrou o gelo antes de introduzir a unidade (visto que o material didático não trazia nada deste tipo, começando diretamente a lição). Segundo ela, não era possível fazer isto em inglês e seu objetivo ao pedir que os alunos discorressem sobre sua experiência e suas expectativas era fazer com que se sentissem importantes, falando de algo que conheciam, e acalmá-los, mostrando que ela não usaria apenas o inglês em sala.

O segundo se referia aos estilos de aprendizes que a professora havia contemplado naquela aula. Após ler as notas de observação de aula e ouvir a gravação, a professora percebeu que, na maior parte do tempo, havia atendido aos aprendizes auditivos, enquanto que os visuais poderiam ter sido mais beneficiados se ela tivesse aproveitado algumas oportunidades para usar mais o quadro-branco, escrevendo novas palavras e transcrições.

O terceiro assunto foi o relato da professora sobre a reação dos alunos no episódio envolvendo o nome O'Connor e sua sugestão de que este nome fosse mudado no futuro.

O quarto envolveu a complementação do material pela professora, ao incluir o termo “madam” como forma de abordar o cliente do sexo feminino – em oposição a “sir”. Quando perguntada acerca do motivo para tal, a professora especulou que esta sua preocupação com o “politicamente correto” poderia se dever ao fato dela trabalhar muito com estrangeiros e já haver incorporado esta característica deles.

O quinto assunto começou com as informações culturais que a professora dera ao grupo sobre os estrangeiros em geral e seus alunos do curso de Português para Estrangeiros e culminou com a percepção dela sobre a visão do estrangeiro expressa no material didático – o que, a seu ver, nem sempre corresponde à realidade. Um trecho desta visão, expressa no pós-encontro, está transcrito abaixo:

(...) Eu sinto assim... No material... é um material que vê muito assim: o estrangeiro é aquele que não vai falar a minha língua; ele não sabe e não quer aprender. O material é assim: eu tenho que saber tudo para poder servir bem o cara. Eu acho que tem uma relação, mas não condiz com todo mundo... todo estrangeiro que vem aqui. Muito estrangeiro quer aprender, quer tentar falar. Com certeza ele vai falar “Bom dia”, vai responder “Bom dia”. Então, eu não sei se é tão importante fazer o garçom responder: Não olha, você tem que chegar pro cara “Good morning”, porque na França não é assim. Primeiro é “Bonjour”. São coisas assim, mais culturais, mais para refletir. Eu sinto isto nos meus alunos. (Apêndice E – Trechos das Discussões com a Professora, aula 1)

Por fim, o último assunto foi a decisão da professora de ensinar algumas seções e omitir outras. Ela falou da grande ansiedade (sua e dos alunos) naquele primeiro contato e sugeriu que sua opção talvez tenha se devido ao fato dela achar que os números seriam algo mais simples e acreditar que seria complicado ensinar muito vocabulário junto. (A transcrição de trechos da discussão entre a observadora e a professora encontra-se no Apêndice E, aula 1).

#### 4.2.2 AULA 2

##### *Relato da aula:*

A professora começou a segunda aula saudando os alunos em inglês, já que eles haviam aprendido os cumprimentos na primeira lição. Em seguida, ela recapitulou o que havia sido feito na aula passada e falou do calendário do curso. Entregou, então, um questionário de *feedback* da primeira aula (ver Apêndice D – Questionários de Avaliação das Aulas e seus Resultados – aula 1), explicando à turma a escala que deveria ser usada para respondê-lo. (Este questionário foi elaborado por mim e mostrado à professora antes de sua administração). O questionário indagava sobre a qualidade do material, a relevância do conteúdo para as necessidades dos alunos, a dinâmica das atividades propostas, a assistência dada pela professora e o desempenho do aluno durante as atividades. Para respondê-lo, era apenas necessário circular um número de 1 a 4, onde 1 correspondia a “ruim”, 2 a “regular”, 3 a “bom” e 4 a “muito bom”.

Quando os alunos terminaram de responder o questionário, a professora disse que eles iriam fazer um pôster com as frases mais importantes de que se lembravam da primeira aula. Assim, ela extraiu deles estas frases, perguntando se havia alguma ordem específica a seguir, e foi escrevendo as mesmas em uma folha de cartolina. Concluído o pôster, ela pronunciou as frases que dele constavam e encorajou o grupo a repeti-las. Posteriormente, ela pediu que os alunos voltassem à unidade 1 (ver Anexo C – Material Didático – *Unit 1*), leu as frases da seção “Bits and Pieces” e pediu que a turma as repetisse em coro. Leu então um dos papéis do primeiro diálogo, enquanto os alunos liam o outro, trocou de papéis e por fim, os aprendizes praticaram a conversa em pares. A professora deu especial atenção a M., um aluno que havia faltado no primeiro dia. Depois disto, ela passou para o segundo diálogo da unidade 1, encorajando a repetição em coro e a leitura da conversa pela turma, que foi dividida em dois grupos – cada qual responsável por um dos papéis, com subsequente troca dos mesmos. Antes de prosseguir, a professora verificou se os alunos tinham alguma pergunta ou dificuldade de pronúncia. Diferentes alunos listaram as frases com que tinham problemas e a professora as pronunciou e pediu que cada aluno fizesse o mesmo. Um dos estudantes indagou sobre a pronúncia do “th” em inglês e a professora lhe disse que era uma mistura de /d/, /v/ e /z/. Ela aproveitou este momento para colocar no quadro a transcrição de alguns sons extraídos das

frases que os alunos haviam mencionado e estimulou a prática destas frases em coro e, posteriormente, em pares.

A seção “Vocabulary Corner – Key Words” da unidade 1, foi então introduzida. A professora começou perguntando aos alunos quais daquelas palavras eles já conheciam e as que eram novas para eles. Tendo explicado o vocabulário novo e estimulado os alunos a repeti-lo, a professora começou a fazer perguntas ao grupo sobre a realidade deles, usando aquelas palavras e misturando português e inglês. Como exemplos de perguntas, temos: “Vocês trabalham com ‘reservations’?”, “Um garçom fica com quantas ‘tables’?” e “Vocês gostam de trabalhar na ‘Smoking’ ou ‘Non-smoking area’?” A esta apresentação, seguiu-se uma revisão dos números e das cores. A professora mais uma vez esforçou-se por personalizar o assunto tanto quanto possível, fazendo uso, mais uma vez, da realidade dos alunos e misturando português e inglês. (Perguntou, por exemplo: “Quem está de ‘blue’?”)

Após distribuir a segunda unidade (ver Anexo C– Material Didático – *Unit 2*), a professora começou a explicar as frases da seção “Bits and Pieces”. Duas das novas perguntas introduzidas eram equivalentes e ela perguntou ao grupo qual eles preferiam usar. Para introduzir uma frase difícil de pronunciar (“I’ll be right back”), a professora a dividiu em pedaços. Ao ser questionada sobre a pronúncia do “th” em “something”, ela fez uma analogia com a fala do jogador de futebol Romário (que tem a língua presa).

Em seguida, apresentou a “Conversation 1”, explicando o diálogo e encorajando o grupo a repeti-lo primeiro em coro e, depois, em pares. Ela afirmou que deixaria a “Conversation 2” para a próxima aula e passou ao “Vocabulary Corner”, em que ensinou os utensílios e os dias da semana. Enquanto explicava as palavras e trabalhava sua pronúncia com a turma, a professora tentou personalizar o material, fazendo perguntas sobre a realidade dos alunos. Finalmente, ela encerrou a aula pedindo comentários dos alunos sobre aquele dia e dando algumas dicas de pronúncia em inglês. (As notas de observação desta aula, na íntegra, podem ser encontradas no Apêndice C, *Unit 2*).

#### *O Pós-Encontro:*

Na discussão que sucedeu a segunda aula, a professora e a observadora abordaram os seguintes temas: o questionário de *feedback* da aula 1, o calendário do curso, o pôster de

revisão da aula 1, o nome dos alunos, a personalização do material pela professora e a escolha da mesma do que ensinar e omitir.

Sobre o *feedback* da aula 1, inicialmente, a professora viu os resultados do questionário, compilados pela observadora (ver Apêndice D – Questionários de Avaliação das Aulas e seus Resultados – aula 1). No que tange à qualidade do material, cinco alunos a consideraram boa, dois, muito boa e um, regular (dois alunos não devolveram seu *feedback*). Quanto à relevância do conteúdo às necessidades dos aprendizes, quatro alunos responderam muito boa, três, boa e um, regular. Sobre a dinâmica das atividades propostas, ela foi muito boa para quatro estudantes e boa para os outros quatro. A assistência dada pela professora foi vista como muito boa por sete alunos e boa por um deles. Finalmente, ao ter que avaliar seu desempenho durante as atividades, três alunos se atribuíram o conceito muito bom, outros três, bom e dois deles, regular. Posteriormente, a professora emitiu sua opinião sobre este questionário. Embora as respostas em geral tenham sido favoráveis, indicando que o curso de inglês estava no caminho certo no que dizia respeito ao conteúdo e à metodologia, a seu ver, o questionário foi longo e difícil para os alunos. Por não estarem acostumados a trabalhar com escalas numéricas em seu dia-a-dia, eles se sentiram um pouco perdidos e necessitando do auxílio da professora. Ademais, aquela profissional julgou que alguns termos – como “relevância” e “dinâmica das atividades propostas” – eram um tanto complexos e demandavam explicações.

A propósito do calendário do curso, quando indagada sobre o porquê de tê-lo mencionado na segunda e não na primeira aula, a professora retrucou que, como os alunos já haviam aprendido os números na aula anterior, seria uma oportunidade de recapitulá-los.

Quanto ao pôster de revisão da aula 1, a professora disse que havia colocado as frases mais importantes de que os alunos se lembravam – o que, a seu ver, era o que eles haviam conseguido aprender.

No que diz respeito ao nome dos alunos, a professora comentou que, nas notas de observação, raramente aparecia o nome dos alunos e que, de fato, ela não estava se lembrando do nome deles, e pensou em usar etiquetas de identificação para este fim.

No que tange à personalização do material, a professora achou que não havia nada para os alunos nele; o material parecia-lhe distante. Assim, ela havia sentido a necessidade de incluí-los na lição.

Finalmente, sobre o que ensinar, a professora declarou que estava se sentindo atrasada por não haver terminado a unidade 1 e que precisava terminá-la antes de começar outra. Afirmou, no entanto, que o ritmo não poderia ser mais rápido; do contrário, os alunos seriam prejudicados. (A transcrição de trechos da discussão entre a observadora e a professora encontra-se no Apêndice E, aula 2.)

#### 4.2.3 AULA 3

##### *Relato da aula:*

A professora deu início à aula fazendo um pequeno diálogo com cada um dos alunos, usando algumas das frases já estudadas e aproveitando a oportunidade para identificá-los por meio de etiquetas com seus nomes. Posteriormente, ela utilizou o pôster que havia sido confeccionado na aula anterior para revisar seu conteúdo e estimulou o grupo a fazer um novo pôster – desta vez reunindo as principais frases da unidade 2. Além do que havia sido aprendido, ela acrescentou uma expressão, a pedido de um aluno. Uma vez completo o segundo pôster, houve repetição em coro e individual. A isto se seguiu uma revisão do primeiro diálogo da unidade 2 (Cf. Anexo C – Material Didático – *Unit 2*), que foi lido pela professora e um estudante.

A fim de introduzir a “Conversation 2” (Cf. Anexo C – Material Didático – *Unit 2*), a professora valeu-se de um recurso diferente: uma fita de áudio que havia sido gravada para um outro cliente, mas que possuía um diálogo idêntico ao que ela iria apresentar. Após tocar a fita, ela verificou o que os alunos haviam compreendido e explicou o novo vocabulário e sua pronúncia. Como de hábito, ela encorajou a repetição em coro, a leitura da conversa com ela e, enfim, em pares. Nesta seção, a professora detectou uma incorreção no material didático: o refrigerante guaraná não é feito a partir das raízes da planta de mesmo nome e sim de suas sementes.

A unidade 3 (ver Anexo C – Material Didático – *Unit 3*) foi então distribuída e a seção “Bits and Pieces” explicada, com a professora estimulando os alunos a fazer inferências

sobre o sentido das frases, com base no que já haviam aprendido. Ao falar da sopa do dia, a professora personalizou o material, perguntando à turma que tipos de sopa eram servidos no restaurante em que trabalhavam. Ao introduzir o sintagma “catch of the day”, ela cometeu um deslize, traduzindo-o como “prato do dia” e não “peixe do dia” – o que corrigiu instantes mais tarde, após falar comigo. Mais uma vez, ela tentou associar o material à realidade do grupo, perguntando que peixes eram servidos no estabelecimento em que trabalhavam.

Para apresentar a seção “Conversation”, a professora valeu-se novamente da fita cassete que havia utilizado anteriormente. Todavia, desta vez havia diferenças entre o diálogo gravado para o outro cliente e o que constava do material didático. Ela prosseguiu verificando a compreensão da turma, extraindo a tradução de alguns sintagmas e explicando o que era novo. Pediu, em seguida, que o grupo lesse a parte do garçom enquanto ela lia a do cliente. Os alunos ficaram um tanto desanimados, pois tiveram dificuldade em repetir as frases longas. Embora a professora os tenha encorajado, um dos alunos concluiu que ninguém ofereceria feijoada aos estrangeiros, pois era muito trabalhoso.

Ao chegar à seção “Vocabulary Corner”, a professora pediu que os alunos marcassem os vegetais servidos no restaurante e complementou a lista com outras palavras, solicitadas pelo grupo. Tentou então personalizar este vocabulário, perguntando aos alunos sobre suas preferências. Quanto aos tipos de batata, o grupo indicou os servidos no estabelecimento e a professora os ajudou com a pronúncia dos mesmos.

Em seguida, a professora promoveu uma revisão dos números, passando uma bola para os alunos, cada um dos quais deveria dizer um número em seqüência e jogar a bola para outro colega. Revisou também brevemente as cores. Então, ela propôs à turma um ditado de números de quatro dígitos. Antes, porém, introduziu o número zero, que não constava do material. Para corrigir tal ditado, escreveu no quadro os números. Neste momento, os alunos associaram aqueles números aos códigos para cada prato, que constavam do cardápio do restaurante. (Por exemplo, 0001 referia-se ao *couvert*). A professora aproveitou a oportunidade para distribuir para a turma cópias do cardápio em inglês do restaurante, pedindo que os alunos lessem em casa este material, observando o que já sabiam, o que os clientes pediam com mais freqüência e aquilo de que necessitavam.

Antes de encerrar a aula, a professora coletou *feedback* dos alunos. Ao invés de distribuir um dos questionários que havia recebido (ver Apêndice D - Avaliação – aula 2 e

aula 3), ela os substituiu por uma avaliação oral, ligada à realidade dos alunos: o fato de se dar ou não gorjeta. Nela, os estudantes deveriam analisar a qualidade do material, o desempenho da professora e o quanto haviam aprendido e se desenvolvido, escolhendo uma de três opções: não dar gorjeta, dar 10% ou dar mais de 10%. Enquanto o material e a professora foram bem avaliados, o desempenho dos alunos recebeu diferentes “conceitos”. (As notas de observação desta aula, na íntegra, podem ser encontradas no Apêndice C, *Unit 3*).

*O Pós-Encontro:*

Na discussão após a terceira aula, afloraram os seguintes temas: a falta de um Manual do Professor e como isto afetou a professora, a explicação da origem do guaraná, o *feedback* criado pela professora, o uso das etiquetas com os nomes dos alunos inseridas em mini-diálogos e o ditado de números.

Sobre a falta de um Manual do Professor, a professora mencionou especificamente o episódio com o sintagma “catch of the day”. Por não dispor de muito tempo para a preparação da aula e carecer de tradução no material didático, ela supôs que este termo se referia ao “prato do dia”. Após um comentário meu, reservadamente, enquanto os alunos trabalhavam, ela corrigiu a tradução para o “peixe do dia”. A professora agradeceu minha intervenção e comentou que, tal como estava, o material contava com a hipótese de que o professor soubesse rigorosamente tudo o que nele constava – o que não era verdade a seu ver. Mencionou ainda a pronúncia de vocabulário que não fazia parte de seu dia-a-dia e registrou a importância de um material de apoio que evitasse erros.

Quanto à origem do refrigerante guaraná, a professora trouxe um texto retirado da Internet (ver Anexo D – Texto sobre a Origem do Guaraná), provando que, ao contrário do que dizia o material, aquela bebida era feita a partir das sementes – e não da raiz da planta de mesmo nome. Ela esclareceu que, por trabalhar com estrangeiros (no curso de Português para Estrangeiros), ela pesquisava mais sobre a cultura e as coisas do Brasil. Portanto, havia descoberto a proveniência daquele refrigerante. Ao ser perguntada por que ela não havia retificado a informação errada dada aos alunos no material, ela declarou que eles já estavam com dificuldade de aprender frases enormes e que ela havia deixado passar, não dando muita ênfase ao erro.

No que diz respeito ao *feedback* criado pela professora, ela afirmou que havia achado os questionários de avaliação originais muito verborrágicos e que notara que os alunos tinham dificuldade em responder tais questionários por não compreender as perguntas. Relatou, então, um episódio em que viu um motorista responder um questionário que não continha palavras e sim os símbolos usados por um jornal para avaliar os filmes em cartaz – algo que se está acostumado a ver no dia-a-dia. A partir desta experiência e de sua crença na importância de se usar as inteligências múltiplas – especialmente para ajudar aqueles que não têm a parte lingüística bem desenvolvida –, surgiu a idéia de usar a gorjeta, algo que era parte do contexto dos alunos. No entanto, segundo a professora, o *feedback* não tinha acontecido como ela esperava, pois todos haviam dado 10% aos itens listados (como o material e o desempenho da professora) e ninguém havia votado no terceiro nível: mais de 10% – caso estivessem muito satisfeitos. Ponderei que talvez fosse algo cultural, pois não é comum dar mais de 10% de gorjeta e a professora concordou. Apesar de tudo, ela ficou feliz por acreditar que os alunos haviam conseguido avaliar melhor daquela forma.

No que tange ao uso de etiquetas com o nome dos alunos e sua inserção em mini-diálogos, a professora declarou que sua intenção era fazer com que os alunos vissem que as poucas coisas que já haviam aprendido poderiam ser usadas em algumas situações – não necessariamente idênticas àquelas mostradas no material.

Finalmente, falando do ditado de números, a professora disse ter percebido a importância dos números a partir de algum comentário do grupo e de conversas nos pós-encontros. Conseqüentemente, ela havia decidido “bater mais” este conteúdo nas aulas. Sobre a escolha dos números a ditar, ela afirmou que não havia sido aleatória e sim baseada no cardápio do restaurante – que ela havia olhado previamente, selecionando pratos de que gostava ou outros que os alunos freqüentemente mencionavam em sala. Ela declarou que não desejava que o ditado fosse algo meramente mecânico e sim que tivesse um significado para os alunos, o que foi percebido por eles. (A transcrição de trechos da discussão entre a observadora e a professora encontra-se no Apêndice E, aula 3.)

#### 4.2.4 AULA 4

##### *Relato da aula:*

Antes do início da aula, a professora esclareceu algumas dúvidas de um aluno, que chegara um pouco mais cedo. Quando apareceram três outros alunos, às 16:00, a aula começou. A professora tentou lembrar o nome de cada um deles e perguntou como gostariam de ser chamados. Em seguida, ela revisou os dois pôsteres feitos pelo grupo. Um estudante relatou uma ocasião em que interagira com um turista estrangeiro com sucesso, usando uma das expressões aprendidas em sala.

Em seguida, a professora entregou à turma um exercício extra que havia preparado (ver Anexo E – Exercícios Preparados pela Professora, 1ª página). Este exercício trazia diversas perguntas e respostas, explicando comidas e bebidas típicas brasileiras, e suas respectivas “transcrições”. A tarefa dos alunos era preencher as lacunas, com o nome destas comidas ou bebidas. A professora fez o primeiro destes exercícios junto com o grupo, para servir de modelo. Quando todos haviam terminado, ela corrigiu o exercício e pediu que os alunos praticassem os mini-diálogos em pares. Posteriormente, ela fez perguntas a alunos individuais, levando-os a praticar mais uma vez. Sua intenção ao elaborar este exercício era ajudá-los a pronunciar corretamente certas frases, em que eles haviam mostrado dificuldade. O *feedback* positivo do grupo indicou que o objetivo da professora havia sido atingido.

A próxima etapa da aula foi a apresentação dos números de 11 a 100 (unidade 3). Antes, porém, a professora revisou com os alunos os números de 1 a 10, que já haviam sido aprendidos. Alguns alunos mostraram que já sabiam parte dos números em inglês que seriam introduzidos naquele dia. Ao ensinar os novos números, a professora chamou atenção para a sílaba tônica deles, contrastando 13 e 30, 14 e 40, 15 e 50, etc. Para tanto, fez uso do quadro branco e de pontos, que marcavam a tonicidade destas palavras. Ela “transcreveu” também no quadro a pronúncia do número 100 – a pedido de uma aluna, e fez uma analogia com uma palavra da língua portuguesa no diminutivo (“fortinho”) para ajudar os estudantes a pronunciarem o número 14. Quando perguntou ao grupo qual a importância dos números para eles, ela obteve diversas respostas: para marcar a mesa, dizer a hora, registrar quantidades e anotar os pedidos, já que o cardápio do restaurante tinha um código numérico para cada prato. Assim, os alunos perceberam a grande importância de aprender este conteúdo.

Depois dos números, os alunos aprenderam a dizer as horas em inglês. A professora desenhou um relógio de ponteiros no quadro e, após certificar-se que os alunos sabiam ver as horas daquela forma, apresentou as diversas possibilidades. Feito isto, ela entregou a cada estudante um cartão com uma determinada hora e pediu que os alunos perguntassem as horas uns aos outros e respondessem estas perguntas. Antes, porém, demonstrou como isto deveria ser feito. Os próprios alunos tomaram a iniciativa de fazer um rodízio, trocando de pares durante a atividade. Esta foi a primeira vez que a professora solicitou que o grupo ficasse de pé. Finalmente, ela recolheu os cartões e perguntou as horas à turma como um todo.

A unidade 4 (ver Anexo C – Material Didático, *Unit 4*) foi então distribuída e a seção “Bits and Pieces” apresentada como de costume. A professora tentou personalizar o material, perguntando sobre as saladas no restaurante. Em seguida, ela passou à seção “Conversation 1”, extraindo dos alunos o que eles haviam compreendido deste diálogo e explicando as novas expressões. Na frase que listava os diversos componentes do *couvert* do restaurante, faltavam dois itens: manteiga e ovos de codorna – que foram acrescentados pela professora após um comentário meu.

Neste dia, não pude assistir aos 15 minutos finais da aula – que me foram relatados pela professora no pós-encontro. (As notas de observação desta aula, na íntegra, podem ser encontradas no Apêndice C, *Unit 4*).

#### *O Pós-Encontro:*

A discussão neste dia girou em torno dos seguintes temas: o exercício extra preparado pela professora, a forma como os alunos desejavam ser chamados, os números em inglês, os sentimentos dos estudantes (como a culpa e a baixa auto-estima), a primeira ocasião em que a turma ficou de pé e os últimos quinze minutos de aula.

Sobre o exercício, a professora declarou que eu a havia ajudado a perceber a dificuldade de pronúncia dos alunos e a sua necessidade de auxílio nesta área. Acrescentou que foi difícil chegar àqueles símbolos que utilizara na transcrição, mas que, em sua opinião, a resposta da turma havia sido positiva. Comentou ainda sua preocupação em não “mastigar” demais o exercício, oferecendo ao grupo um desafio – mas que eles conseguissem transpor. Quando indagada sobre a possibilidade dos estudantes usarem aquela transcrição sozinhos, ela não achou provável que isto acontecesse.

Quanto à maneira de chamar os alunos, a professora percebeu que ela os chamava de um jeito e que, entre si, eles usavam nomes de guerra ou apelidos. Assim, decidiu perguntar-lhes como preferiam ser chamados.

O tema dos números em inglês, cuja importância já havia sido mencionada no pós-encontro anterior, veio novamente à tona. A professora afirmou que este conteúdo era uma coisa mais prática de ensinar e preferível a ter que aprender frases enormes – especialmente para alunos cujas habilidades verbais, em sua opinião, não eram muito desenvolvidas, como neste grupo.

No que tange aos sentimentos dos alunos, a professora enfatizou que eles se culpavam muito por não terem estudado ou feito o dever de casa. Para a professora, era necessário incentivá-los, elevar sua auto-estima. Este tópico está conectado com outro assunto discutido: o fato dos estudantes terem ficado de pé apenas na quarta aula (apesar de, em sua vida profissional, trabalharem de pé todo o tempo). A professora julgou que, naquele momento, eles ficariam confortáveis, pois já estavam entrosados e preparados para brincar – o que não se daria da mesma forma se uma atividade desta natureza fosse proposta no primeiro dia de aula.

Finalmente, sobre os quinze últimos minutos que aula, a que eu não havia podido assistir, a professora relatou o que fez e comentou as diferentes atividades.

Primeiro, ela mostrou aos alunos um trecho de um vídeo, para ilustrar a palavra “thirsty” – presente no segundo diálogo da unidade 2 (além de introduzir outras palavras para descrever sentimentos, como “sad” e “embarrassed” – respectivamente, triste e embaraçado). Em sua opinião, era um modo de variar a aula, além de representar um estímulo visual claramente compreensível. A propósito deste diálogo, relatei que uma professora havia comentado que ele não era realista, pois numa situação cotidiana, um cliente jamais diz a um garçom que está com sede. A professora concordou e listou outras passagens no material didático que soavam artificiais a seu ver – como a longa descrição da feijoada e a explicação do guaraná.

Durante esta atividade, bem como em diversos outros momentos da aula, a professora afirmou que observara que os alunos ansiavam por aprender tudo referente à língua inglesa em apenas oito encontros. Então, ela resolveu usar uma metáfora para mostrar-lhes a

impossibilidade disto. Ela comparou a areia da praia aos conhecimentos de inglês e disse que os estudantes gostariam de ter um caminhão para transportar toda aquela areia. Infelizmente, no entanto, dispunham apenas de suas mãos. Por conseguinte, não conseguiriam transportar tudo e parte do que pegassem escorreria por entre seus dedos.

Em seguida, a professora distribuiu a revisão das unidades 1 a 3 (ver Anexo C – Material Didático – *Review of Lessons 1-3*) e pediu que os alunos a fizessem em casa. A propósito desta atividade, ela comentou que julgara o primeiro exercício – que envolvia tradução – demasiadamente difícil para os alunos.

Por fim, a professora afirmou ter distribuído o questionário de avaliação da aula 4 (ver Apêndice D – Questionários de Avaliação das Aulas e seus Resultados – aula 4) e comentou as respostas dadas pelos alunos. Dentre as coisas que aprenderam, três alunos mencionaram os números, um, as horas, outro, a tradução da feijoada, ainda outro, como oferecer uma entrada e o último, a expressão “It’s a good choice.” Sobre o que gostariam de fazer em uma próxima aula, alguns alunos se abstiveram ou deram respostas muito vagas. As respostas concretas referiam-se a falar sobre a gorjeta (assunto já previsto para a sétima aula), aprofundar a pronúncia das palavras e saber mais sobre a moeda americana. (A transcrição de trechos da discussão entre a observadora e a professora encontra-se no Apêndice E, aula 4.)

#### 4.2.5 AULA 5

##### *Relato da aula:*

A aula começou com a professora e os alunos se saudando em inglês. Em seguida, a professora escolheu um aluno para participar com ela de uma simulação (‘role-play’) na frente da turma. Enquanto ela fazia o papel de cliente, ele era o garçom. Sem recorrer ao material, ele interagiu com ela, errando apenas quando ofereceu à cliente uma entrada e não uma bebida – como ela desejava. Todavia, após este deslize, ele conseguiu dar continuidade ao diálogo, tendo como auxílio apenas sua memória. O desempenho deste aluno foi aplaudido por todos e a professora convenceu dois outros estudantes a participarem de nova simulação. Um deles levou o material como apoio, mas, apesar disto, a dupla se retraiu depois de algumas frases e voltou a seus lugares. Uma nova dupla os substituiu, contando com a ajuda da turma quando esquecia alguma fala. Um dos alunos teve dificuldade de explicar o que é

caipirinha. Terminadas as simulações, a professora estimulou os alunos que não participaram a fazê-lo na próxima aula. Um estudante foi atraído por um dos pôsteres em inglês que decoravam a sala de aula e demonstrou curiosidade em saber o que estava escrito. Ele expressou seu desejo de aprender tudo referente à língua e pareceu um tanto acabrunhado diante do volume de informações com que se deparava.

A professora seguiu tirando dúvidas dos alunos do exercício de revisão (ver Anexo C – Material Didático – *Review of Lessons 1-3*), estimulando a participação da turma tanto quanto possível.

Ela voltou, então, a falar das simulações, perguntando ao grupo de que frases se lembraram ou não se lembraram naquele momento.

Posteriormente, ela pediu que os alunos lessem silenciosamente o primeiro diálogo da unidade 4 - “Conversation 1”(ver Anexo C – Material Didático – *Unit 4*), apresentado na aula passada, a fim de recordá-lo. Então, leu a parte do cliente e a turma, a do garçom. Durante esta atividade, ela ajudou os alunos a pronunciar os sons com que eles tiveram dificuldade, fazendo “transcrições” no quadro, analogias com palavras e sons da língua portuguesa e chamando sua atenção para a tonicidade das palavras. Usou também esta oportunidade para personalizar o material, indagando da turma o que seria uma boa escolha (“a good choice”) para eles. Finalmente, pediu que os estudantes fizessem mais uma leitura, desta vez em pares.

Em seguida, a professora introduziu a “Conversation 2” da mesma unidade. Para tanto, perguntou ao grupo o que era “friend beans” e eu, impulsivamente, expliquei, sem perceber que a professora estava tentando extrair algo do grupo (provavelmente, que esta era uma das entradas servidas no restaurante), e não criticando a tradução para o inglês (como eu julgara). Corrigido o mal-entendido, ela seguiu apresentando o diálogo e, por fim, dividiu os alunos em dois grupos, cada um dos quais leu um dos papéis, com posterior troca de papéis.

A próxima etapa da aula foi uma revisão dos números. Um dos alunos recebeu uma caneta, que deveria passar adiante após dizer um número (começando em 1 e indo até 100). Neste momento, alguns alunos tiveram dificuldades em pronunciar certos números, contando com o auxílio da professora, que usou mímica, “transcrições” e associação com palavras em português para ajudá-los a se lembrarem.

Após distribuir a unidade 5 (ver Anexo C – Material Didático – *Unit 5*), a professora apresentou a seção “Bits and Pieces”, utilizando o conhecimento prévio dos alunos e explicando as novas expressões e sua pronúncia. Passou, então, ao diálogo (“Conversation”), lendo-o e extraindo dos estudantes o que haviam compreendido. Mais uma vez, tentou personalizar o material, perguntando de que tipo de batatas os alunos gostavam. Ao fim da apresentação, ela leu a parte do cliente e a turma em coro, a do garçom. Ainda nesta unidade, a professora leu rapidamente a tradução para “underdone” e “overdone”, na seção “Atenção às reclamações”.

Como dever de casa, a professora pediu que os alunos lessem o vocabulário referente aos tipos de carne na unidade 5 e que revissem as cinco primeiras lições. Antes de dispensar a turma, ela distribuiu o questionário de avaliação da aula 5 (ver Apêndice D – Questionários de Avaliação das Aulas e seus Resultados – aula 5). Um dos alunos mais uma vez expressou seu desejo de aprender tudo em inglês e a professora lembrou a turma da metáfora da areia e do caminhão, que utilizara na aula anterior. Ela ilustrou a situação com outra metáfora – sobre o doce brigadeiro e a quantidade de chocolate granulado que nele se gruda – para mostrar que não se retém tudo aquilo a que se é exposto. (As notas de observação desta aula, na íntegra, podem ser encontradas no Apêndice C, *Unit 5*.)

#### *O Pós-Encontro:*

Os principais assuntos discutidos neste pós-encontro foram: o plano de aula, o desempenho dos alunos nas simulações, o episódio do ‘friend beans’, a mistura de português e inglês, as expectativas dos alunos e a avaliação da aula 5.

Quanto ao plano de aula, a professora afirmou sempre ter um – ainda que, por vezes, só em sua mente ou em forma de notas para ela – além de um caderno em que registrava o que pretendia fazer ou o que não tinha tido tempo de levar a cabo. Ao ser indagada sobre o porquê de haver me mostrado o plano de aula somente naquela ocasião, ela não soube responder.

Ao mencionar o desempenho da turma durante as simulações, a professora mencionou mais uma vez a característica de seus alunos de se culparem demasiadamente, além de serem muito críticos. Ela especulou que, talvez, o desempenho dos pares que sucederam o primeiro

aluno a se apresentar tenha sido afetado pelo bom desempenho daquele estudante – que poderia ter intimidado os demais, afetando sua auto-estima.

Sobre o episódio do ‘friend beans’, eu me desculpei e expliquei o que motivara aquele meu comportamento impulsivo – o fato de haver erros de tradução no cardápio, que me incomodavam bastante como professora. Ela compreendeu e disse que a cena havia sido muito engraçada.

No que tange à mistura do português e do inglês, já usada pela professora em outras ocasiões, ela afirmou que achava a comunicação muito importante em qualquer língua. E, naquele ponto da aula (apresentar diferentes tipos de batatas), a ênfase era no léxico – e não na estrutura. Portanto, a maneira mais curta de verificar a compreensão e praticar o novo vocabulário ali era mesclando as duas línguas.

Com relação à expectativa dos alunos, a professora declarou que não estava certa se o grupo tinha uma visão exata do que seria o curso. Disse que os alunos tinham muita sede de saber e que, a seu ver, eles desejavam estar falando fluentemente ou, pelo menos, sem tanta dificuldade, e que quando não conseguiam isto, culpavam-se acreditando ser limitados ou não dedicados o suficiente.

Por último, ela discutiu o resultado do questionário de avaliação da aula 5 (ver Apêndice D – Questionários de Avaliação das Aulas e seus Resultados – aula 5). Enquanto metade da turma havia considerado a aula difícil, a outra metade a julgara razoável. A velocidade da mesma pareceu apropriada para a maioria dos alunos (à exceção de um). Quanto às coisas que não haviam aprendido bem, os estudantes listaram a explicação dos pratos, a tradução e a pronúncia das palavras – com um voto para cada um destes itens. Outro aluno afirmou ainda não ter aprendido bem nada. Os demais estudantes se abstiveram de responder, deram respostas sem sentido ou ilegíveis. Sobre o que gostariam de revisar, um aluno mencionou especificamente a unidade 4 e dois outros disseram tudo, tendo os demais se absterido, dando respostas sem sentido ou afirmando não ser preciso revisar. Finalmente, quando perguntados sobre uma coisa que eles gostariam que fosse incluída no programa, um aluno respondeu vinho e outro, como se cobra o serviço (que seria objeto da sétima aula). Todos os demais deixaram este campo em branco. (A transcrição de trechos da discussão entre a observadora e a professora encontra-se no Apêndice E, aula 5.)

#### 4.2.6 AULA 6

##### *Relato da aula:*

Esta foi a única aula do curso a que não pude assistir. No entanto, a professora escreveu uma carta – ou um diário, em suas próprias palavras –, em que relata o que se passou neste dia (ver Apêndice C – Notas de Observação de Aulas – Carta Escrita pela Professora C. sobre a 6ª Aula)<sup>3</sup>.

Segundo ela, a aula do dia 27 de maio começou com uma revisão de todas as unidades estudadas até então – como sugeriram dois alunos no último questionário de avaliação. A seu ver, esta revisão foi muito proveitosa e a turma teve a possibilidade de “ir além” (ou seja, ela conseguiu ensinar a seção “Going Further”). Como não sobrara muito tempo, a professora distribuiu a unidade 6 (ver Anexo C – Material Didático – *Unit 6*) e apresentou as seções “Bits and Pieces” e “Vocabulary Corner”. Para casa, ela pediu que o grupo lesse a “Conversation” e tentasse traduzi-la e que fizesse a revisão das lições 1 a 6 (ver Anexo C – Material Didático – *Review of Lessons 1-6*).

Em seguida, a professora pediu que os estudantes respondessem o questionário de avaliação da aula 6 (ver Apêndice D – Questionários de Avaliação das Aulas e seus Resultados – aula 6), cujos resultados compilou e anexou junto à carta/diário.

A professora fez ainda comentários sobre o estado de espírito da turma, que, em sua opinião, estava toda muito feliz. Falou especificamente de Am. – que havia se mostrado acabrunhado em aulas anteriores, diante do “oceano” de informações novas a que tinha acesso –, afirmando que naquela aula, ele estava muito melhor. Mencionou ainda R., que por vezes parecia distante e pouco participativo, relatando que até ele havia esclarecido uma dúvida em sala. No geral, a professora relatou que o grupo parecia bem confortável.

Para encerrar, ela justificou minha ausência para a turma, que a compreendeu e mandou recomendações. A professora disponibilizou ainda seus telefones, caso eu desejasse entrar em contato para qualquer esclarecimento. (A carta escrita pela professora sobre esta aula pode ser encontrada no Apêndice C, após as notas de observação da *Unit 5*.)

---

<sup>3</sup> Embora o documento em questão constitua um anexo – por ter sido elaborado pela professora e não por mim, decidi incluí-lo como parte do Apêndice C a fim de manter a seqüência das aulas descritas.

*O Pós-Encontro:*

A discussão que sucedeu a sexta aula versou sobre três assuntos principais: a iniciativa da professora de escrever a carta/diário, a revisão das unidades anteriores e o resultado do questionário de avaliação da aula 6.

Sobre a carta, a professora afirmou que já havia criado o hábito de conversar comigo sobre as aulas e que sentira falta daquele momento, para refletir junto comigo. Então, havia decidido escrever a carta/diário.

Quanto à revisão das unidades anteriores, ela afirmou que os alunos gostaram desta atividade e agradeceram-lhe por ela ter voltado com a matéria. Ela enfatizou que passou unidade por unidade, perguntando aos alunos o que era mais importante na opinião deles. Acrescentou que o curso já estava chegando ao fim e ela queria fazer algo mais amarrado. Em sua opinião, tanto ela quanto os alunos haviam sentido necessidade daquele momento, pois o curso era muito rápido e os estudantes reclamavam que não tinham tempo para estudar e às vezes faltavam às aulas.

Com relação ao questionário de avaliação da sexta aula, as respostas dadas pelos alunos indicavam que a maioria dos objetivos do curso haviam sido atingidos, pois todos os estudantes julgavam-se capazes de cumprimentar o cliente, levá-lo à mesa e oferecer uma bebida e a maioria deles (62,5%) sentia-se capaz de anotar o pedido, desejar ao cliente bom apetite e dizer as horas. Apenas duas funções ainda não eram dominadas por 75% da turma em sua opinião: explicar uma bebida e explicar um prato. Analisando este questionário de avaliação, a professora considerou-o mais simples que os anteriores. Ao ser perguntada sobre o porquê dos alunos não haverem respondido a segunda pergunta (“qual ou quais das coisas acima você gostaria de treinar mais?”), ela não soube dizer ao certo. Especulou que eles podiam não ter entendido a pergunta ou que eles podiam já estar satisfeitos com a revisão feita naquele dia. Eu retruquei que, pensando bem, esta pergunta era redundante, pois o fato dos alunos não marcarem algum item na múltipla escolha já era um indicativo de que aquilo precisava ser revisto. (A transcrição de trechos da discussão entre a observadora e a professora encontra-se no Apêndice E, aula 6.)

#### 4.2.7 AULA 7

##### *Relato da aula:*

A sétima aula começou com a professora verificando se os alunos haviam feito a revisão das lições 1 a 6 (ver Anexo C – Material Didático – *Review of Lessons 1-6*) e se tinham dúvidas. Como a maioria dos presentes não fizera a atividade, ela decidiu estimulá-los a fazê-la em sala, ajudando no que fosse preciso. Ao corrigir o exercício 3, um comentário de um aluno fez com que ela percebesse que os garçons e cumins também tinham números no restaurante. Assim, a professora aproveitou a oportunidade para personalizar aquele momento da aula, perguntando a cada um seu número.

Em seguida, ela distribuiu um exercício de compreensão auditiva que havia preparado (ver Anexo E – Exercícios Preparados pela Professora – 2ª página) e deu à turma instruções de como fazê-lo. Os alunos receberam a folha de papel dobrada em três partes, de forma que eles só pudessem ver a primeira parte. A professora lia uma frase e eles deviam marcar a opção correta. Os alunos tiveram dificuldade especialmente com a expressão “A table for three”, pois confundiram a preposição “for” com o número 4, de pronúncia idêntica. Acharam, assim, que havia duas respostas corretas. A professora escreveu a frase no quadro, esclarecendo o mal-entendido. Terminado o exercício, os próprios alunos corrigiram suas respostas, desdobrando a folha, e puderam avaliar seu desempenho. Todas as frases lidas apareciam na porção central da folha, acompanhadas de transcrição, o que permitia que os estudantes praticassem sua pronúncia posteriormente.

A próxima etapa da aula foi uma rápida revisão de frases aprendidas em unidades anteriores. Posteriormente, a professora distribuiu a unidade 7 (ver Anexo C – Material Didático – *Unit 7*) e apresentou a seção “Bits and Pieces”, extraindo a tradução das expressões dos alunos sempre que possível. Então, passou à “Conversation”, que pediu que a turma lesse em silêncio e identificasse o que já sabia. Em seguida, fez perguntas a fim de verificar a compreensão do texto e apresentou o vocabulário novo. Ao falar do café descafeinado, mencionou a preocupação dos americanos com os efeitos da cafeína. Quando explicou as direções, a professora escreveu as traduções e transcrições no quadro, além de fazer um desenho para facilitar a compreensão. Em seguida, personalizou o material, perguntando onde ficava o banheiro no restaurante. A pedido de um aluno, ela suplementou o

material, ensinando à turma como dizer “lá no final do corredor” em inglês. Quando havia terminado a apresentação do diálogo, a professora pediu que os estudantes o praticassem em pares.

Após explicar a seção “Vocabulary Corner”, misturando português e inglês e personalizando o material, a professora pediu que a turma preenchesse o questionário de avaliação daquela aula (ver Apêndice D – Questionários de Avaliação das Aulas e seus Resultados – aula 7). Antes de dispensar a turma, perguntou se eles se importariam de ser filmados no último dia de aula e, embora não dissessem que não, alguns alunos pareceram sentir pouco confortáveis com esta idéia. A professora acrescentou que eles poderiam trazer um convidado para assistir à última aula, se desejassem. (As notas de observação desta aula, na íntegra, podem ser encontradas no Apêndice C, *Unit 7*)

#### *O Pós-Encontro:*

A discussão que sucedeu a sétima aula versou principalmente sobre: o exercício de compreensão auditiva preparado pela professora, o exercício de revisão das lições 1-6, a questão da gorjeta, a ausência de avaliação formal e o questionário de avaliação da aula 7.

Quanto ao exercício de compreensão auditiva que preparara, a professora afirmou que seu objetivo principal era que os alunos reconhecessem os números, prestando atenção às diferenças, por exemplo, entre 13 e 30 ou 15 e 50 em inglês. Ela declarou que teve a preocupação de usar termos para a interpretação do desempenho dos alunos retirados de seu contexto e palavras como ‘appetizer’ (= entrada), ‘delicious’ (= delicioso) e ‘very good’ (= muito bom), que já haviam sido apresentadas no material didático. Além disso, escreveu mensagens positivas, de modo a levantar a auto-estima dos estudantes, ainda que eles tivessem tido poucos acertos. O fato de cada um corrigir seu próprio exercício foi também pensado pela professora para que ninguém se expusesse. Daquela forma, eles não precisavam compartilhar seus resultados com os demais. Ao falar especificamente da expressão “A table for three”, que gerara dúvidas entre os alunos, a professora disse que sua intenção não era fazer uma atividade fácil demais e sim buscar um equilíbrio. Ao colocar algo mais difícil, ela esperava que os alunos aprendessem com o exercício.

Sobre a revisão das lições 1 a 6, a professora a criticou, considerando que esta atividade pedia demais dos alunos. Embora reconhecendo que eles precisavam ser

responsáveis por seu aprendizado, a professora lembrou que eles não sabiam estudar, trabalhavam muito e tinham pouco tempo para dedicar à família. Portanto, julgou que seria demais pedir tanto deles. Ao contrário do que propunha o material didático, ela disse que faria com a turma apenas uma revisão oral, pois os alunos dispunham de pouco tempo para estudar, apresentavam dificuldades em escrever e não tinham o hábito de procurar no dicionário. Em sua opinião, talvez uma revisão escrita funcionasse melhor se ela fosse uma espécie de estudo dirigido, de fixação mais fácil. Ao ser indagada sobre o porquê de ter feito o exercício em sala, ela disse que havia achado algo relevante nele e, como os alunos não o haviam feito em casa, propôs que o fizessem juntos.

No que tange à questão da gorjeta, a professora comentou o desejo dos alunos de aprender a frase em inglês para dizer que a gorjeta não estava incluída na conta – algo solicitado desde o início do curso e finalmente apresentado na sétima unidade. Acrescentou ainda um dado cultural: nos Estados Unidos, por exemplo, a gorjeta é de 15%. Assim, se os alunos utilizassem a frase aprendida sem mencionar os 10% (isto é “The tip is not included”), talvez ganhassem gorjetas mais gordas dos turistas que desconhecem a prática local.

Em relação à ausência de avaliação formal no curso, a professora considerou isto positivo, uma vez que a turma era heterogênea e uma prova poderia gerar competição e afetar a auto-estima dos alunos. Em sua opinião, os alunos estavam conscientes do que tinham ou não aprendido ou do que podiam aprender.

No que diz respeito ao *feedback* dado pelos alunos na sétima aula (ver Apêndice D – Questionários de Avaliação das Aulas e seus Resultados – aula 7), a professora comentou que as respostas do grupo foram extremamente vagas. Na opinião dos alunos, o saldo do curso havia sido positivo, tendo atendido ou mesmo superado as expectativas da maioria. No entanto, estas expectativas não foram claramente verbalizadas. Segundo um aluno, o curso serviu para tirar dúvidas e, para outro, permitiu aprender coisas que ele não sabia. Um dos estudantes disse esperar mais e comentou que o tempo era curto. Sobre o que fariam de diferente numa próxima oportunidade, dois alunos demonstraram interesse por um curso completo, um falou especificamente de aprender a falar inglês, outro afirmou que faria o que fosse possível, ainda outro disse não ter pretensões e dois se abstiveram. (A transcrição de trechos da discussão entre a observadora e a professora encontra-se no Apêndice E, aula 7)

#### 4.2.8 AULA 8

##### *Relato da aula:*

A última aula teve início com um segmento de um vídeo em inglês (*Video Conference*) passado pela professora. Após mostrar a primeira cena, em que o cliente liga para um restaurante para fazer uma reserva, ela verificou o quanto os alunos haviam compreendido e eles entenderam boa parte dela. Tocou, então, a segunda cena, mais longa e complexa, da qual a turma captou apenas algumas palavras.

Posteriormente, houve uma grande revisão das principais frases estudadas até então, com a professora fazendo perguntas ao grupo como um todo. Durante esta atividade, ela ajudou a turma com a pronúncia de certos sons, fez transcrições e ensinou mais vocabulário, a pedido dos alunos.

Ela distribuiu, então, a unidade 8 (ver Anexo C – Material Didático – *Unit 8*) e apresentou a seção “Bits and Pieces”, extraindo dos alunos o que eles haviam compreendido e estimulando-os a tentar traduzir as novas frases. Em seguida, ela as pronunciou e encorajou o grupo a repeti-las. Ao chegar à seção “Conversation 1”, a professora pediu que os alunos a escutassem enquanto ela lia o diálogo. Eles, no entanto, repetiram o que ela disse linha após linha. A professora detectou uma falha na “Conversation 1”. Na segunda fala do garçom, faltava a palavra “no” antes de “problem.” Feita a apresentação, ela procedeu como de costume: leu a parte do cliente, enquanto a turma, em coro, lia a do garçom e, depois, pediu que os estudantes praticassem em pares e trocassem de papéis. A “Conversation 2” foi apresentada de modo semelhante à anterior – exceto pelo fato de que após ler o papel do cliente enquanto a turma lia o do garçom, a professora pediu voluntários para lerem o diálogo.

O “Vocabulary Corner” foi introduzido em seguida, com a professora extraindo exemplos dos alunos, bem como outras formas de continuar a frase “It’s a kind of”. Depois disto, ela leu possíveis reclamações dos clientes e um dos alunos expressou seu receio de não entender tais queixas.

Por fim, os alunos foram convidados a tomar parte em simulações, recapitulando tudo o que aprenderam – desde receber o cliente até despedir-se dele. Estas simulações foram registradas em vídeo. Primeiramente, um aluno fez o papel de garçom, enquanto dois de seus colegas representavam os clientes. O desempenho do “garçom” foi muito bom. Ele conseguiu

se lembrar das principais frases estudadas, raramente recorrendo à ajuda da professora. Um dos “clientes”, no entanto, sentiu-se envergonhado, sendo substituído por um colega. A segunda simulação envolveu outro aluno representando o garçom, enquanto duas convidadas para assistir à última aula – a gerente da filial Copacabana do curso de inglês e a filha de um dos presentes – faziam o papel de clientes. Ainda que fosse mais tímido que seu antecessor, o novo garçom conseguiu levar a cabo a tarefa com sucesso. Os demais alunos não quiseram participar das simulações.

Antes de sair, o grupo deixou registradas em vídeo suas opiniões sobre o curso e expectativas. A professora desejou-lhes sorte e distribuiu os certificados de conclusão do curso. (As notas de observação desta aula, na íntegra, podem ser encontradas no Apêndice C, *Unit 8*.)

*O Pós-Encontro:*

A discussão que teve lugar após a última aula versou sobre os seguintes temas principais: o vídeo mostrado pela professora, a grande revisão das unidades anteriores e a prática reflexiva.

Quanto ao vídeo, a professora afirmou que, como não havia prova ao fim do curso, sua idéia era mostrar aos alunos que eles já eram capazes de entender alguma coisa em inglês – ainda que não conseguissem compreender tudo. Ela se declarou satisfeita com o resultado do grupo, pela quantidade de coisas que captara.

Sobre a revisão das unidades anteriores, a professora afirmou que havia planejado esta atividade com base no resultado da primeira simulação – em que não houve nenhuma preparação prévia – e nas discussões que tivemos após aquela aula. Seu objetivo com esta grande reciclagem era deixar os alunos mais seguros para participarem da segunda simulação.

No que tange à prática reflexiva, a professora disse que a experiência de ter alguém observando suas aulas e ajudando-a a refletir sobre elas foi boa. Afirmou que foi a primeira vez que ensinou um curso refletindo de ponta a ponta. Quando indagada se isto seria diferente se tivesse acontecido antes dela frequentar o curso extensivo de TESOL (*Teaching English for Speakers of Other Languages* – Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas) baseado na reflexão e oferecido pela instituição, ela julgou que não. Disse ser uma pessoa muito crítica consigo mesmo e que já tinha interesse na prática reflexiva antes mesmo do curso em questão.

Declarou que ficava sempre pensando no que tinha ou não dado certo, no que seus atos poderiam ou não gerar, e que o curso havia contribuído apenas com instrumentos para ajudá-la a fazer isto melhor e oferecido oportunidades de prática. (A transcrição de trechos da discussão entre a observadora e a professora encontra-se no Apêndice E, aula 8.)

## 5 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, à luz do arcabouço teórico citado na Revisão da Literatura, analiso os dados registrados. Para tanto, retomo as perguntas de pesquisa formuladas na Introdução, promovendo um diálogo entre os dados e os diversos autores que fundamentam este trabalho.

Todavia, antes de tratar das perguntas propriamente ditas, classifico o curso observado segundo critérios apontados por Hutchinson e Waters (1987), Pinto (2002), Robinson (1991) e Dudley-Evans e St John (1998).

Passo, em seguida, à primeira pergunta de pesquisa – Quais são as necessidades da situação-alvo e da situação de aprendizagem dos alunos de um curso de Inglês para Atendentes de Restaurantes oferecido pela instituição em que trabalho? Constatado, então, que a resposta a ela não se esgota com a entrevista com o RH do restaurante, o cardápio do mesmo e o questionário aplicado aos alunos, pois, tal como postulam Dudley-Evans e St John (1998), o levantamento de necessidades é um processo contínuo, que não se encerra num primeiro momento. Desta forma, aprofundo as necessidades da situação de aprendizagem apresentadas no capítulo de Dados Registrados, refinando o perfil dos aprendizes através de informações colhidas nas observações da aula e nas discussões com a professora da turma. Detecto, ainda, um conflito entre as necessidades reais dos aprendizes e seus desejos. Trato das questões supracitadas na seção 5.1.

Posteriormente, tendo em mente as necessidades da situação de aprendizagem e da situação-alvo levantadas, lanço um olhar crítico sobre o material didático na seção 5.2, por perceber um desacordo entre aquilo de que os alunos realmente precisavam e o que a consultora de ESP produziu para que eles atingissem seus objetivos.

Volto-me, subseqüentemente, para a análise do dia-a-dia em sala de aula e dos pós-encontros com a professora na seção 5.3, com o intuito de responder à segunda pergunta de pesquisa – Como estas necessidades e o *feedback* dado pelos participantes ao longo do processo de ensino-aprendizagem definem ou modificam os rumos deste curso?

Finalmente, trato da última pergunta de pesquisa – Como se concretiza a reflexão no processo observado? – identificando na professora atitudes e comportamentos de um profissional reflexivo, bem como apontando fases e tipos de reflexão observados. Discorro

ainda sobre a observação por pares e o papel do outro, refletindo criticamente sobre minha posição como observadora-participante e, ao mesmo tempo, supervisora do curso de inglês.

### 5.1 AFINAL, QUE CURSO É ESTE E A QUEM SE DESTINA?

Antes de falar das necessidades da situação-alvo e da situação de aprendizagem, objeto de minha primeira pergunta de pesquisa, faz-se necessário entender em mais profundidade o curso de ESP em questão à luz da literatura especializada.

Conforme visto em 2.1.2 (Definições de ESP), uma das possibilidades de classificação de cursos de ESP, segundo Hutchinson e Waters (1987, p.16), leva em consideração a razão pela qual os alunos decidem estudar a língua. O curso de inglês ora analisado foi desenhado para funcionários de um restaurante, que precisavam do idioma para uso profissional. Neste sentido, os autores acima o classificariam como um exemplo de Inglês para Fins Ocupacionais. Baseada em Celani (2001), Pinto (2002, p.15) preferiria classificá-lo como Inglês para Fins Profissionais, pois os alunos não exerciam seu ofício por prazer e sim por necessidade, havendo regulamentação de entrada, padrões a serem atingidos e estrutura de carreira (um ajudante de cozinha, por exemplo, pode ser promovido a garçom e este, a *maître*). Dudley-Evans e St John (1998, 6-7) também o classificariam fazendo uso da mesma terminologia que Pinto, mas por um motivo diverso – o fato de o grupo ser experiente, já apresentando conhecimento de seu ofício, conforme registrado em 4.1.2 (Levantamento das Necessidades da Situação de Aprendizagem). Robinson (1991, p. 2), por sua vez, diria tratar-se de um curso de Inglês Operacional, dada a experiência dos aprendizes.

Este curso era voltado para pessoas cujas necessidades foram definidas no levantamento de necessidades inicial – Cf. 4.1.1 e 4.1.2 – Levantamento das Necessidades da Situação-Alvo e Levantamento das Necessidades da Situação de Aprendizagem – e resumidas no quadro que encerra a última destas subseções. Todavia, entendendo-se a análise de necessidades como um processo contínuo (DUDLEY-EVANS e ST JOHN, 1998, p. 121), além daquilo que havia sido descoberto na entrevista com o RH, no cardápio do restaurante e no questionário aplicado aos alunos antes do início do curso (Cf. Apêndice A, Anexo B e Apêndice B, respectivamente), outros fatos foram revelados no decorrer das aulas, ou como fruto do processo reflexivo em que a professora se engajou. Emergiram, por exemplo, novos

dados ligados à situação de aprendizagem, referentes a quem eram os alunos (detalhes sobre seus nomes e suas personalidades) e como eles aprendiam (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 59-63), além de conflitos entre desejos e necessidades.

O dia-a-dia em sala mostrou que, em situações de trabalho, os estudantes não se tratavam por prenomes e sim apelidos – como Salsicha – ou nomes de guerra, preferindo ser chamados assim durante as aulas (Cf. 4.2.4 – Aula 4). Cada um deles possuía ainda um número de identificação no restaurante (Cf. 4.2.7 – Aula 7).

Certas características da personalidade dos aprendizes vieram também à tona ao longo do curso. Eles eram inseguros, extremamente críticos e temerosos de se exporem e cometerem erros – como se pode constatar na fala de Am. ao fim da última aula (Cf. Apêndice C – Notas de Observação de Aula – *Unit 8*):

A maioria de nós, o problema é a insegurança, o medo da gente falar errado. Vai ser bom se chegar um gringo e ninguém estiver olhando. Se o garçom estiver sozinho, não tiver aquela turma – Será que ele vai errar? -, acredito que o cara vai se sair bem.

Por não poderem se dedicar ao curso como gostariam, culpavam-se freqüentemente – o que é comentado pela professora na discussão que sucedeu a quinta aula (Cf. 4.2.5 – Aula 5 – O Pós-Encontro). A maioria era ainda um tanto retraída, especialmente quando convidada a se apresentar diante da turma ou quando filmada. Um exemplo disto é o fato de apenas cinco dos dez alunos terem concordado em tomar parte da primeira simulação proposta pela professora – dois dos quais abandonaram a atividade antes de concluí-la (Cf. 4.2.5 – Aula 5).

No que tange ao modo como aprendiam, os alunos trabalhavam bem em pares ou como um grande grupo, ajudando-se mutuamente com freqüência. Isto pode ser constatado, por exemplo, no depoimento de Va. no último dia: “Na aula simulada, se torna mais fácil da gente aprender. Um pode ajudar o outro”. Além disso, eles tinham muita dificuldade com a pronúncia dos sons em inglês, beneficiando-se quando estes sons eram transcritos no quadro pela professora – o que sugere que eles eram, em sua maioria, aprendizes visuais. (Em praticamente todas as aulas, os alunos solicitaram que a professora escrevesse a pronúncia de certas palavras, ou ela se antecipou e tomou esta iniciativa ao perceber a reação da turma – o que pode ser evidenciado no Apêndice C – Notas de Observação de Aula). Um outro aspecto notado por aquela profissional era que a habilidade lingüística dos estudantes não era bem

desenvolvida, visto que eles tinham dificuldade de se expressar e compreender textos escritos (Cf. 4.2.3 – Aula 3 – O Pós-Encontro).

Ao longo do processo de implementação do curso, emergiu ainda um conflito entre os desejos (“*wants*”) e as necessidades reais dos alunos (“*necessities*”) (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 55) – o que pode ser ilustrado pela frase de um deles, escrita no questionário de avaliação da sétima aula (Cf. Apêndice D – Questionários de Avaliação das Aulas e seus Resultados): “Esperava o *inesperável*.” Mais um exemplo deste fato é o interesse dos alunos em aprender conteúdos que não os iriam ajudar diretamente no trato com os clientes no restaurante – como o alfabeto, que um aluno solicita que a professora explique no primeiro dia de aula (Cf. Apêndice C – Notas de Observação de Aula – *Unit 1*) ou as frases escritas nos pôsteres da sala, que ao mesmo tempo, aguçavam a curiosidade e intimidavam Am. (Cf. Apêndice C – Notas de Observação de Aula – *Unit 5*). Ainda que reconhecessem que oito aulas não eram suficientes para aprender tudo em inglês, eles tinham uma imensa sede de conhecimento, o que fica explícito na fala da professora no encontro que sucedeu a quinta aula (Cf. Apêndice E – Trechos das Discussões com a Professora – Aula 5):

Não sei se eles conseguem ter uma visão do que é [o curso de Inglês para Restaurantes], como vai ser, mas eu acho que eles têm muita sede. Acho que todo mundo, quando entra num curso, quer sair entendendo tudo, falando tudo. Só que se sabe que não é bem assim. E ao mesmo tempo, pelo menos, eles querem se sentir assim ... mais confiantes, sentir menos dificuldade na hora de falar as coisas, mas ainda tá tendo aquela dificuldade que é normal pro nível, pra situação e tudo. Mas não é o que eles queriam estar passando. Eles queriam, acho, estar falando fluentemente, ou, pelo menos, sem tanta dificuldade. Eles queriam lembrar das palavras – não aceitam se esquecem. Acho que tudo vem da culpa ainda também. (...) E aí ele pensa que ele não pode porque ele é burro, porque ele é limitado, porque ele não estudou, porque ele trabalha muito... Ele fica projetando isso.

O conflito supracitado aparece ainda na metáfora da areia e do caminhão criada pela professora (Cf. Apêndice E – Trechos das Discussões com a Professora – Aula 4):

A areia da praia é a língua e eles querem um caminhão pra levar a areia toda, mas, na verdade, eles tão pegando a areia com a mão. O que ficar é lucro. Geralmente, muita coisa vai escorrer pelos dedos.

Esta análise de necessidades contínua – ou avaliação formativa – que teve lugar no curso não termina com a coleta e análise dos dados, devendo promover mudanças ou influenciar atividades futuras (DUDLEY-EVANS e ST JOHN, 1998, p. 128). Na verdade,

algumas ações foram tomadas pela professora imediatamente após a constatação dos fatos. Por exemplo, assim que notou que se dirigia aos alunos de modo diferente do que eles usavam para se dirigir uns aos outros, a professora passou a tratá-los pelos nomes de guerra ou apelidos por eles designados. Outras ações, entretanto, requereram mais preparação, como se verá na seção 5.3.

## 5.2 O MATERIAL DIDÁTICO – LACUNAS E NECESSIDADES NÃO ATENDIDAS

A proposta do curso de Inglês para Restaurantes (Cf. Anexo A) previa que o conteúdo do mesmo poderia ser modificado conforme as necessidades dos alunos – o que está de acordo com uma abordagem de desenho de curso centrada na aprendizagem (Cf. 2.1.3.2 – Esboço do Curso). Todavia, como já foi dito em 4.1.3 (Desenho do Curso), dado o escopo desta empreitada, era preciso que o “ajuste fino” do curso em cada turma ficasse por conta do profissional que nela lecionava.

Cumpramos ressaltar que a professora da turma observada (assim como seus colegas do curso em questão) não tinha nenhum subsídio para ministrar o curso de Inglês para Restaurantes, além do material didático, que recebia paulatinamente, alguns dias antes de utilizá-lo em aula (Cf. Anexo C – Material Didático). Este material, no entanto, pouco ajudava os profissionais de ensino e por vezes desviava-se das necessidades da situação-alvo e da situação de aprendizagem identificadas.

Em primeiro lugar, o material carecia de qualquer indicação para o aprendiz ou o professor do curso. (Como já foi dito em 4.1.4 – Elaboração do Programa de Ensino e do Material, também não havia um Manual do Professor). Ele não trazia objetivos de aprendizagem claramente definidos e também não explicitava as crenças de quem o havia elaborado – isto é, posições relativas a teorias da aprendizagem e metodológicas (ENGEL e KRUMM, 1981). Ademais, ele não vinha acompanhado de um programa de ensino – um documento dizendo o que seria (ou, pelo menos, deveria ser) aprendido (Cf. 2.1.3.3 – Elaboração do Programa de Ensino). A professora só tinha uma vaga noção do conteúdo do curso e da ordem em que ele seria ensinado com base na proposta enviada ao restaurante, já mencionada anteriormente. Se não havia um programa de ensino formal, obviamente também não havia menção aos critérios segundo os quais o conteúdo estava organizado. Uma análise

da proposta aponta para um programa funcional (HUTCHINSON e WATERS, 1987), ou, na classificação de Robinson (1991), um programa de produto, pois cada unidade consistia de funções associadas à linguagem de encontros de serviço em um restaurante – funções estas organizadas cronologicamente, desde receber o cliente até trazer a conta e despedir-se dele.

Segundo Vilaça (2003) o material didático precisa espelhar os objetivos do curso e atender as necessidades do público-alvo. Porém, o material do curso de Inglês para Restaurantes (Anexo C) não era coerente com sua proposta. Em primeiro lugar, a análise da situação-alvo (Cf. 4.1.1 – Levantamento das Necessidades da Situação-Alvo) deixara claro que a língua inglesa seria usada pelos aprendizes principalmente através da fala e da compreensão auditiva. Entretanto, o material didático não ajudava os alunos a falar e a compreender melhor o inglês. As unidades não traziam a transcrição das palavras e frases que os mesmos precisavam aprender ou qualquer alusão a aspectos fonológicos da língua inglesa (apresentação de fonemas, acento das palavras, entonação, etc.). Além disso, não havia um componente de áudio (fita K7 ou CD) que pudesse ser usado em sala pela professora ou em casa pelos alunos, a fim de apresentar ou reforçar a pronúncia dos sons, termos e frases em inglês.

Em segundo lugar, a língua materna dos aprendizes era pouco levada em consideração. Na verdade, o português aparecia nas lições exclusivamente na seção “Vocabulary Corner” e, mesmo assim, apenas das unidades 3 à 6, para traduzir palavras isoladas. (Aparecia ainda nos dois exercícios de revisão, que serão analisados mais à frente). Tendo em vista que seis dos dez alunos careciam de qualquer noção de inglês – e que mesmo os quatro que haviam tido algum contato com o idioma na escola dificilmente haviam estudado a maior parte dos conteúdos apresentados no curso – era necessário que a professora explicasse o material para que ele fizesse sentido para os estudantes.

Além disso, o material havia sido concebido para ser usado em sala de aula – como principal (ou única) forma de ensino –, com cada unidade correspondendo a uma aula. No entanto, a grande quantidade de conteúdo de várias destas lições, como as unidades 3, 4 e 5, tornava bastante difícil, em 75 minutos, apresentar e praticar razoavelmente tudo o que era introduzido – qualquer que fosse a metodologia empregada. Como o material não se prestava à auto-aprendizagem, não havia partes que pudessem ser designadas como dever de casa.

Ademais, um terço dos alunos já havia declarado não dispor de tempo para estudar em seus domicílios (Cf. 4.1.2 – Levantamento das Necessidades da Situação de Aprendizagem).

Outro ponto importante a ressaltar é que os textos criados nem sempre eram modelos apropriados de comunicação oral (ENGEL e KRUMM, 1981; HUTCHINSON e WATERS, 1987). Na unidade 2 (Cf. Anexo C – Material Didático – *Unit 2*), por exemplo, na primeira linha da “Conversation 2”, o cliente chama o garçom dizendo que estava com sede – uma frase bastante improvável de ser ouvida naquela situação na vida real. Também a maneira com que o garçom descreve a feijoada na unidade 3 (Cf. Anexo C – Material Didático – *Unit 3*), listando todos os seus ingredientes, soa um tanto artificial, o que é corroborado pela opinião da professora no Apêndice E (Trechos das Discussões com a Professora), aula 4. Há ainda um erro quando da explicação do guaraná na unidade 2, o que aquela profissional mostra através de um texto extraído da Internet (Cf. Anexo D – Texto sobre a Origem do Guaraná).

Os exercícios de revisão (Cf. Anexo C – Material Didático – *Review of Lessons 1-3* e *Review of Lessons 1-6*) também não contribuía para o desenvolvimento, nos alunos, das habilidades de fala e compreensão auditiva em inglês. Na revisão das lições 1 a 3, o primeiro exercício envolvia uma tradução para o português – que poderia ser uma operação mental feita pelos aprendizes na tentativa de decodificar o discurso dos clientes estrangeiros. Todavia, eles não leriam e sim ouviriam aquelas frases. Já o segundo exercício, em que se pedia que os alunos escrevessem as horas em inglês, não garantiria que eles soubessem pronunciá-las corretamente. Na verdade, os estudantes não tinham necessidade de desenvolver suas habilidades de escrita neste curso, já que não precisariam escrever nenhum tipo de mensagem na língua inglesa. Quanto à revisão das lições 1 a 6, ela trazia dois exercícios de vocabulário – os números 2 e 3 –, que serviam para recapitular o significado de algumas das palavras aprendidas. Porém, como já foi dito anteriormente, era necessário que os alunos entendessem e falassem aquelas palavras, e não que soubessem lê-las. Já o primeiro exercício, de colocar em ordem os diálogos, em nada ajudava para o sucesso dos funcionários do restaurante com os turistas estrangeiros. Em uma situação real, eles jamais precisariam ordenar sentenças para construir um diálogo coerente. É verdade que, uma vez completa a tarefa, aquelas conversas poderiam servir de modelos para que os estudantes praticassem, mas, como já foi mencionado inúmeras vezes, o fato de conseguir ler as frases (e perceber sua

seqüência lógica) era diferente de saber dizê-las, com a pronúncia adequada e no momento certo. Por fim, o último exercício desta revisão poderia ser interessante se feito oralmente. Ele testava a capacidade dos estudantes de compreender o que dizia o cliente e de responder de forma coerente. Infelizmente, feita por escrito, esta atividade só exercitava as habilidades de leitura e de escritura dos alunos – e não aquelas de que eles realmente precisavam.

Tendo em vista todas as questões supracitadas, para que o curso funcionasse, seguindo de fato uma abordagem centrada na aprendizagem, era fundamental que a pessoa à frente dele preenchesse as várias lacunas deixadas pelo material didático e fosse, ao mesmo tempo, sensível às carências, desejos e necessidades dos aprendizes ao longo de todo o processo, pensando e repensando sua prática pedagógica à luz da reação deles. Em outras palavras, precisava-se de uma professora reflexiva. Nas próximas seções, abordo o papel da professora na definição dos rumos do curso e identifico como se pode percebê-la como uma profissional reflexiva.

### 5.3 TRAÇANDO E REDEFININDO OS RUMOS DO CURSO

A partir do que foi dito em 5.1 e 5.2, percebe-se que o papel da professora do curso acompanhado de Inglês para Restaurantes foi muito além de promover um “ajuste fino” no mesmo. Na verdade, ela precisou traçar as bases do curso e realinhá-lo sempre que necessário, refletindo criticamente sobre as notas de observação das aulas, as gravações das mesmas, os questionários de *feedback* respondidos pelos alunos, bem como sobre sua interação com os aprendizes, o material didático e a observadora-participante.

Como resultado desta reflexão, a professora:

- 1) definiu a metodologia de que se valeu para a apresentação do conteúdo;
- 2) adotou um currículo em espiral – recapitulando em cada aula o que havia sido introduzido em unidades anteriores;
- 3) complementou o material didático – dando ênfase ao aspecto áudio-oral negligenciado pelo mesmo;

- 4) elaborou atividades atendendo às necessidades dos alunos e levando em conta seus diferentes estilos de aprendizagem;
- 5) criou formas de obter *feedback* sobre as aulas e de dar aos estudantes uma noção de seu progresso mais próximas da realidade deles;
- 6) detectou incorreções no material e pontos a melhorar, sugerindo mudanças para cursos futuros.

Como já foi dito em 4.1.4 (Elaboração do Programa de Ensino e do Material) e 5.2 (O Material Didático – Lacunas e Necessidades Não Atendidas), o material didático não continha um Manual do Professor ou qualquer orientação sobre como aquele profissional deveria proceder. A professora, então, baseada em sua experiência e nas metas acadêmicas gerais da instituição (Cf. 3.2.1 – O Curso de Inglês e o ESP Nesta Instituição), definiu a metodologia que adotaria no curso, optando por práticas que permeariam todas suas aulas. Uma destas práticas diz respeito ao uso da personalização, uma das lacunas deixadas pelo material, a seu ver (Cf. 4.2.2 – Aula 2, O Pós-Encontro e Apêndice E – Trechos das Discussões com a Professora, aula 2). Partiu dela, por exemplo, a iniciativa de começar o curso dando espaço para que os alunos se apresentassem, falando de si mesmos e de suas expectativas, antes de introduzir o conteúdo (Cf. 4.2.1 – Aula 1 – O Pós-Encontro), uma vez que, no material didático, não havia qualquer menção a “quebrar o gelo” antes de dar início à primeira unidade. Foi dela também a idéia, na primeira aula, de estimular os alunos a fazerem pequenos diálogos envolvendo saudações e perguntas e respostas sobre seus nomes (Cf. 4.2.1 – Aula 1). Na segunda aula, ao apresentar o “Vocabulary Corner”, a professora associou o vocabulário de reservas, mobiliário, área de fumantes e não fumantes e cores à realidade dos alunos, fazendo-lhes perguntas sobre sua prática profissional (por exemplo, “Um garçom fica com quantas ‘tables’?) e escolhas pessoais (como “Quem está de ‘blue’?”) (Cf. 4.2.2 – Aula 2). A personalização na terceira aula aconteceu no diálogo que a professora travou com cada aluno enquanto os identificava por meio de etiquetas, bem como nas perguntas sobre os vegetais favoritos dos estudantes, os peixes e tipos de batata servidos no estabelecimento em que trabalhavam (Cf. 4.2.3 – Aula 3). Na quarta aula, deu-se personalização quando, durante a apresentação da seção “Bits and Pieces”, a professora perguntou à turma sobre as saladas servidas no restaurante (Cf. 4.2.4 – Aula 4) e, na quinta aula, quando ela indagou de que tipo de batatas os alunos gostavam (Cf. 4.2.5 – Aula 5). No sétimo encontro, houve personalização

em três momentos: quando a professora obteve a informação de que os funcionários do restaurante eram identificados por números e pediu que cada um revelasse seu número, quando perguntou sobre a localização do banheiro do restaurante e quando indagou sobre as formas de pagamento aceitas no estabelecimento (Cf. 4.2.7 – Aula 7).

Outra rotina adotada pela professora foi a forma de apresentar as seções “Bits and Pieces” e “Conversation” – aproveitando o conhecimento prévio dos aprendizes e estimulando-os a fazer inferências sobre o sentido das novas palavras e frases introduzidas (Cf. 4.2.1 – Aula 1 e 4.2.3 – Aula 3, por exemplo). Como o material didático não trazia a tradução destas expressões nem sua pronúncia (Cf. 5.2 – O Material Didático – Lacunas e Necessidades Não Atendidas), ela estimulou o grupo a anotar seu equivalente em português e/ou sua transcrição sempre que necessário (Cf. 4.2.1 – Aula 1). A fim de praticar o conteúdo destas seções, ela se valeu usualmente do procedimento de ler em voz alta as frases (para servir de modelo de pronúncia e entonação), estimulando a repetição do grupo como um todo (e por vezes também individual), seguida de trabalho em pares, monitorado por ela (Cf. 4.2.1 – Aula 1, 4.2.2 – Aula 2 e 4.2.8 – Aula 8, por exemplo). Já o convite a voluntários para lerem o diálogo para toda a turma após as etapas supracitadas (Cf. 4.2.1 – Aula 1) foi deixado de lado assim que ela percebeu a relutância dos alunos em se exporem e cometerem erros e a característica deles de serem demasiadamente críticos (Cf. 4.2.5 – Aula 5, O Pós-Encontro).

A professora agiu ainda sobre a dinâmica das aulas, mostrando-se sensível aos limites dos alunos e imprimindo um ritmo às lições que permitisse ao grupo assimilar o conteúdo (Cf. 4.2.2 – Aula 2 e Apêndice E – Trechos das Discussões com a Professora, aula 2). Assim, ao invés de se preocupar em cobrir uma unidade por dia, ela dividiu unidades (Cf. 4.2.2 – Aula 2 e 4.2.3 – Aula 3, por exemplo) e omitiu a seção “Going Further” na maior parte das vezes, tendo o aprendizado da turma como seu objetivo principal.

Embora o material não previsse revisões das unidades anteriores (exceto pelos dois exercícios de revisão – *Review of Lessons 1-3* e *Review of Lessons 1-6*, Cf. Anexo C – Material Didático), a professora optou por adotar um currículo em espiral, recapitulando, a cada encontro, conteúdos já estudados. Isto se deu, por exemplo, nas aulas 2 e 3, em que os alunos foram estimulados a fazer pôsteres juntamente com a professora, reunindo as frases mais importantes da primeira e segunda unidades (Cf. 4.2.2 – Aula 2 e 4.2.3 – Aula 3). Ocorreu ainda na terceira aula na atividade com a bola e no ditado para rever os números (Cf.

4.2.3 – Aula 3), no exercício preparado pela professora reforçando a explicação de comidas e bebidas na aula 4 (Cf. 4.2.4 – Aula 4), na simulação da quinta aula envolvendo todas as funções estudadas até então, na atividade de passar adiante uma caneta, também na quinta aula, com o intuito de revisar mais uma vez os números (Cf. 4.2.5 – Aula 5), na revisão das aulas anteriores que abriu o sexto encontro (Cf. 4.2.6 – Aula 6), no exercício de compreensão auditiva elaborado pela professora e aplicado no sétimo dia (tendo por foco, novamente, os números) (Cf. 4.2.7 – Aula 7) e na simulação de todo o processo – desde a recepção do cliente até a despedida – que encerrou a oitava aula (Cf. 4.2.8 – Aula 8). Esta escolha da professora, além de fazer um elo entre os diferentes conteúdos, foi motivada por dados colhidos do questionário de análise de necessidades inicial – em que um terço da turma declarara não dispor de tempo para estudar em casa (Cf. Apêndice B – Questionário de Análise de Necessidades para os Alunos), por algumas respostas aos questionários de avaliação das aulas – como o *feedback* da aula 4, no qual um dos alunos mostrava interesse em aprofundar mais a pronúncia das palavras (Cf. Apêndice D – Questionários de Avaliação das Aulas e seus Resultados), bem como na percepção da professora acerca do que os aprendizes precisavam reforçar.

Um dos papéis mais marcantes da professora na (re)definição dos rumos do curso foi o de preencher as lacunas deixadas pelo material didático, oferecendo aquilo que havia sido apontado na análise de necessidades inicial mas que o material deixara de suprir – sobretudo no que tange ao aspecto áudio-oral. Conforme já mencionado em 4.1.4 (Elaboração do Programa de Ensino e do Material) e 5.2 (O Material Didático – Lacunas e Necessidades Não Atendidas), não havia nas unidades qualquer material de áudio ou vídeo, nem a transcrição das palavras e frases introduzidas ou referências a fonemas, acentuação e entonação em inglês. Para suprir estas deficiências, a professora primeiramente encorajou os alunos a anotar a pronúncia das palavras e frases com que tivessem dificuldades. Fez também analogias com sons existentes na língua portuguesa – como no caso da pronúncia do /r/ em inglês, semelhante ao nosso falar caipira (Cf. 4.2.1 – Aula 1), ou do número 14 em inglês, que soa quase como “fortinho” em português (Cf. 4.2.4 – Aula 4). Após o primeiro pós-encontro, percebeu que os aprendizes visuais se beneficiariam mais se ela usasse o quadro branco com maior frequência para escrever as transcrições dos sons em inglês (Cf. 4.2.1 – Aula 1 – O Pós-Encontro) e passou a adotar esta prática a partir de então (Cf. 4.2.2 – Aula 2, por exemplo). Além das transcrições, valeu-se de pontos de diferentes tamanhos, também no quadro branco,

para marcar a tonicidade das palavras (Cf. 4.2.4 – Aula 4). Ademais, ela utilizou, na terceira aula, uma fita cassete gravada para outro cliente do curso de inglês (Cf. 4.2.3 – Aula 3), para apresentar dois diálogos, oferecendo aos alunos a oportunidade de serem expostos a outros sotaques que não o seu. Já na quarta e oitava aulas, a professora trouxe trechos de vídeos – no primeiro caso para ilustrar a palavra “thirsty”, introduzida na unidade 2, e expandir o vocabulário dos alunos sobre sentimentos, e, no último caso, a fim de mostrar aos estudantes que eles já eram capazes de entender conversas em inglês sobre tópicos familiares – reservas e atendimento a clientes em restaurantes (Cf. 4.2.4 – Aula 4, o Pós-Encontro e 4.2.8 – Aula 8, o Pós-Encontro, respectivamente). Esta profissional elaborou ainda dois exercícios (Cf. Anexo E – Exercícios Preparados pela Professora), em que apareciam “transcrições” de frases que os aprendizes poderiam precisar dizer ou compreender – respectivamente utilizados na quarta e sétima aulas (Cf. 4.2.4 – Aula 4 e 4.2.7 – Aula 7). A idéia era oferecer-lhes um exemplo de como registrar os sons das palavras, útil especialmente para aqueles com um estilo visual de aprendizagem. Cumpre ressaltar que a ausência de um componente áudio-oral no material didático afetava não apenas os alunos, mas também a professora, a qual revelou no pós-encontro que sucedeu a aula 3 que nem todo o vocabulário do curso fazia parte de seu dia-a-dia e que sentia falta de informações sobre a pronúncia daqueles termos, a fim de evitar erros (Cf. 4.2.3 – Aula 3, o Pós-Encontro).

Tanto nos exercícios extras elaborados pela professora quanto nas atividades que ela propunha ao longo das aulas, ficava nítida sua intenção de atender às necessidades dos alunos e aos seus diferentes estilos de aprendizagem. O primeiro exercício preparado por ela (Cf. Anexo E – Exercícios Preparados pela Professora, 1ª página), por exemplo, veio em resposta à dificuldade dos alunos com a pronúncia em inglês (Cf. 4.2.4 – Aula 4, o Pós-Encontro) e ajudava os aprendizes visuais. O segundo exercício tinha por objetivo a compreensão auditiva dos números, especialmente dos que tinham sons semelhantes, como 13 e 30 ou 15 e 50 (Cf. 4.2.7 – Aula 7, o Pós-Encontro) e contemplava tanto estudantes visuais quanto auditivos. A importância dos números para os alunos, subestimada no material didático do curso de Inglês para Restaurantes, revelou-se cada vez maior à professora, a partir da observação do cardápio do restaurante (Cf. Anexo B), de comentários do grupo sobre a utilidade dos números em seu ofício e de conversas nos pós-encontros (Cf. 4.2.3 – Aula 3, o Pós-Encontro, 4.2.4 – Aula 4 e 4.2.7 – Aula 7). Também o ditado dos números (Cf. 4.2.3 – Aula 3) destinava-se aos aprendizes auditivos, enquanto que as atividades da bola e da caneta para a revisão dos

números (Cf. 4.2.3 – Aula 3 e 4.2.5 – Aula 5) e aquela para praticar as horas (Cf. 4.2.4 – Aula 4) privilegiavam os sinestésicos.

Outra contribuição da professora foi a criação de uma forma de obter *feedback* dos alunos ligada à realidade deles. Oralmente, eles deveriam analisar a qualidade do material, o desempenho da professora e o quanto haviam progredido escolhendo uma de três opções: não dar gorjeta, dar 10% ou dar mais de 10%. Na opinião daquela profissional, os questionários de avaliação das aulas, todos respondidos por escrito, eram muito verborrágicos e de difícil compreensão pelos alunos, cujas habilidades lingüísticas não eram muito desenvolvidas (Cf. 4.2.3 – Aula 3, o Pós-Encontro). A realidade dos alunos também foi levada em consideração no exercício de compreensão auditiva elaborado pela professora (Cf. Anexo E – Exercícios Preparados pela Professora, 2ª página), em que os termos para interpretar o desempenho dos estudantes eram todos provenientes do universo da culinária – por exemplo, “*The dish is delicious*” (= O prato é delicioso) e “*This is just an appetizer*” (= Isto é só uma entrada). Ademais, uma vez completo o exercício, os próprios aprendizes podiam corrigi-lo, sem se expor diante dos colegas – o que prova mais uma vez a preocupação da professora com as informações advindas da interação com os alunos (neste caso, a percepção de que o grupo era muito crítico, já mencionada em 5.1 – Afinal, Que Curso É Este e a Quem Se Destina?).

Finalmente, além de definir os rumos do curso de Inglês para Restaurantes que ministrou, a professora detectou falhas no mesmo e sugeriu ajustes para cursos futuros. Ela notou, por exemplo, um erro tipográfico na “Conversation” da unidade 8 (Cf. 4.2.8 – Aula 8) e uma incorreção na informação sobre a origem do refrigerante guaraná, na unidade 2 (Cf. 4.2.3 – Aula 3, o Pós-Encontro). Percebeu também a reação dos aprendizes quando escutaram o nome O’ Connor na primeira unidade (Cf. 4.2.1 – Aula 1, o Pós-Encontro) e propôs que fosse substituído por outro sobrenome. Ela notou ainda que a mesma unidade trazia exclusivamente o pronome de tratamento “sir”, sentindo falta do equivalente para o sexo feminino, que decidiu apresentar à turma, denotando uma preocupação com o “politicamente correto” – nem sempre presente no material – e com o fato de que, hoje em dia, cada vez mais mulheres viajam sozinhas, precisando aqueles que lidam com estas clientes estar preparados para se dirigirem a elas (Cf. 4.2.1 – Aula 1). Ademais, expressou a sua percepção acerca de como o estrangeiro era representado no material didático – uma visão não condizente com a realidade, a seu ver (Cf. 4.2.1 – Aula 1, o Pós-Encontro).

Todas as ações e colocações acima só foram possíveis porque a professora analisou criteriosamente o contexto de ensino-aprendizagem em que estava inserida, pensando e repensando suas crenças e as conseqüências de seus atos. Em outras palavras, ela se engajou em um processo reflexivo. Mas como é possível reconhecer C., a professora do curso acompanhado, como uma profissional reflexiva? A próxima seção trata exatamente disto.

#### 5.4 COMO SE CONCRETIZA A REFLEXÃO NO CONTEXTO OBSERVADO

Como já foi dito em 2.2.1 (A Reflexão e o Ensino Reflexivo), ainda que a literatura especializada afirme ser a reflexão desejável no comportamento do professor, ela é pouco esclarecedora quando se trata de identificar um comportamento reflexivo. Nesta seção, tento apontar como se concretiza a reflexão nas declarações e ações da professora do curso de Inglês para Restaurantes. A partir das idéias de Dewey (1953), Zeichner e Liston (1996) e Rogers (2002), identifico atitudes e princípios subjacentes à reflexão na prática pedagógica daquela profissional. Reconheço, em seguida, tipos e fases da reflexão em diversos momentos das aulas e dos pós-encontros. Por fim, trato da observação por pares e do meu papel como parceira reflexiva neste processo.

##### 5.4.1 “EU JÁ SOU UMA PESSOA REFLEXIVA – ÀS VEZES, ATÉ DEMAIS”

Em uma fala extraída do encontro ocorrido após a última aula (Cf. Apêndice E – Trechos das Discussões com a Professora, aula 8), a professora do curso observado declara por que se considera uma profissional reflexiva:

Eu sou uma pessoa muito crítica comigo. Há muito tempo eu já vinha lendo sobre ‘reflective teaching’ antes do TESOL, por coincidência. No curso a gente treinou mais, foi condicionado pra isso – mas pra mim, é uma coisa normal. Eu já sou uma pessoa reflexiva – às vezes, até demais. Porque é o tempo todo pensando se deu certo, se não deu certo, se pode ser, se não pode ser, o que vai gerar – de tudo. Eu sempre fui assim. Sempre fui muito crítica com as minhas aulas – só que nunca tive instrumentos para isso. Não fazia um ‘journal’. Aí a gente aprendeu como fazer isso melhor.

De fato, C. apresenta as três atitudes citadas por Dewey (1953) como fundamentais à ação reflexiva (Cf. 2.2.4.1 – Atitudes e Comportamentos do Professor Reflexivo). O fato de

ela aceitar ter suas aulas observadas e engajar-se em discussões sobre elas denota sua abertura de espírito – sua disposição de ouvir uma perspectiva diferente da sua e de reconhecer suas limitações. Ao afirmar que “sempre foi assim”, isto é, sempre pensou no que havia ou não dado certo, ela traduz seu comprometimento, seu desejo de examinar constantemente sua prática, aprendendo com isto. Por fim, sua preocupação com “o que vai gerar” cada ato seu mostra sua responsabilidade.

Além disso, é possível identificar na prática de C. diversos dos princípios subjacentes à reflexão listados por Rogers (2002) (Cf. 2.2.4.1 – Atitudes e Comportamentos do Professor Reflexivo). Em primeiro lugar, o ponto de partida para o desenvolvimento profissional de C. era sua sala de aula. Neste ambiente, ela se esforçou por construir uma comunidade desde o primeiro dia, levando os alunos a interagirem com seus pares e personalizando o conteúdo sempre que possível, de forma a permitir que o grupo se conhecesse melhor, compartilhasse experiências e criasse elos. Ela integrou também a mim, observadora-participante, apresentando-me à turma e explicando as razões pelas quais eu assistiria às aulas (Cf. 4.2.1 – Aula 1). Na opinião de Rogers, a formação de uma comunidade é essencial à reflexão bem-sucedida.

Ademais, a professora sempre valorizou o *feedback* dado pelos alunos e por mim – outro dos princípios mencionados por Rogers – e refletiu sobre estas colocações, como se pode evidenciar, por exemplo, nos pós-encontros. Um exemplo de como C. acatava o *feedback* recebido pode ser encontrado na sexta aula, que ela introduziu com uma revisão de todas as unidades anteriores, como haviam sugerido dois alunos no questionário de avaliação da aula 5 (Cf. 4.2.6 – Aula 6).

Ainda conforme preconizado por Rogers, C. engajou-se num processo rigoroso e sistemático. Ao longo de todo o curso de Inglês para Restaurantes, ela examinou, formulou e tentou resolver questões ligadas à sua prática, não se limitando a pensar sobre ela (ZEICHNER e LISTON, 1996, p.4-6). Isto se deu, por exemplo, quando ela notou, nas primeiras aulas, a dificuldade dos alunos com os sons em inglês e tomou providências a este respeito, tais como elaborar um exercício em que as frases apareciam transcritas, para ajudá-los a pronunciá-las (Cf. 4.2.4 – Aula 4 e Anexo E – Trechos das Discussões com a Professora). Neste episódio, é possível identificar as diferentes fases da reflexão citadas por Dewey (1953, p. 78): a professora encontrou uma dificuldade (os alunos não conseguiam

pronunciar satisfatoriamente diversas palavras em inglês), localizou e definiu esta dificuldade (sendo em sua maioria aprendizes visuais, os estudantes careciam de estímulos escritos que os ajudassem a compreender como os diferentes sons eram pronunciados), sugeriu uma solução possível (elaborar um material escrito que trouxesse uma transcrição simplificada dos sons em questão), desenvolveu seu raciocínio no sentido da sugestão (até chegar à versão final do exercício por ela elaborado) e observou o efeito desta sugestão – aplicando o exercício na quarta aula, refletindo acerca do processo e tirando conclusões no pós-encontro que a sucedeu (Cf. 4.2.4 – Aula 4). Também na visão de Copeland et al (1980, p. 350-354), a professora engajou-se em prática reflexiva, visto que identificou um problema (a dificuldade de pronúncia dos alunos), gerou uma solução (um exercício trazendo a transcrição das palavras) e testou esta solução, aprendendo com ela. O mesmo episódio pode ser visto ainda sob a ótica do ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb (Cf. 2.2.3 – Tipos, Dimensões e Fases da Reflexão), que tem a reflexão como um de seus estágios, corroborando, assim, a postura reflexiva da profissional observada. Nele, uma experiência concreta da professora (deparar-se com a dificuldade dos alunos em pronunciar palavras em inglês) levou-a a observar e refletir sobre esta questão de diversos ângulos, formulando conceitos e generalizações (os aprendizes eram, em sua maioria visuais, necessitando de estímulos desta natureza), e a experimentar ativamente suas teorias, através do exercício elaborado e aplicado na turma.

Outro fator que permite reconhecer C. como uma professora reflexiva é presença em sua prática dos dois processos característicos deste profissional, descritos por Schön (1992, p. 83): a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação.

Em diversos momentos no curso observado, evidenciou-se a reflexão-sobre-a-ação – tanto antes da ação propriamente dita quanto depois dela (ZEICHNER e LISTON, 1996, p. 14; BAILEY et al, 2001, p. 37). Como exemplos de reflexão-sobre-a-ação antes da ação, temos uma série de procedimentos e atividades pensados pela professora quando do planejamento das aulas (e, portanto, antes de ministrá-las). Eles incluíam: a atividade para quebrar o gelo do primeiro dia de aula (Cf. 4.2.1 – Aula 1), a decisão de falar nas datas das aulas no segundo dia (Cf. 4.2.2 – Aula 2), a idéia de fazer pôsteres com as frases mais importantes de cada aula nos segundo e terceiro encontros (Cf. 4.2.2 – Aula 2 e 4.2.3 – Aula 3), a atividade envolvendo etiquetas com os nomes dos alunos na terceira aula (4.2.3 – Aula 3), a idéia de usar a realidade dos alunos (no caso, a questão da gorjeta) para coletar *feedback*

também na terceira aula (Cf. 4.2.3 – Aula 3), os segmentos de vídeo para reforçar o vocabulário e testar a compreensão dos alunos (Cf. 4.2.4 – Aula 4 e 4.2.7 – Aula 7), o ditado com os números (Cf. 4.2.4 – Aula 4), o exercício com as transcrições das frases e o de compreensão auditiva (Cf. 4.2.4 – Aula 4 e 4.2.7 – Aula 7), a revisão das unidades anteriores proposta no início da sexta aula (Cf. 4.2.6 – Aula 6), as duas simulações de encontros entre um garçom e um cliente (Cf. 4.2.5 – Aula 5 e 4.2.8 – Aula 8) e a idéia de filmar a simulação do último encontro.

Houve também inúmeros casos de reflexão-sobre-a-ação depois da ação, sobretudo nos encontros que sucederam à observação das aulas. Por exemplo, a repercussão de todas as ações supracitadas foi assunto trazido à baila pela professora nos pós-encontros (Cf. 4.2.1 – Aula 1 a 4.2.8 – Aula 8). Muitas vezes, uma reflexão-sobre-a-ação depois de uma dada ação motivou a professora a pensar em certos passos a seguir – resultando, assim, em uma reflexão-sobre-a-ação antes de uma nova ação (ou seja, um planejamento para uma próxima aula). Isto pôde ser observado, por exemplo, no primeiro pós-encontro. Após escutar a gravação e ler as notas de campo da aula 1, a professora percebeu que havia privilegiado os aprendizes auditivos (reflexão-sobre-a-ação depois da ação). Por conseguinte, decidiu utilizar mais o quadro-branco nas aulas subseqüentes (reflexão-sobre-a-ação antes da ação, Cf. 4.2.1 – Aula 1, o Pós-Encontro.) Outro exemplo semelhante pode ser extraído do segundo pós-encontro. Nele, a professora se deu conta de que não havia ainda memorizado o nome dos alunos, pois, ao longo de toda a aula 2, dirigiu-se a eles sem chamar-lhes pelos nomes (reflexão-sobre-a-ação depois da ação). A partir desta constatação, ela pensou em usar etiquetas para identificar os aprendizes em um próximo encontro (reflexão-sobre-a-ação antes da ação – Cf. 4.2.2 – Aula 2, o Pós-Encontro).

Não só nos pós-encontros deu-se a reflexão-sobre-a-ação depois da ação. A carta/diário reflexivo da professora sobre a sexta aula (Cf. Apêndice C – Notas de Observação de Aula) é também um exemplo deste processo uma vez que, neste documento, ela descreveu as etapas daquele encontro e analisou suas conseqüências.

Já os casos de reflexão-na-ação são menos numerosos, devido a uma característica do próprio processo. Ao contrário da reflexão-sobre-a-ação, que envolve palavras, a reflexão-na-ação prescinde delas. Assim, sua ocorrência só foi registrada quando isto foi verbalizado pela professora, em conversas após o ocorrido – o que não quer dizer que não tenha acontecido em

outras situações, não mencionadas. Um exemplo deste tipo de reflexão aconteceu na quarta aula, no momento em que a professora distribuiu aos alunos cartões com horas e pediu que eles fizessem e respondessem perguntas sobre as horas. Quando o próprio grupo tomou a iniciativa de fazer um rodízio, trocando de pares, a professora acatou a idéia, estimulando-os a continuar a praticar daquele modo (Cf. 4.2.4 – Aula 4). Também na sétima aula houve reflexão-na-ação quando a professora descobriu que os garçons e cumins tinham números no restaurante e aproveitou a oportunidade para perguntar a cada estudante o seu número (Cf. 4.2.7 – Aula 7). Em ambos os casos, o que aconteceu na sala de aula não se deu de acordo com os planos da professora, mas ela soube utilizar situações inesperadas a seu favor, convertendo-as em oportunidades de aprendizagem, tal como mencionam Bailey et al (2001, p. 37).

Os processos descritos nos parágrafos anteriores caracterizam diferentes dimensões da reflexão, se adotarmos a terminologia proposta por Griffiths e Tann (1992, p. 69-84) – mais uma vez caracterizando C. como uma profissional reflexiva. Os dois casos citados no parágrafo acima podem ser entendidos com exemplos de reparo, pois neles, após uma breve pausa, a professora decidiu alterar seu comportamento com base na resposta dos alunos. Quanto aos episódios de reflexão-sobre-a-ação depois da ação, eles se enquadram na dimensão que Griffiths e Tann denominam revisão, uma vez que a professora falou sobre ações já completas em um determinado momento (Cf. 2.2.3 – Tipos, Dimensões e Fases da Reflexão).

Os diversos tipos e dimensões de reflexão supracitados foram possíveis porque a professora observada coletou dados sobre a sua prática, examinou suas atitudes e crenças, e usou estas informações para pensar criticamente sobre a situação de ensino-aprendizagem em que estava inserida (RICHARDS e LOCKHART, 1994, p.1). Ainda que ela pudesse fazer isto individualmente, filmando ou gravando suas aulas e analisando posteriormente os registros, ela teve o auxílio de uma outra pessoa – o meu – no papel de observadora-participante. Na próxima subseção, trato da observação por pares e suas implicações, lançando um olhar crítico sobre a minha pessoa neste processo. Por fim, encerro esta dissertação enumerando benefícios desta escolha tanto para a observadora quanto para a observada.

#### 5.4.2 A OBSERVAÇÃO POR PARES E O PAPEL DO OUTRO

Como já foi dito em 2.2.4.2 (Auto-Observação e Observação por Pares), a observação por pares é um dos meios de ajudar um profissional a refletir sobre sua prática. Este processo traz tanto vantagens quanto desafios. Trato inicialmente dos desafios, voltando-me especificamente para o curso analisado.

Em primeiro lugar, a observação por pares pode ser mais ameaçadora que a auto-observação, visto que as fraquezas e incongruências do observado são reveladas não apenas ao próprio, mas também a um outro. Utilizando-se a moldura da “Janela de Johari”, de Luft e Ingram (Cf. 2.2.4.2 – Auto-Observação e Observação por Pares), o “eu cego” do observado (isto é, aquilo que ele desconhece, mas que os demais são capazes de perceber) pode transparecer, expondo aquela pessoa. Ademais, dados desconhecidos do observador e do observado (o “eu oculto” do último) podem vir à tona, alguns dos quais o indivíduo em foco talvez preferisse não serem do conhecimento de outrem. Além disso, a identidade e a postura do observador podem afetar o desempenho do observado.

No caso das aulas de Inglês para Restaurantes, eu tinha um duplo papel: além de observadora-participante, era supervisora acadêmica encarregada dos Cursos Especiais da instituição, ocupando, portanto, uma posição hierarquicamente superior à da professora. Ainda que durante as observações de aula e os pós-encontros eu me colocasse como uma professora-pesquisadora, em pé de igualdade com a profissional à frente da turma, o cargo que ocupava e as implicações do mesmo não podiam ser de todo apagadas. Silva (2003, p. 24-25) menciona que a maioria dos professores brasileiros ainda vê na observação por pares um caráter avaliativo e não um meio de desenvolver uma atitude crítica sobre sua prática pedagógica. Assim, eu receava que, mesmo que inconscientemente, a professora temesse ser julgada por mim e até mesmo pôr em risco seu emprego, dada a exposição continuada a que estaria submetida.

Felizmente, meus temores não foram confirmados. Na verdade, ao longo do curso de ESP acompanhado, a professora se mostrou à vontade com a minha presença, como a mesma declara no encontro que sucedeu a última aula:

A experiência foi boa de ter você observando e parar e refletir e tal. Tenho lembranças agradáveis. Foi muito bom isso com você, foi muito legal. E foi a

primeira vez que eu tive um curso, refletindo de ponta a ponta. (Cf. Apêndice E – Trechos das Discussões com a Professora, aula 8)

Mesmo em situações difíceis – como na terceira aula, quando a professora cometeu um deslize, traduzindo “catch of the day” como “prato do dia” e não “peixe do dia”, a mesma não se intimidou com minha presença. Ao contrário, ela agradeceu o fato de eu tê-la alertado sobre aquilo e apresentou à turma a tradução correta em seguida. Também no pós-encontro, ela admitiu não dominar a pronúncia de muitos vegetais e outros itens de vocabulário que não faziam parte de seu dia-a-dia – algo que ninguém diria a um colega (e muito menos a um superior) a menos que se sentisse inteiramente à vontade com a outra pessoa. Isto pode ser ilustrado pelo trecho da discussão que se segue:

Um vacilo que eu dei. Eu não tinha muito tempo de preparar. Foi confuso. Eu li “catch” e na hora eu pensei que fosse o “prato do dia”, alguma coisa assim “do dia”. Eu não pesquisei. Graças a Deus você estava lá, me ajudou, foi legal. Mas, assim, não tinha nenhuma tradução. Não tinha nada. Isso conta que o professor que vai dar aquilo ali sabe rigorosamente de tudo e não é verdade. Vocabulário e ainda mais, a pronúncia de muitos vegetais, muitas coisas que ... não é o meu dia-a-dia. Tudo bem, o professor tem que estar bem preparado, mas um material que apóie, que ajude para evitar este tipo de problema também é bom. (Cf. Apêndice E – Trechos das Discussões com a Professora, aula 3)

Outro desafio da observação por pares é tentar evitar o que Labov denomina o “paradoxo do observador” (Cf. 2.2.4.2 – Auto-Observação e Observação por Pares), isto é, a distorção da dinâmica do evento observado, devido à presença de um indivíduo estranho. No curso de Inglês para Restaurantes, minha presença não parece ter alterado o comportamento do grupo. O fato de eu ter acompanhado as aulas desde o princípio (estando ausente em apenas uma delas) fez com que a turma me encarasse com mais naturalidade, como se eu fosse parte do curso. Como já foi dito anteriormente, a professora em muito contribuiu para que eu me integrasse àquela comunidade, apresentando-me ao grupo e explicitando os objetivos do meu estudo desde o primeiro encontro. Ademais, os alunos sentiram minha falta quando não assisti à sexta aula, o que a professora declara no trecho abaixo de sua carta-diário reflexivo (Cf. Apêndice C – Carta escrita pela professora C. sobre a 6ª aula):

I apologized for you and I explained that you were with their “friends” in Barra and you sent them a kiss and they said it was too bad and they asked me to send you their love, too. I thought it was very sweet.<sup>4</sup>

Tendo tratado dos desafios, passo agora às vantagens da observação por pares. Tanto a professora como eu nos beneficiamos desta oportunidade. Quanto à professora, minha presença permitiu que ela notasse fatos de que talvez não tomasse ciência se tivesse feito uso da auto-observação. Por exemplo, talvez, sem mim, C. não tivesse se dado conta de que ainda não sabia o nome dos alunos ou de que no início do curso havia privilegiado os aprendizes auditivos, em detrimento dos visuais ou sinestésicos. Além disso, a professora teve em mim uma parceira reflexiva, com quem discuti sua prática. Minhas perguntas e comentários no formulário de observação de aula e nos pós-encontros serviram também para estimular ainda mais a reflexão daquela profissional. Em diversos momentos das discussões que sucederam as aulas, a professora faz menção ao fato de eu tê-la ajudado a perceber algo, como nos trechos que se seguem:

Observadora: (...) Era uma coisa que você já tava percebendo há algum tempo, né? A dificuldade que eles tinham de pronunciar e até mesmo de anotar esta pronúncia.

Professora: É. Você também me ajudou a perceber isso porque você falava de ver como é que a gente poderia escrever como se fala para ajudar eles. Porque tudo é muito difícil para eles. É uma língua muito difícil. Você não associa imediatamente o som com a grafia e, quando você associa, associa em português. (...) (Cf. Apêndice E – Trechos das Discussões com a Professora, aula 4)

(...)

Observadora: E aqui você começou a fazer uma grande reciclagem de tudo, né? Desde a primeira aula.

Professora: Baseada também no que você falou – o que a gente tinha passado no primeiro ‘role-play’. Então, eu pensei: como naquele ‘role-play’ não teve nada antes, vamos fazer agora pra ver se eles vão mais seguros. (Cf. Apêndice E – Trechos das Discussões com a Professora, aula 8)

Ela também sentiu minha falta na sexta aula e tomou a iniciativa de escrever a carta supracitada, para continuar a experiência de reflexão conjunta em que nos havíamos engajado – o que revela no pós-encontro que sucedeu a sexta aula:

---

<sup>4</sup> Pedi desculpas por você e expliquei que você estava com os “amigos” deles na Barra e que lhes mandava um beijo e eles disseram que lamentavam e mandaram recomendações a você também. Eu achei muito gentil da parte deles. [Tradução minha]

Eu tenho que contar. Já era um hábito eu contar as coisas, a gente conversar sobre isso. Então, senti falta daquele momento pra refletir junto com você. Aí resolvi escrever. (Cf. Apêndice E – Trechos das Discussões com a Professora, aula 6)

Quanto a mim, também considerei a experiência bastante proveitosa em diversos aspectos. Primeiramente, assistir às aulas de C. me deu a oportunidade de refletir silenciosamente sobre mim mesma como professora e sobre o que eu faria igual ou diferente de C. e por que razão eu adotaria ou não aquelas práticas, em cada momento acompanhado. Permitiu-me ainda refinar minhas habilidades de observadora, tentando levar em conta os princípios da identificação da linguagem, o *verbatim* e o princípio concreto, mencionados por Spradley (Cf. 3.3.2 – Instrumentos de Registro de Dados: Ao Longo da Implementação do Curso). Também exercitei a capacidade de elaborar perguntas que levassem a professora à reflexão, sem oferecer sugestões e sim dando espaço para que ela descobrisse seus próprios caminhos. Por exemplo, na terceira aula, quando a professora perguntou à turma como se dizia “agora” em inglês e um aluno (As.) respondeu “no” (/now/), eu indaguei por que ela acreditava que ele havia cometido aquele erro e o que ela podia ter feito a respeito. Ainda na mesma aula, quando C. resolveu tocar uma fita gravada para outro cliente do curso de inglês, contendo um diálogo um pouco diferente do que os alunos tinham em seu material, eu perguntei a ela qual era o impacto de usar um diálogo um pouco diferente do dos alunos (Cf. Apêndice C – Material Didático, Unit 3), levando-a a analisar as implicações de seu ato.

Além dos benefícios já mencionados como professora e observadora, lucrei muito como supervisora do curso de Inglês para Restaurantes, graças à atuação da professora em sala e ao seu precioso *feedback* em nossos pós-encontros, colecionando idéias para melhor adequar o material e o próprio curso às necessidades dos alunos.

Ademais, esta experiência permitiu que eu lançasse um olhar crítico sobre meus próprios registros escritos e identificasse as diferentes vozes sociais que neles ecoam (Cf. FARACO, 2003, p.56) – a voz da instituição em que trabalho, dos autores que já li e com quem me alinho, da professora que sou, etc. – compreendendo melhor este amálgama de discursos de que sou constituída. Por exemplo, quando na primeira aula a professora apresentou a seção “Bits and Pieces” oralmente, sem usar o quadro-branco, e eu lhe perguntei a que estilo de aprendizagem ela estava atendendo, eu estava ecoando a voz da instituição, que acredita que o professor deve contemplar os diferentes estilos de aprendizagem em suas aulas. Já no episódio do “friend beans” na quinta aula (Cf. Apêndice E – Trechos das

Discussões com a Professora, aula 5), ecoou a voz da professora-tradutora que sou, que não admite encontrar erros nos materiais a que tem acesso.

Finalmente, a experiência de observar outra professora em ação e de funcionar como sua parceira reflexiva foi fundamental para que eu pudesse levar a cabo o trabalho que me propus a fazer, proporcionando-me, ao mesmo tempo, oportunidades de autoconhecimento e de desenvolvimento em nível pessoal, acadêmico e profissional.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, retomo as perguntas de pesquisa que motivaram esta dissertação, comentando os dados registrados e suas implicações. Apresento as conclusões a que cheguei a partir destes dados e sugiro possíveis encaminhamentos para estudos futuros.

Na jornada de investigação que empreendi, debruçei-me sobre um curso de Inglês para Atendentes de Restaurantes, movida tanto por interesses pessoais quanto por uma demanda profissional inerente ao cargo que ocupo. Meu objetivo era responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais são as necessidades da situação-alvo e da situação de aprendizagem dos alunos de um curso de Inglês para Atendentes de Restaurantes oferecido pela instituição em que trabalho?
- Como estas necessidades e o *feedback* dado pelos participantes ao longo do processo de ensino/aprendizagem definem ou modificam os rumos deste curso?
- Como se concretiza a reflexão no contexto observado?

A fim de responder à primeira destas questões, vali-me de uma entrevista com a responsável pelo setor de RH do restaurante, do cardápio daquele estabelecimento e de um questionário aplicado aos futuros alunos antes do início do curso. Na elaboração das perguntas que constavam do primeiro e do terceiro destes instrumentos, usei como ponto de partida a moldura proposta por Hutchinson e Waters (1987, p. 59-63) para a análise das necessidades da situação-alvo e da situação de aprendizagem. Basicamente, sobre a primeira destas situações, investiguei por que a língua inglesa era necessária, qual seria o conteúdo a ser aprendido, como, quando, onde e com quem o inglês seria usado. Quanto à segunda situação, procurei saber por que os aprendizes fariam o curso, qual era o perfil daqueles estudantes, como aprendiam, quando e onde aconteceria o curso de ESP e quais os recursos físicos e humanos disponíveis. Tais necessidades foram apresentadas em 4.1 e resumidas no quadro da seção 4.1.2. Transmiti, então, os dados resultantes deste levantamento de necessidades inicial a uma profissional com experiência em ESP, para que servissem de base para a elaboração do programa de ensino e do material didático do curso supracitado.

Acompanhei, em seguida, a implementação do curso em questão, assistindo a sete das oito aulas que o compuseram. Paralelamente, após cada aula, mantive encontros com a

professora da turma, nos quais ela foi estimulada a comentar o que havia se passado, usando as gravações das aulas e minhas notas de campo para ajudá-la a se recordar dos acontecimentos em detalhes. Ao mesmo tempo, escutei a voz dos alunos, não apenas em sala, mas também através de questionários abertos e fechados para a avaliação das aulas, cujos resultados foram compartilhados com a professora da turma. Através destas práticas, descritas na seção 4.2, complementei a resposta à minha primeira pergunta de pesquisa, constatando que, tal como afirmam Dudley-Evans e St John (1998), a análise de necessidades é um processo contínuo, que não se encerra em um primeiro momento, sendo novas necessidades, carências e desejos revelados durante todo o processo. Na seção 5.1, apresentei novos dados sobre quem eram os alunos e como aprendiam, além de conflitos entre desejos e necessidades, que emergiram ao longo do curso observado.

Ainda pensando nas necessidades da situação-alvo e da situação de aprendizagem dos sujeitos estudados, fiz uma análise minuciosa do material didático, detectando nele uma série de lacunas e falhas em atender às necessidades identificadas – tema para que me voltei na seção 5.2. Verifiquei, principalmente, que o material não era coerente com sua proposta, por não ajudar os alunos a desenvolver justamente as habilidades de que precisariam na interação com turistas estrangeiros: a fala e a compreensão auditiva em inglês. Ademais, ele pouco levava em consideração a língua materna dos aprendizes, trazia, por vezes, muito conteúdo para ser apresentado e praticado em aula – qualquer que fosse a metodologia empregada – e nem sempre apresentava modelos apropriados de comunicação oral.

Minhas notas de campo, as gravações das aulas, as respostas dos alunos aos questionários de avaliação e a interação da professora com os estudantes, comigo e com o material didático serviram de base para que aquela profissional traçasse e redefinisse os rumos do curso acompanhado – objeto de minha segunda pergunta de pesquisa. A partir de dados oriundos das fontes supracitadas, a professora definiu a metodologia do curso, adotou um currículo em espiral, complementou o material didático enfatizando o aspecto áudio-oral, elaborou atividades que atendiam às necessidades dos alunos e levavam em conta seus diferentes estilos de aprendizagem e criou formas mais próximas da realidade dos estudantes de obter *feedback* e de lhes dar uma noção de seu progresso – o que foi detalhado na seção 5.3.

Cumprer ressaltar que as ações supracitadas só foram tomadas porque, à frente do curso acompanhado, estava uma profissional reflexiva. Fosse a professora da turma observada meramente uma profissional que usasse a reflexão técnica, preocupada em apresentar o conteúdo das unidades sem se importar com sua audiência e a reação da mesma, sem questionar sua prática e as implicações dela – em outras palavras, fosse seu foco exclusivamente no ensino e não na aprendizagem –, questões como falhas no material didático e necessidades não percebidas ou atendidas teriam sido negligenciadas. Na verdade, minha segunda pergunta de pesquisa não teria sido respondida, visto que as necessidades que emergissem e o *feedback* dado pelos participantes ao longo do processo de ensino-aprendizagem (se é que ele seria solicitado) em nada alterariam os rumos do curso acompanhado. Talvez uma professora que se restringisse à reflexão técnica não tivesse lançado um olhar crítico sobre o material didático, nem notado outras necessidades, carências e desejos da turma. Ou, mesmo que o tivesse feito, ela provavelmente não teria usado estas informações para promover mudanças no curso. Embora possa parecer impensável que um professor não seja sensível às demandas e ao comportamento da turma, há uma série de estabelecimentos de ensino – especialmente no universo dos cursos de idiomas – em que aquele profissional é “treinado” a seguir cegamente um roteiro pré-estabelecido, sem permissão para alterá-lo ou refletir criticamente sobre isto. Colegas de profissão já me relataram situações em que ouviram de observadores frases do tipo “Você não é pago para pensar”. Felizmente, no contexto analisado, a professora teve inteira liberdade para fazê-lo.

Tendo reconhecido na professora do curso de Inglês para Atendentes de Restaurantes uma profissional reflexiva, illustrei em 5.4 como se concretizou esta reflexão no contexto observado – objeto de minha última pergunta de pesquisa. Primeiramente, detectei nas palavras e nos atos daquela profissional as três atitudes citadas por Dewey (1953) como fundamentais à ação reflexiva: abertura de espírito, comprometimento e responsabilidade. Identifiquei ainda na prática dela princípios subjacentes à reflexão mencionados por Rodgers (2002) e diferentes fases (DEWEY, 1953; COPELAND et al, 1980; KOLB, 1984), tipos (SCHÖN, 1992) e dimensões de reflexão (GRIFFITHS e TANN, 1992). Discorri ainda sobre meu papel no processo, funcionando como observadora-participante/parceira reflexiva da professora e sendo, ao mesmo tempo, supervisora do curso de inglês e concluí que minha presença ajudou a educadora a perceber questões que ela poderia não ter notado através da auto-observação. Constatei ainda que minha posição hierarquicamente superior na instituição

não contribuíra negativamente para limitar ou tolher o processo reflexivo daquela profissional, pois a mesma me via como uma colega, em quem confiava e em cuja presença se sentia confortável. Portanto, confiança e respeito mútuo parecem ser cruciais a uma relação observador-observado bem sucedida.

Ao chegar ao fim desta jornada, percebo hoje pontos não explorados em minha pesquisa ou que poderiam ter sido tratados de forma diferente. Como diz Amorim (2001, p. 11),

Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser.

Tendo em vista a vastidão do campo de ensino de línguas para fins específicos e da prática reflexiva, as perguntas de pesquisa que me propus a responder são apenas algumas das muitas possibilidades de investigação. Na verdade, o contexto analisado poderia prestar-se a inúmeros outros estudos. Poder-se-ia, por exemplo, estudar o desempenho dos alunos diante de clientes estrangeiros após o curso de Inglês para Atendentes de Restaurantes, a fim de se verificar se o curso em questão de fato atendeu às necessidades identificadas. Além disso, cada um dos pontos por mim levantados – como a análise do material didático e sua adequação às necessidades do público-alvo, a interação entre a observadora-participante e a professora ou entre esta última e os alunos – poderia ser ainda mais aprofundado, constituindo um estudo à parte.

Apesar das falhas e limitações mencionadas, espero que minha dissertação tenha contribuído para revelar a importância de se ter profissionais reflexivos na área educacional, especialmente no ensino de línguas para fins específicos. Esta conscientização da necessidade de se aliar a reflexão à prática pedagógica, no entanto, não deve se restringir a professores, precisando atingir desde as Faculdades de Educação – responsáveis pela formação daqueles profissionais, passando pelos elaboradores de currículo e materiais didáticos, até os administradores de escolas e cursos de idiomas.

Desejo ainda que este estudo sirva para apontar as vantagens da observação por pares, estimulando cada vez mais professores e instituições a adotarem esta prática para fins de desenvolvimento profissional.

## REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, Dick; BAILEY, Kathleen M. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.
- ANTHONY, Laurence. English for Specific Purposes: What does it mean? Why is it different? Disponível em:  
<http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/abstracts/ESParticle.html>, Acesso em 27 mar. 2003.
- BAILEY, Kathleen M.; CURTIS, Andy; NUNAN, David. *Pursuing professional development: the self as source*. Heinle & Heinle / Thomson Learning, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOSHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: UNICAMP, 1997.
- BARTLETT, Leo. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, Jack C.; NUNAN, David (eds.). *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 1990, p. 202-214.
- BERWICK, R. Needs assessment in language programming: from theory to practice. In: JOHNSON, R.K. (ed.). *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989, p.55.
- BLOOR, M. The English language and ESP teaching in the 21<sup>st</sup> century. In: MEYER, F.; BOLIVAR, A.; FEBRES, J.; DE SERRA, M.B. (eds.). *ESP in Latin America*. Universidade dos Andes. Codepre. Mérida. Venezuela, 1996, p.1-3.
- BLOOR, M; BLOOR, T. Languages for specific purposes: practice and theory. *CLCS Occasional Paper*, n. 19, autumn 1986.
- CELANI, Maria Antonieta A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras construindo a profissão*. São Paulo: Educ, 1997, p. 147-151.

COPELAND, Willis D.; BIRMINGHAM, Carrie; DE LA CRUZ, Emily; LEWIN, Bridget. The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda. *Teaching & Teacher Education*, v.9, n. 4, p. 347-359, 1993.

CRUICKSHANK, Donald R.; APPLGATE, Jane H. Reflective teaching as a strategy for teacher growth. *Educational Leadership*, v. 38, n. 7, p. 553-554, 1981.

DEWEY, John. *How we think*. Chicago: Henry Regnery, 1933.

\_\_\_\_\_. *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

DUDLEY-EVANS, Tony; ST JOHN, Maggie Jo. *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ENGEL, Ulrich; KRUMM, Hans-Jürgen (eds.). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. 5 ed. Heidelberg, 1981. Traduzido por Maria José Pereira Monteiro para o curso de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras para Fins Específicos da UFRJ.

ERICKSON, Frederick. What makes school ethnography ethnographic? *Anthropology and Education Quarterly*, v. 15, n. 1, p. 55-66, 1984.

\_\_\_\_\_. Sociolinguistics soziolinguistik. In: *Ethnographic description in sociolinguistics*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1988, p.1081-1095.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Criar, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção et alii. *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. Cortez, 2003.

GRAVES, Kathleen. *Designing language courses: a guide for teachers*. Boston: Heinle & Heinle, 2000.

GRIFFITHS, M; TANN, S. Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, v. 18, n.1, p. 69-84, 1992.

HABERMAS, J. *Knowledge and human interests*. London: Heinemann, 1973.

HEWINS, Martin. A history of ESP through “English for Specific Purposes.” Disponível em: [http://www.esp-world.info/Articles\\_3/Hewings\\_paper.htm](http://www.esp-world.info/Articles_3/Hewings_paper.htm), 2002. Acesso em 5 ago.2004.

HOLLIDAY, A; COOKE, T. An ecological approach to ESP. In: *Issues in ESP*. Lancaster Practical Papers in English Language Education 5. Lancaster: Lancaster University, 1982, p. 123-143.

HOWATT, A. P. R. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984.

HRYNIEWICZ, Severo. *Para filosofar hoje: introdução e história da filosofia*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Autor, 1999, pp. 77-92.

HUBBARD, R.S.; POWER, B.M. *The art of classroom inquiry*. Heinemann, 1993.

HUTCHINSON, Tom.; WATERS, Alan. *English for specific purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JORDAN, R.R. *English for academic purposes: a guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

KEMMIS, Stephen. *Critical reflection*. Deakin University, Geelong, Australia, 1986.

KLUGE, Birgit. Reflective practice in the transitional support program for recent graduate nurses: a research project. Disponível em : <http://www.clinfo.health.nsw.gov.au/hospolic/stvincents/1996/a13.html>, 1996. Acesso em 15 maio, 2005.

KOLB, David A. The process of experiential learning. In: KOLB, David A. *Experiential learning as the source of learning and development*. Prentice Hall, p.20-38, 1984.

LABOV, William. Some principles of linguistic methodology. *Language in Society* v. 1, p. 97-120, 1972.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Expanding roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In: RENANDYA, Willy A; JACOBS, George M. (eds.). *Learners and language learning* (Anthology Series 39), Singapore: SEAMEO Regional Language Center, 1998, p. 207-226.

LIBERALI, Fernanda. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

LIBERALI, Fernanda; ZYNGIER, Sônia. *Caderno de reflexões para os orientadores e monitores do CLAC*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

LUFT, Joseph. The Johari Window. *Human Relations Training News*, 5.1, p. 6-7, 1961.

MAYS, Nicholas; POPE, Catherine. Qualitative research in health care: assessing quality in qualitative research. *BMJ.*, v. 320, p. 50-52, 1 Jan. 2000.

MC DONOUGH, J; MC DONOUGH, S. *Research methods for English language teachers*. Edward Arnold, 1997.

McKEON, R. *Introduction to Aristotle*. London: Random House, 1974.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativa em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2, p.329-338, 1994.

- MUNBY, J. *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- NUNAN, David. *Research methods in language learning*. Cambridge University Press, 1992.
- PALMER, J. P. *The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass Inc. Publishers, 1998.
- PINTO, Márcia Mathias. *O inglês no mercado de trabalho do secretário executivo bilíngue: uma análise de necessidades*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- RICHARDS, Jack C.; LOCKHART, Charles. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- RICHTERICH, R. Definition of language needs and types of adults. In: RICHTERICH, R.; CHANCEREL, J.L. (eds.). *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Council of Europe, 1977.
- ROBINSON, Pauline C. *ESP today: a practitioner's guide*. Hertfordshire: Prentice Hall International, 1991.
- RODGERS, Carol R. Voices inside schools - Seeing student learning: teacher change and the role of reflection. *Harvard Educational Review*, v. 72, n.2, p.1-14, 2002.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A (ed). *Os professores e a sua formação*. Publicação D. Quixote. Instituto de Inovação Cultural, 1992. p.77-93.
- SILVA, Maria do Socorro A. G. *The practice of reflection as a means for teachers' professional development*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.
- SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, Maria José (org). *O jogo discursivo na sala de aula de leitura*. Pontes, 1995.
- SPRADLEY, James P. *Participant observation*. Holt, Rinehart, and Winston, 1980.
- STREVENS, P. ESP after twenty years: a re-appraisal. In: TICKOO, M.L. (ed.). *ESP: state of the art*. Anthology Series 21. SEAMEO Regional Language Centre, 1988.
- STREVENS, P. *Teaching English as an international language: from practice to principle*. Oxford: Pergamon Press, 1980.
- SWALES, J.M. (ed.). *Episodes in ESP*. Oxford: Pergamon Press Ltd., 1985.

TOMÉ COSTA, Samara Camilo. *O modelo de supervisão no ensino de língua inglesa: um diálogo co-construído na interação professor-supervisor*. Dissertação (Mestrado no Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, v.6, p. 205-228, 1977.

VILAÇA, Márcio Luiz Correa. O processo de avaliação e elaboração de materiais didáticos para cursos de inglês para fins específicos. In: *Revista de Letras do Instituto de Humanidades da Unigranrio*, Duque de Caxias: Unigranrio Editora, Vol. 1, 55-63, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M.; LISTON, Daniel P. Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, v. 57, n.1, p. 23-48, 1987.

ZEICHNER, Kenneth M.; LISTON, Daniel P. *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

APÊNDICE A – ENTREVISTA COM RH DO RESTAURANTE

## Curso de Inglês para Atendentes de Restaurantes

### Análise das necessidades do contratante do curso – Entrevista

#### *Dados da empresa contratante*

Nome da empresa: **XXX**

Ramo comercial: **Restaurante**

Endereço: **XXX**

Telefone: **XXX**

Contato: **A.L.**

1. Quais são seus objetivos como contratante do curso?

**Capacitar nossos colaboradores a atender as necessidades dos clientes.**

2. Que tipos de resultado você espera com a implantação do curso?

a) A curto prazo

**Não ver desespero quando um turista entra no restaurante; dar maior segurança à equipe.**

b) A longo prazo

**Abrir o horizonte dos funcionários para que eles busquem se desenvolver, procurar um curso.**

3. Qual é a estimativa quanto ao número de funcionários por função que serão encaminhados ao curso?

**(Nota: A entrevistada não forneceu um número de funcionários). Eu selecionaria na equipe pessoas que tivessem condições de aprender e multiplicar aquilo. Encaminharia garçons, recepcionistas e os próprios gerentes ao curso.**

4. Haverá algum tipo de seleção por parte da empresa com relação aos funcionários que participarão do programa? Qual?

**Sim, segundo a capacidade intelectual dos funcionários. Alguns dos nossos garçons são quase analfabetos, o que dificultaria a participação num curso como este. Nós temos também muitos funcionários que trabalham com a gente há quase trinta anos e que não querem aprender mais nada a esta altura da vida.**

5. Que tipo de benefício os funcionários receberão ao tomar parte no programa?

**Um incentivo.**

6. Qual seria o horário de preferência do curso?

**No final da tarde ou início da noite (em torno de 15:00, por exemplo).**

7. Qual seria a possível carga horária semanal?

**Dois vezes por semana.**

8. Você espera que o curso tenha a duração aproximada de quanto tempo?

**O XXX (nome do curso de inglês) pode determinar isto.**

9. Qual seria o local de preferência para ministrar as aulas?

**No XXX – nosso centro de treinamento, na Tijuca.**

10. Quais destes recursos estariam disponíveis no local para as aulas?

TV       vídeo       gravador       CD *player*  
 retro projetor       quadro negro

11. Quanto ao custo do curso, o quanto dele será financiado pela empresa?

**Depende da quantidade de pessoas atendidas, da parceria . O XXX (nome do restaurante) costuma trabalhar com um sistema de parcerias em que parte do pagamento é feito não em dinheiro, mas em refeições, por exemplo.**

**Sobre o preço que vocês estão propondo, imagino que seja o preço para aulas no XXX (nome do curso de inglês). Se estas aulas forem dadas no nosso centro de treinamento, acho que o preço deve ser diferente – menor. Afinal, o XXX (nome do curso de inglês) vai estar usando nossas instalações, luz, equipamento...**

12. Existe a possibilidade de verba para aquisição de materiais que venham a auxiliar a aprendizagem do aluno (ex: dicionários, fitas cassete, CDs)?

Não.       Sim.

13. Qual é o perfil da maioria de seus clientes estrangeiros?

a. De que país eles vêm? **Dos Estados Unidos.**

b. A qual classe social eles pertencem ? **A, B.**

c. Qual é o nível de exigência deles para com o serviço oferecido? **Não é grande.**

- d. Qual é o nível de tolerância / paciência para com o funcionário que não domina o inglês? **É razoável. Temos um cardápio em inglês, o que já ajuda.**
- e. Existe mais alguma informação que a empresa considere relevante ? **Nosso restaurante estimula o funcionário a conversar com o cliente e a falar da história do XXX (nome do restaurante). Então, seria desejável que nossos colaboradores aprendessem um pouco disto.**

14. A sua empresa exige do funcionário algum conhecimento do idioma inglês? Qual?

**É desejável que nossos recepcionistas e promotores (*maitres*) tenham um nível básico de inglês.**

15. Para um bom atendimento ao cliente estrangeiro, o que a empresa acredita que o funcionário precise aprender neste curso?

**Frases feitas.**

16. Qual é a visão geral do empresariado com relação ao serviço oferecido ao cliente estrangeiro nos bares e restaurantes do Rio de Janeiro e como o nosso curso pode colaborar para uma melhoria na atual conjuntura?

**A necessidade da maioria é buscar um aprimoramento, trabalhando com profissionais capacitados, devido à competição e ao nível de exigência do cliente. O curso pode contribuir ajudando estes profissionais a terem um nível básico de inglês.**

17. Gostaria de acrescentar algo mais?

**Há dois anos, o XXX (nome do restaurante) já teve uma experiência com ensino de inglês que não foi muito bem sucedida. Os alunos não saíram do “verb to be”.**

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE ANÁLISE DE NECESSIDADES PARA OS  
ALUNOS

## Curso de Inglês Instrumental para Restaurantes

### Análise do perfil do aluno - Questionário 1A

*Por gentileza, ajude-nos a conhecê-lo (a) um pouco melhor preenchendo os campos abaixo.*

#### INFORMAÇÕES PESSOAIS

- a) Nome: **R.**
- b) Naturalidade: **Nova-Russas (Ceará)**
- c) Sexo:  masculino  feminino
- d) Faixa etária:  18-25  26-35  36-45  46-60  mais de 60
- e) Grau de escolaridade completo:  ensino fundamental – 1<sup>a</sup> - 4<sup>a</sup> séries  
 ensino fundamental – 5<sup>a</sup> - 8<sup>a</sup> séries  
 ensino médio (antigo segundo grau)  
 ensino superior  
 curso técnico em .....

#### INFORMAÇÕES OCUPACIONAIS

- a) Profissão: **Garçon trainer**
- b) Tempo de serviço na profissão: **4 anos**

Emprego atual

- c) Empregador:
- d) Função: **Garçom trainer**
- e) Tempo de casa: **4 anos**

f) Outras atividades relacionadas à profissão:

Empregador	Função / por quanto tempo?	Descrição da função

## **Análise do perfil do aluno – Questionário 1B**

*Por gentileza, escolha uma ou mais opções para as perguntas abaixo:*

### **1. Por que você está fazendo este curso?**

- ( 1 ) porque é obrigatório
- ( 2 ) porque eu preciso
- ( 3 ) porque desejo ser promovido
- ( 4 ) porque tenho interesse em aprender a língua

### **2. Qual é a sua motivação para o estudo deste idioma?**

- ( 1 ) estou totalmente motivado
- ( 2 ) estou motivado
- ( 3 ) estou desmotivado

### **3. Você já estudou inglês antes?**

- ( 1 ) sim, na escola ( ..... à ..... séries)
- ( 2 ) sim, em curso de inglês – *nome do curso* : .....  
*por quanto tempo*:.....
- ( 3 ) sim, informalmente. *Aprendi na prática / Observando colegas / Outros*:.....
- ( 4 ) não.

### **4. Como você avalia seu nível de inglês?**

- ( 1 ) básico
- ( 2 ) intermediário
- ( 3 ) avançado
- ( 4 ) não tenho conhecimento de inglês

### **5. Caso você já tenha alguma noção de inglês, estime seu nível nas seguintes habilidades: (Use porcentagens: 0% = muito fraco ; 100% = excelente)**

- (     ) fala
- (     ) compreensão oral (capacidade de entender o que as pessoas falam)
- (     ) leitura

### **6. Você já usou / usa inglês no trabalho?**

- ( 1 ) Nunca usei .
- ( 2 ) Sim, às vezes.
- ( 3 ) Sim com frequência
- ( 4 ) Sim, sempre

### **7. Como você se sente em relação ao inglês?**

- ( 1 ) envergonhado de falar errado / não entender de primeira
- ( 2 ) inseguro sobre como me dirigir ao cliente
- ( 3 ) confiante de que posso me comunicar mesmo sabendo pouco inglês
- ( 4 ) indiferente. O estrangeiro é igual a qualquer outro cliente.

### **8. O que é mais difícil, na sua opinião:**

- ( 1 ) Falar com a gramática e as palavras certas
- ( 2 ) Falar com a pronúncia certa
- ( 3 ) Entender a pronúncia do estrangeiro
- ( 4 ) Entender o significado das palavras que os clientes usam

### **9. O que você acha mais importante saber para atender seu cliente?**

- ( 1 ) Falar com a gramática, pronúncia e as palavras certas

- (2) Entender rápido o que o cliente quer
- (3) Se comunicar, misturando inglês e gestos, mesmo cometendo erros

**10. O que você gostaria de fazer para aprender inglês?**

- (1) escutar fitas/ cd
- (2) ver vídeos
- (3) usar livros didáticos com exercícios
- (4) usar figuras e objetos do dia-a-dia
- (5) estudar gramática
- (6) trabalhar com teatrinho de situações do dia-a-dia no trabalho
- (7) memorizar frases prontas
- (8) aprender palavras novas
- (9) praticar a pronúncia
- (10) outros: .....

**11. Você prefere aprender inglês trabalhando:**

- (1) sozinho
- (2) em pares ou grupos pequenos
- (3) em grupos maiores

**12. O que você acha do idioma e da cultura dos países de língua inglesa?**

- (1) Gosto.
- (2) Não gosto.
- (3) Sou indiferente.

**13. A que horas você prefere fazer o curso?**

- (1) de manhã
- (2) de tarde
- (3) à noite

Especifique o horário: **3:30 hs**

**14. Você prefere ter aulas:**

- (1) uma vez por semana
- (2) duas vezes por semana
- (3) três vezes por semana
- (4) todos os dias

**15. Quanto tempo fora de sala de aula você teria para estudar?**

- (1) Não tenho tempo livre
- (2) 1 hora / semana
- (3) 2 horas / semana
- (4) Mais de 2 horas / semana

**16. Onde você prefere ter aulas?**

- (1) Em meu local de trabalho
- (2) Fora do meu local de trabalho

**17. Você tem algum destes itens em casa? Quais?**

- (1) Internet
- (2) TV a cabo
- (3) toca-fitas
- (4) aparelho de CD
- (5) revistas em inglês
- (6) dicionário inglês-português
- (7) livros texto / método de inglês

## Curso de Inglês Instrumental para Restaurantes

### Análise do perfil do aluno - Questionário 1A

*Por gentileza, ajude-nos a conhecê-lo (a) um pouco melhor preenchendo os campos abaixo.*

#### INFORMAÇÕES PESSOAIS

- a) Nome: **Ma.**
- b) Naturalidade: **Rio de Janeiro**
- c) Sexo: (1) masculino  (2) feminino
- d) Faixa etária: (1) 18-25  (2) 26-35  (3) 36-45  (4) 46-60  (5) mais de 60
- e) Grau de escolaridade completo: (1) ensino fundamental – 1<sup>a</sup> - 4<sup>a</sup> séries  
 (2) ensino fundamental – 5<sup>a</sup> - 8<sup>a</sup> séries  
 (3) ensino médio (antigo segundo grau)  
 (4) ensino superior  
 (5) curso técnico em .....

#### INFORMAÇÕES OCUPACIONAIS

- a) Profissão: **Promotora**
- b) Tempo de serviço na profissão: **1 ano**

Emprego atual

- c) Empregador: .....
- d) Função: **Promotora**
- e) Tempo de casa: **14 anos**

g) Outras atividades relacionadas à profissão:

Empregador	Função / por quanto tempo?	Descrição da função

## Análise do perfil do aluno – Questionário 1B

Por gentileza, escolha **uma ou mais opções** para as perguntas abaixo:

### 1. Por que você está fazendo este curso?

- ( 1 ) porque é obrigatório
- ( 2 ) porque eu preciso
- ( 3 ) porque desejo ser promovido
- ( 4 ) porque tenho interesse em aprender a língua

### 2. Qual é a sua motivação para o estudo deste idioma?

- ( 1 ) estou totalmente motivado
- ( 2 ) estou motivado
- ( 3 ) estou desmotivado

### 3. Você já estudou inglês antes?

- ( 1 ) sim, na escola ( 5 à 8 séries)
- ( 2 ) sim, em curso de inglês – *nome do curso* : .....  
*por quanto tempo*:.....
- ( 3 ) sim, informalmente. *Aprendi na prática / Observando colegas / Outros*:.....
- ( 4 ) não.

### 4. Como você avalia seu nível de inglês?

- ( 1 ) básico
- ( 2 ) intermediário
- ( 3 ) avançado
- ( 4 ) não tenho conhecimento de inglês

### 5. Caso você já tenha alguma noção de inglês, estime seu nível nas seguintes habilidades: (Use porcentagens: 0% = muito fraco ; 100% = excelente)

- ( ) fala
- ( ) compreensão oral (capacidade de entender o que as pessoas falam)
- ( ) leitura

### 6. Você já usou / usa inglês no trabalho?

- ( 1 ) Nunca usei .
- ( 2 ) Sim, às vezes.
- ( 3 ) Sim com frequência
- ( 4 ) Sim, sempre

### 7. Como você se sente em relação ao inglês?

- ( 1 ) envergonhado de falar errado / não entender de primeira
- ( 2 ) inseguro sobre como me dirigir ao cliente
- ( 3 ) confiante de que posso me comunicar mesmo sabendo pouco inglês
- ( 4 ) indiferente. O estrangeiro é igual a qualquer outro cliente.

### 8. O que é mais difícil, na sua opinião:

- ( 1 ) Falar com a gramática e as palavras certas
- ( 2 ) Falar com a pronúncia certa
- ( 3 ) Entender a pronúncia do estrangeiro
- ( 4 ) Entender o significado das palavras que os clientes usam

### 9. O que você acha mais importante saber para atender seu cliente?

- ( 1 ) Falar com a gramática, pronúncia e as palavras certas

- ( 2 ) Entender rápido o que o cliente quer
- ( 3 ) Se comunicar, misturando inglês e gestos, mesmo cometendo erros

**10. O que você gostaria de fazer para aprender inglês?**

- ( 1 ) escutar fitas/ cd
- ( 2 ) ver vídeos
- ( 3 ) usar livros didáticos com exercícios
- ( 4 ) usar figuras e objetos do dia-a-dia
- ( 5 ) estudar gramática
- ( 6 ) trabalhar com teatrinho de situações do dia-a-dia no trabalho
- ( 7 ) memorizar frases prontas
- ( 8 ) aprender palavras novas
- ( 9 ) praticar a pronúncia
- (10) outros: .....

**11. Você prefere aprender inglês trabalhando:**

- ( 1 ) sozinho
- ( 2 ) em pares ou grupos pequenos
- ( 3 ) em grupos maiores

**12. O que você acha do idioma e da cultura dos países de língua inglesa?**

- ( 1 ) Gosto.
- ( 2 ) Não gosto.
- ( 3 ) Sou indiferente.

**13. A que horas você prefere fazer o curso?**

- ( 1 ) de manhã
- ( 2 ) de tarde
- ( 3 ) à noite

Especifique o horário: .....

**14. Você prefere ter aulas:**

- ( 1 ) uma vez por semana
- ( 2 ) duas vezes por semana
- ( 3 ) três vezes por semana
- ( 4 ) todos os dias

**15. Quanto tempo fora de sala de aula você teria para estudar?**

- ( 1 ) Não tenho tempo livre
- ( 2 ) 1 hora / semana
- ( 3 ) 2 horas / semana
- ( 4 ) Mais de 2 horas / semana

**16. Onde você prefere ter aulas?**

- ( 1 ) Em meu local de trabalho
- ( 2 ) Fora do meu local de trabalho

**17. Você tem algum destes itens em casa? Quais?**

- ( 1 ) Internet    ( 2 ) TV a cabo     ( 3 ) toca-fitas     ( 4 ) aparelho de CD
- ( 5 ) revistas em inglês     ( 6 ) dicionário inglês-português
- ( 7 ) livros texto / método de inglês



## Análise do perfil do aluno – Questionário 1B

Por gentileza, escolha **uma ou mais opções** para as perguntas abaixo:

### 1. Por que você está fazendo este curso?

- ( 1 ) porque é obrigatório
- ( 2 ) porque eu preciso
- ( 3 ) porque desejo ser promovido
- ( 4 ) porque tenho interesse em aprender a língua

### 2. Qual é a sua motivação para o estudo deste idioma?

- ( 1 ) estou totalmente motivado
- ( 2 ) estou motivado
- ( 3 ) estou desmotivado

### 3. Você já estudou inglês antes?

- ( 1 ) sim, na escola ( ..... à ..... séries)
- ( 2 ) sim, em curso de inglês – *nome do curso* : .....  
*por quanto tempo*:.....
- ( 3 ) sim, informalmente. *Aprendi na prática / Observando colegas / Outros*:.....
- ( 4 ) não.

### 4. Como você avalia seu nível de inglês?

- ( 1 ) básico
- ( 2 ) intermediário
- ( 3 ) avançado
- ( 4 ) não tenho conhecimento de inglês

### 5. Caso você já tenha alguma noção de inglês, estime seu nível nas seguintes habilidades: (Use porcentagens: 0% = muito fraco ; 100% = excelente)

- ( 0% ) fala
- ( 0% ) compreensão oral (capacidade de entender o que as pessoas falam)
- ( 0% ) leitura

### 6. Você já usou / usa inglês no trabalho?

- ( 1 ) Nunca usei .
- ( 2 ) Sim, às vezes.
- ( 3 ) Sim com frequência
- ( 4 ) Sim, sempre

### 7. Como você se sente em relação ao inglês?

- ( 1 ) envergonhado de falar errado / não entender de primeira
- ( 2 ) inseguro sobre como me dirigir ao cliente
- ( 3 ) confiante de que posso me comunicar mesmo sabendo pouco inglês
- ( 4 ) indiferente. O estrangeiro é igual a qualquer outro cliente.

### 8. O que é mais difícil, na sua opinião:

- ( 1 ) Falar com a gramática e as palavras certas
- ( 2 ) Falar com a pronúncia certa
- ( 3 ) Entender a pronúncia do estrangeiro
- ( 4 ) Entender o significado das palavras que os clientes usam

### 9. O que você acha mais importante saber para atender seu cliente?

- ( 1 ) Falar com a gramática, pronúncia e as palavras certas

- ( 2 ) Entender rápido o que o cliente quer
- ( 3 ) Se comunicar, misturando inglês e gestos, mesmo cometendo erros

**10. O que você gostaria de fazer para aprender inglês?**

- ( 1 ) escutar fitas/ cd
- ( 2 ) ver vídeos
- ( 3 ) usar livros didáticos com exercícios
- ( 4 ) usar figuras e objetos do dia-a-dia
- ( 5 ) estudar gramática
- ( 6 ) trabalhar com teatrinho de situações do dia-a-dia no trabalho
- ( 7 ) memorizar frases prontas
- ( 8 ) aprender palavras novas
- ( 9 ) praticar a pronúncia
- (10) outros: .....

**11. Você prefere aprender inglês trabalhando:**

- ( 1 ) sozinho
- ( 2 ) em pares ou grupos pequenos
- ( 3 ) em grupos maiores

**12. O que você acha do idioma e da cultura dos países de língua inglesa?**

- ( 1 ) Gosto.
- ( 2 ) Não gosto.
- ( 3 ) Sou indiferente.

**13. A que horas você prefere fazer o curso?**

- ( 1 ) de manhã
- ( 2 ) de tarde
- ( 3 ) à noite

Especifique o horário: .....

**14. Você prefere ter aulas:**

- ( 1 ) uma vez por semana
- ( 2 ) duas vezes por semana
- ( 3 ) três vezes por semana
- ( 4 ) todos os dias

**15. Quanto tempo fora de sala de aula você teria para estudar?**

- ( 1 ) Não tenho tempo livre
- ( 2 ) 1 hora / semana
- ( 3 ) 2 horas / semana
- ( 4 ) Mais de 2 horas / semana

**16. Onde você prefere ter aulas?**

- ( 1 ) Em meu local de trabalho
- ( 2 ) Fora do meu local de trabalho

**17. Você tem algum destes itens em casa? Quais?**

- ( 1 ) Internet    ( 2 ) TV a cabo     ( 3 ) toca-fitas     ( 4 ) aparelho de CD
- ( 5 ) revistas em inglês    ( 6 ) dicionário inglês-português
- ( 7 ) livros texto / método de inglês

## Curso de Inglês Instrumental para Restaurantes

### Análise do perfil do aluno - Questionário 1A

*Por gentileza, ajude-nos a conhecê-lo (a) um pouco melhor preenchendo os campos abaixo.*

#### INFORMAÇÕES PESSOAIS

- a) Nome: **Am.**
- b) Naturalidade: **Ceará**
- c) Sexo: **(1)** masculino (2) feminino
- d) Faixa etária: (1) 18-25 (2) 26-**35** (3) **36**-45 (4) 46-60 (5) mais de 60
- e) Grau de escolaridade completo: (1) ensino fundamental – 1<sup>a</sup> - 4<sup>a</sup> séries  
 (2) ensino fundamental – 5<sup>a</sup> - 8<sup>a</sup> séries  
 (3) ensino médio (antigo segundo grau)  
 (4) ensino superior  
 (5) curso técnico em .....

#### INFORMAÇÕES OCUPACIONAIS

- a) Profissão: **Garçom**
- b) Tempo de serviço na profissão: **17 anos**

Emprego atual

- c) Empregador: **Rotisseria e Sorveteria XXX**
- d) Função: .....
- e) Tempo de casa:.....

- i) Outras atividades relacionadas à profissão:

Empregador	Função / por quanto tempo?	Descrição da função

## **Análise do perfil do aluno – Questionário 1B**

*Por gentileza, escolha uma ou mais opções para as perguntas abaixo:*

### **1. Por que você está fazendo este curso?**

- ( 1 ) porque é obrigatório
- ( 2 ) porque eu preciso
- ( 3 ) porque desejo ser promovido
- ( 4 ) porque tenho interesse em aprender a língua

### **2. Qual é a sua motivação para o estudo deste idioma?**

- ( 1 ) estou totalmente motivado
- ( 2 ) estou motivado
- ( 3 ) estou desmotivado

### **3. Você já estudou inglês antes?**

- ( 1 ) sim, na escola ( ..... à ..... séries)
- ( 2 ) sim, em curso de inglês – *nome do curso* : .....  
*por quanto tempo*:.....
- ( 3 ) sim, informalmente. *Aprendi na prática / Observando colegas / Outros*:.....
- ( 4 ) não.

### **4. Como você avalia seu nível de inglês?**

- ( 1 ) básico
- ( 2 ) intermediário
- ( 3 ) avançado
- ( 4 ) não tenho conhecimento de inglês

### **5. Caso você já tenha alguma noção de inglês, estime seu nível nas seguintes habilidades: (Use porcentagens: 0% = muito fraco ; 100% = excelente)**

- (     ) fala
- (     ) compreensão oral (capacidade de entender o que as pessoas falam)
- (     ) leitura

### **6. Você já usou / usa inglês no trabalho?**

- ( 1 ) Nunca usei .
- ( 2 ) Sim, às vezes.
- ( 3 ) Sim com frequência
- ( 4 ) Sim, sempre

### **7. Como você se sente em relação ao inglês?**

- ( 1 ) envergonhado de falar errado / não entender de primeira
- ( 2 ) inseguro sobre como me dirigir ao cliente
- ( 3 ) confiante de que posso me comunicar mesmo sabendo pouco inglês
- ( 4 ) indiferente. O estrangeiro é igual a qualquer outro cliente.

### **8. O que é mais difícil, na sua opinião:**

- ( 1 ) Falar com a gramática e as palavras certas
- ( 2 ) Falar com a pronúncia certa
- ( 3 ) Entender a pronúncia do estrangeiro
- ( 4 ) Entender o significado das palavras que os clientes usam

### **9. O que você acha mais importante saber para atender seu cliente?**

- ( 1 ) Falar com a gramática, pronúncia e as palavras certas

- ( 2 ) Entender rápido o que o cliente quer
- ( 3 ) Se comunicar, misturando inglês e gestos, mesmo cometendo erros

**10. O que você gostaria de fazer para aprender inglês?**

- ( 1 ) escutar fitas/ cd
- ( 2 ) ver vídeos
- ( 3 ) usar livros didáticos com exercícios
- ( 4 ) usar figuras e objetos do dia-a-dia
- ( 5 ) estudar gramática
- ( 6 ) trabalhar com teatrinho de situações do dia-a-dia no trabalho
- ( 7 ) memorizar frases prontas
- ( 8 ) aprender palavras novas
- ( 9 ) praticar a pronúncia
- (10) outros: .....

**11. Você prefere aprender inglês trabalhando:**

- ( 1 ) sozinho
- ( 2 ) em pares ou grupos pequenos
- ( 3 ) em grupos maiores

**12. O que você acha do idioma e da cultura dos países de língua inglesa?**

- ( 1 ) Gosto.
- ( 2 ) Não gosto.
- ( 3 ) Sou indiferente.

**13. A que horas você prefere fazer o curso?**

- ( 1 ) de manhã
- ( 2 ) de tarde
- ( 3 ) à noite

Especifique o horário: **19:00**

**14. Você prefere ter aulas:**

- ( 1 ) uma vez por semana
- ( 2 ) duas vezes por semana
- ( 3 ) três vezes por semana
- ( 4 ) todos os dias

**15. Quanto tempo fora de sala de aula você teria para estudar?**

- ( 1 ) Não tenho tempo livre
- ( 2 ) 1 hora / semana
- ( 3 ) 2 horas / semana
- ( 4 ) Mais de 2 horas / semana

**16. Onde você prefere ter aulas?**

- ( 1 ) Em meu local de trabalho
- ( 2 ) Fora do meu local de trabalho

**17. Você tem algum destes itens em casa? Quais?**

- ( 1 ) Internet    ( 2 ) TV a cabo     ( 3 ) toca-fitas    ( 4 ) aparelho de CD
- ( 5 ) revistas em inglês    ( 6 ) dicionário inglês-português
- ( 7 ) livros texto / método de inglês

## Curso de Inglês Instrumental para Restaurantes

### Análise do perfil do aluno - Questionário 1A

*Por gentileza, ajude-nos a conhecê-lo (a) um pouco melhor preenchendo os campos abaixo.*

#### INFORMAÇÕES PESSOAIS

- a) Nome: **V.**
- b) Naturalidade: **Brasileiro**
- c) Sexo:  masculino  feminino
- d) Faixa etária: (1) 18-25  26-35 (3) 36-45 (4) 46-60 (5) mais de 60
- e) Grau de escolaridade completo: (1) ensino fundamental – 1<sup>a</sup> - 4<sup>a</sup> séries  
 (2) ensino fundamental – 5<sup>a</sup> - 8<sup>a</sup> séries  
 (3) ensino médio (antigo segundo grau)  
 (4) ensino superior  
 (5) curso técnico em .....

#### INFORMAÇÕES OCUPACIONAIS

- a) Profissão: **Garçon**
- b) Tempo de serviço na profissão: **12 anos**

Emprego atual

- c) Empregador: **Rotisseria e sorveteria XXX**
- d) Função: .....
- e) Tempo de casa:.....

j) Outras atividades relacionadas à profissão:

Empregador	Função / por quanto tempo?	Descrição da função

## Análise do perfil do aluno – Questionário 1B

Por gentileza, escolha **uma ou mais opções** para as perguntas abaixo:

### 1. Por que você está fazendo este curso?

- ( 1 ) porque é obrigatório
- ( 2 ) porque eu preciso
- ( 3 ) porque desejo ser promovido
- ( 4 ) porque tenho interesse em aprender a língua

### 2. Qual é a sua motivação para o estudo deste idioma?

- ( 1 ) estou totalmente motivado
- ( 2 ) estou motivado
- ( 3 ) estou desmotivado

### 3. Você já estudou inglês antes?

- ( 1 ) sim, na escola ( ..... à ..... séries)
- ( 2 ) sim, em curso de inglês – *nome do curso* : .....  
*por quanto tempo*:.....
- ( 3 ) sim, informalmente. *Aprendi na prática / Observando colegas / Outros*:.....
- ( 4 ) não.

### 4. Como você avalia seu nível de inglês?

- ( 1 ) básico
- ( 2 ) intermediário
- ( 3 ) avançado
- ( 4 ) não tenho conhecimento de inglês

### 5. Caso você já tenha alguma noção de inglês, estime seu nível nas seguintes habilidades: (Use porcentagens: 0% = muito fraco ; 100% = excelente)

- ( 10% ) fala
- ( 5% ) compreensão oral (capacidade de entender o que as pessoas falam)
- ( 10% ) leitura

### 6. Você já usou / usa inglês no trabalho?

- ( 1 ) Nunca usei .
- ( 2 ) Sim, às vezes.
- ( 3 ) Sim com frequência
- ( 4 ) Sim, sempre

### 7. Como você se sente em relação ao inglês?

- ( 1 ) envergonhado de falar errado / não entender de primeira
- ( 2 ) inseguro sobre como me dirigir ao cliente
- ( 3 ) confiante de que posso me comunicar mesmo sabendo pouco inglês
- ( 4 ) indiferente. O estrangeiro é igual a qualquer outro cliente.

### 8. O que é mais difícil, na sua opinião:

- ( 1 ) Falar com a gramática e as palavras certas
- ( 2 ) Falar com a pronúncia certa
- ( 3 ) Entender a pronúncia do estrangeiro
- ( 4 ) Entender o significado das palavras que os clientes usam

### 9. O que você acha mais importante saber para atender seu cliente?

- ( 1 ) Falar com a gramática, pronúncia e as palavras certas

- ( 2 ) Entender rápido o que o cliente quer
- ( 3 ) Se comunicar, misturando inglês e gestos, mesmo cometendo erros

**10. O que você gostaria de fazer para aprender inglês?**

- ( 1 ) escutar fitas/ cd
- ( 2 ) ver vídeos
- ( 3 ) usar livros didáticos com exercícios
- ( 4 ) usar figuras e objetos do dia-a-dia
- ( 5 ) estudar gramática
- ( 6 ) trabalhar com teatrinho de situações do dia-a-dia no trabalho
- ( 7 ) memorizar frases prontas
- ( 8 ) aprender palavras novas
- ( 9 ) praticar a pronúncia
- (10) outros: .....

**11. Você prefere aprender inglês trabalhando:**

- ( 1 ) sozinho
- ( 2 ) em pares ou grupos pequenos
- ( 3 ) em grupos maiores

**12. O que você acha do idioma e da cultura dos países de língua inglesa?**

- ( 1 ) Gosto.
- ( 2 ) Não gosto.
- ( 3 ) Sou indiferente.

**13. A que horas você prefere fazer o curso?**

- ( 1 ) de manhã
- ( 2 ) de tarde
- ( 3 ) à noite

Especifique o horário: **16 às 17:15 horas**

**14. Você prefere ter aulas:**

- ( 1 ) uma vez por semana
- ( 2 ) duas vezes por semana
- ( 3 ) três vezes por semana
- ( 4 ) todos os dias

**15. Quanto tempo fora de sala de aula você teria para estudar?**

- ( 1 ) Não tenho tempo livre
- ( 2 ) 1 hora / semana
- ( 3 ) 2 horas / semana
- ( 4 ) Mais de 2 horas / semana

**16. Onde você prefere ter aulas?**

- ( 1 ) Em meu local de trabalho
- ( 2 ) Fora do meu local de trabalho

**17. Você tem algum destes itens em casa? Quais?**

- ( 1 ) Internet    ( 2 ) TV a cabo    ( 3 ) toca-fitas     ( 4 ) aparelho de CD
- ( 5 ) revistas em inglês    ( 6 ) dicionário inglês-português
- ( 7 ) livros texto / método de inglês

## Curso de Inglês Instrumental para Restaurantes

### Análise do perfil do aluno - Questionário 1A

*Por gentileza, ajude-nos a conhecê-lo (a) um pouco melhor preenchendo os campos abaixo.*

#### INFORMAÇÕES PESSOAIS

- a) Nome: **As.**
- b) Naturalidade: **Cearance**
- c) Sexo:  masculino  feminino
- d) Faixa etária: (1) 18-25 (2) 26-35  36-45 (4) 46-60 (5) mais de 60
- e) Grau de escolaridade completo: (1) ensino fundamental – 1<sup>a</sup> - 4<sup>a</sup> séries  
 ensino fundamental – 5<sup>a</sup> - 8<sup>a</sup> séries  
 (3) ensino médio (antigo segundo grau)  
 (4) ensino superior  
 (5) curso técnico em .....

#### INFORMAÇÕES OCUPACIONAIS

- a) Profissão: **Garçon**
- b) Tempo de serviço na profissão: **20 anos**

Emprego atual

- c) Empregador: **XXX**
- d) Função: **Garçon**
- e) Tempo de casa: **8 anos**

k) Outras atividades relacionadas à profissão:

Empregador	Função / por quanto tempo?	Descrição da função
<b>Piu Buono</b>	<b>Caixa e garçon</b>	
	<b>2 anos / 10 anos</b>	

## Análise do perfil do aluno – Questionário 1B

Por gentileza, escolha **uma ou mais opções** para as perguntas abaixo:

### 1. Por que você está fazendo este curso?

- ( 1 ) porque é obrigatório
- ( 2 ) porque eu preciso
- ( 3 ) porque desejo ser promovido
- ( 4 ) porque tenho interesse em aprender a língua

### 2. Qual é a sua motivação para o estudo deste idioma?

- ( 1 ) estou totalmente motivado
- ( 2 ) estou motivado
- ( 3 ) estou desmotivado

### 3. Você já estudou inglês antes?

- ( 1 ) sim, na escola ( ..... à ..... séries)
- ( 2 ) sim, em curso de inglês – *nome do curso* : .....  
*por quanto tempo*:.....
- ( 3 ) sim, informalmente. *Aprendi na prática / Observando colegas / Outros*:.....
- ( 4 ) não.

### 4. Como você avalia seu nível de inglês?

- ( 1 ) básico
- ( 2 ) intermediário
- ( 3 ) avançado
- ( 4 ) não tenho conhecimento de inglês

### 5. Caso você já tenha alguma noção de inglês, estime seu nível nas seguintes habilidades: (Use porcentagens: 0% = muito fraco ; 100% = excelente)

- (     ) fala
- (     ) compreensão oral (capacidade de entender o que as pessoas falam)
- (     ) leitura

### 6. Você já usou / usa inglês no trabalho?

- ( 1 ) Nunca usei .
- ( 2 ) Sim, às vezes.
- ( 3 ) Sim com frequência
- ( 4 ) Sim, sempre

### 7. Como você se sente em relação ao inglês?

- ( 1 ) envergonhado de falar errado / não entender de primeira
- ( 2 ) inseguro sobre como me dirigir ao cliente
- ( 3 ) confiante de que posso me comunicar mesmo sabendo pouco inglês
- ( 4 ) indiferente. O estrangeiro é igual a qualquer outro cliente.

### 8. O que é mais difícil, na sua opinião:

- ( 1 ) Falar com a gramática e as palavras certas
- ( 2 ) Falar com a pronúncia certa
- ( 3 ) Entender a pronúncia do estrangeiro
- ( 4 ) Entender o significado das palavras que os clientes usam

### 9. O que você acha mais importante saber para atender seu cliente?

- ( 1 ) Falar com a gramática, pronúncia e as palavras certas

- ( 2 ) Entender rápido o que o cliente quer
- ( 3 ) Se comunicar, misturando inglês e gestos, mesmo cometendo erros

**10. O que você gostaria de fazer para aprender inglês?**

- ( 1 ) escutar fitas/ cd
- ( 2 ) ver vídeos
- ( 3 ) usar livros didáticos com exercícios
- ( 4 ) usar figuras e objetos do dia-a-dia
- ( 5 ) estudar gramática
- ( 6 ) trabalhar com teatrinho de situações do dia-a-dia no trabalho
- ( 7 ) memorizar frases prontas
- ( 8 ) aprender palavras novas
- ( 9 ) praticar a pronúncia
- (10) outros: .....

**11. Você prefere aprender inglês trabalhando:**

- ( 1 ) sozinho
- ( 2 ) em pares ou grupos pequenos
- ( 3 ) em grupos maiores

**12. O que você acha do idioma e da cultura dos países de língua inglesa?**

- ( 1 ) Gosto.
- ( 2 ) Não gosto.
- ( 3 ) Sou indiferente.

**13. A que horas você prefere fazer o curso?**

- ( 1 ) de manhã
- ( 2 ) de tarde
- ( 3 ) à noite

Especifique o horário: .....

**14. Você prefere ter aulas:**

- ( 1 ) uma vez por semana
- ( 2 ) duas vezes por semana
- ( 3 ) três vezes por semana
- ( 4 ) todos os dias

**15. Quanto tempo fora de sala de aula você teria para estudar?**

- ( 1 ) Não tenho tempo livre
- ( 2 ) 1 hora / semana
- ( 3 ) 2 horas / semana
- ( 4 ) Mais de 2 horas / semana

**16. Onde você prefere ter aulas?**

- ( 1 ) Em meu local de trabalho
- ( 2 ) Fora do meu local de trabalho

**17. Você tem algum destes itens em casa? Quais?**

- ( 1 ) Internet      ( 2 ) TV a cabo      ( 3 ) toca-fitas      ( 4 ) aparelho de CD
- ( 5 ) revistas em inglês      ( 6 ) dicionário inglês-português
- ( 7 ) livros texto / método de inglês

## Curso de Inglês Instrumental para Restaurantes

### Análise do perfil do aluno - Questionário 1A

*Por gentileza, ajude-nos a conhecê-lo (a) um pouco melhor preenchendo os campos abaixo.*

#### INFORMAÇÕES PESSOAIS

- a) Nome: **Fe.**
- b) Naturalidade: **Umari - Ceará**
- c) Sexo:  masculino  feminino
- d) Faixa etária:  18-25  26-35  36-45  46-60  mais de 60
- e) Grau de escolaridade completo:  (1) ensino fundamental – 1<sup>a</sup> - 4<sup>a</sup> séries  
 (2) ensino fundamental – 5<sup>a</sup> - 8<sup>a</sup> séries  
 (3) ensino médio (antigo segundo grau)  
 (4) ensino superior  
 (5) curso técnico em .....

#### INFORMAÇÕES OCUPACIONAIS

- a) Profissão: **Comim**
- b) Tempo de serviço na profissão: **2 anos**

Emprego atual

- c) Empregador: .....
- d) Função: **Comim**
- e) Tempo de casa: **5 meses**

l) Outras atividades relacionadas à profissão:

Empregador	Função / por quanto tempo?	Descrição da função
<b>Atendente</b>	<b>7 meses</b>	<b>Balconista lanchonete</b>
<b>Copeiro</b>	<b>8 meses</b>	<b>Fazendo sucos e drinks</b>

## Análise do perfil do aluno – Questionário 1B

Por gentileza, escolha **uma ou mais opções** para as perguntas abaixo:

### 1. Por que você está fazendo este curso?

- ( 1 ) porque é obrigatório
- ( 2 ) porque eu preciso
- ( 3 ) porque desejo ser promovido
- ( 4 ) porque tenho interesse em aprender a língua

### 2. Qual é a sua motivação para o estudo deste idioma?

- ( 1 ) estou totalmente motivado
- ( 2 ) estou motivado
- ( 3 ) estou desmotivado

### 3. Você já estudou inglês antes?

- ( 1 ) sim, na escola ( 5<sup>a</sup> à 3<sup>a</sup> séries)
- ( 2 ) sim, em curso de inglês – *nome do curso* : .....  
*por quanto tempo*:.....
- ( 3 ) sim, informalmente. *Aprendi na prática / Observando colegas / Outros*:.....
- ( 4 ) não.

### 4. Como você avalia seu nível de inglês?

- ( 1 ) básico
- ( 2 ) intermediário
- ( 3 ) avançado
- ( 4 ) não tenho conhecimento de inglês

### 5. Caso você já tenha alguma noção de inglês, estime seu nível nas seguintes habilidades: (Use porcentagens: 0% = muito fraco ; 100% = excelente)

- ( 0% ) fala
- ( 0% ) compreensão oral (capacidade de entender o que as pessoas falam)
- ( 50% ) leitura

### 6. Você já usou / usa inglês no trabalho?

- ( 1 ) Nunca usei .
- ( 2 ) Sim, às vezes.
- ( 3 ) Sim com frequência
- ( 4 ) Sim, sempre

### 7. Como você se sente em relação ao inglês?

- ( 1 ) envergonhado de falar errado / não entender de primeira
- ( 2 ) inseguro sobre como me dirigir ao cliente
- ( 3 ) confiante de que posso me comunicar mesmo sabendo pouco inglês
- ( 4 ) indiferente. O estrangeiro é igual a qualquer outro cliente.

### 8. O que é mais difícil, na sua opinião:

- ( 1 ) Falar com a gramática e as palavras certas
- ( 2 ) Falar com a pronúncia certa
- ( 3 ) Entender a pronúncia do estrangeiro
- ( 4 ) Entender o significado das palavras que os clientes usam

### 9. O que você acha mais importante saber para atender seu cliente?

- ( 1 ) Falar com a gramática, pronúncia e as palavras certas

- (2) Entender rápido o que o cliente quer
- (3) Se comunicar, misturando inglês e gestos, mesmo cometendo erros

**10. O que você gostaria de fazer para aprender inglês?**

- (1) escutar fitas/ cd
- (2) ver vídeos
- (3) usar livros didáticos com exercícios
- (4) usar figuras e objetos do dia-a-dia
- (5) estudar gramática
- (6) trabalhar com teatrinho de situações do dia-a-dia no trabalho
- (7) memorizar frases prontas
- (8) aprender palavras novas
- (9) praticar a pronúncia
- (10) outros: **Escrever a pronúncia de cada palavra.**

**11. Você prefere aprender inglês trabalhando:**

- (1) sozinho
- (2) em pares ou grupos pequenos (1 e 2)
- (3) em grupos maiores

**12. O que você acha do idioma e da cultura dos países de língua inglesa?**

- (1) Gosto.
- (2) Não gosto.
- (3) Sou indiferente.

**13. A que horas você prefere fazer o curso?**

- (1) de manhã
- (2) de tarde
- (3) à noite

Especifique o horário: **Entre 15:30 e 19:00**

**14. Você prefere ter aulas:**

- (1) uma vez por semana
- (2) duas vezes por semana
- (3) três vezes por semana
- (4) todos os dias

**15. Quanto tempo fora de sala de aula você teria para estudar?**

- (1) Não tenho tempo livre
- (2) 1 hora / semana
- (3) 2 horas / semana
- (4) Mais de 2 horas / semana

**16. Onde você prefere ter aulas?**

- (1) Em meu local de trabalho
- (2) Fora do meu local de trabalho

**17. Você tem algum destes itens em casa? Quais?**

- (1) Internet
- (2) TV a cabo
- (3) toca-fitas
- (4) aparelho de CD
- (5) revistas em inglês
- (6) dicionário inglês-português
- (7) livros texto / método de inglês

## Curso de Inglês Instrumental para Restaurantes

### Análise do perfil do aluno - Questionário 1A

*Por gentileza, ajude-nos a conhecê-lo (a) um pouco melhor preenchendo os campos abaixo.*

#### INFORMAÇÕES PESSOAIS

- a) Nome: **D.**
- b) Naturalidade: **Pacuja- Ceará**
- c) Sexo: (1) masculino (2) feminino
- d) Faixa etária:  18-25 (2) 26-35 (3) 36-45 (4) 46-60 (5) mais de 60
- e) Grau de escolaridade completo: (1) ensino fundamental – 1<sup>a</sup> - 4<sup>a</sup> séries  
 (2) ensino fundamental – 5<sup>a</sup> - 8<sup>a</sup> séries  
 (3) ensino médio (antigo segundo grau)  
 (4) ensino superior  
 (5) curso técnico em .....

#### INFORMAÇÕES OCUPACIONAIS

- a) Profissão: **Garçom**
- b) Tempo de serviço na profissão: **3 anos**

Emprego atual

- c) Empregador: .....
- d) Função: **Garçom**
- e) Tempo de casa: **6 anos e 4 meses**

m) Outras atividades relacionadas à profissão:

Empregador	Função / por quanto tempo?	Descrição da função
	<b>Ajudante cozinha</b>	
	<b>1 ano</b>	
	<b>Copeiro</b>	
	<b>2 anos</b>	

## Análise do perfil do aluno – Questionário 1B

Por gentileza, escolha **uma ou mais opções** para as perguntas abaixo:

### 1. Por que você está fazendo este curso?

- ( 1 ) porque é obrigatório
- ( 2 ) porque eu preciso
- ( 3 ) porque desejo ser promovido
- ( 4 ) porque tenho interesse em aprender a língua

### 2. Qual é a sua motivação para o estudo deste idioma?

- ( 1 ) estou totalmente motivado
- ( 2 ) estou motivado
- ( 3 ) estou desmotivado

### 3. Você já estudou inglês antes?

- ( 1 ) sim, na escola ( 5<sup>a</sup> à 3<sup>a</sup> (2<sup>a</sup>) séries)
- ( 2 ) sim, em curso de inglês – nome do curso : **XXX**  
por quanto tempo: **10 aulas de 1 hora.**
- ( 3 ) sim, informalmente. *Aprendi na prática / Observando colegas /  
Outros:.....*
- ( 4 ) não.

### 4. Como você avalia seu nível de inglês?

- ( 1 ) básico
- ( 2 ) intermediário - **Muito pouco**
- ( 3 ) avançado
- ( 4 ) não tenho conhecimento de inglês

### 5. Caso você já tenha alguma noção de inglês, estime seu nível nas seguintes habilidades: (Use porcentagens: 0% = muito fraco ; 100% = excelente)

- ( 0% ) fala
- ( 0% ) compreensão oral (capacidade de entender o que as pessoas falam)
- ( 0% ) leitura

### 6. Você já usou / usa inglês no trabalho?

- ( 1 ) Nunca usei .
- ( 2 ) Sim, às vezes.
- ( 3 ) Sim com frequência
- ( 4 ) Sim, sempre

### 7. Como você se sente em relação ao inglês?

- ( 1 ) envergonhado de falar errado / não entender de primeira
- ( 2 ) inseguro sobre como me dirigir ao cliente
- ( 3 ) confiante de que posso me comunicar mesmo sabendo pouco inglês
- ( 4 ) indiferente. O estrangeiro é igual a qualquer outro cliente.

### 8. O que é mais difícil, na sua opinião:

- ( 1 ) Falar com a gramática e as palavras certas
- ( 2 ) Falar com a pronúncia certa
- ( 3 ) Entender a pronúncia do estrangeiro
- ( 4 ) Entender o significado das palavras que os clientes usam

### 9. O que você acha mais importante saber para atender seu cliente?

- ( 1 ) Falar com a gramática, pronúncia e as palavras certas

- (2) Entender rápido o que o cliente quer
- (3) Se comunicar, misturando inglês e gestos, mesmo cometendo erros

**10. O que você gostaria de fazer para aprender inglês?**

- (1) escutar fitas/ cd
- (2) ver vídeos
- (3) usar livros didáticos com exercícios
- (4) usar figuras e objetos do dia-a-dia
- (5) estudar gramática
- (6) trabalhar com teatrinho de situações do dia-a-dia no trabalho
- (7) memorizar frases prontas
- (8) aprender palavras novas
- (9) praticar a pronúncia
- (10) outros: .....

**11. Você prefere aprender inglês trabalhando:**

- (1) sozinho
- (2) em pares ou grupos pequenos
- (3) em grupos maiores

**12. O que você acha do idioma e da cultura dos países de língua inglesa?**

- (1) Gosto.
- (2) Não gosto.
- (3) Sou indiferente.

**13. A que horas você prefere fazer o curso?**

- (1) de manhã
- (2) de tarde
- (3) à noite

Especifique o horário: **16:00**

**14. Você prefere ter aulas:**

- (1) uma vez por semana
- (2) duas vezes por semana
- (3) três vezes por semana
- (4) todos os dias

**15. Quanto tempo fora de sala de aula você teria para estudar?**

- (1) Não tenho tempo livre
- (2) 1 hora / semana
- (3) 2 horas / semana
- (4) Mais de 2 horas / semana

**16. Onde você prefere ter aulas?**

- (1) Em meu local de trabalho
- (2) Fora do meu local de trabalho

**17. Você tem algum destes itens em casa? Quais?**

- (1) Internet
- (2) TV a cabo
- (3) toca-fitas
- (4) aparelho de CD
- (5) revistas em inglês
- (6) dicionário inglês-português
- (7) livros texto / método de inglês



## Análise do perfil do aluno – Questionário 1B

Por gentileza, escolha **uma ou mais opções** para as perguntas abaixo:

### 1. Por que você está fazendo este curso?

- ( 1 ) porque é obrigatório
- ( 2 ) porque eu preciso
- ( 3 ) porque desejo ser promovido
- ( 4 ) porque tenho interesse em aprender a língua

### 2. Qual é a sua motivação para o estudo deste idioma?

- ( 1 ) estou totalmente motivado
- ( 2 ) estou motivado
- ( 3 ) estou desmotivado

### 3. Você já estudou inglês antes?

- ( 1 ) sim, na escola ( ..... à ..... séries)
- ( 2 ) sim, em curso de inglês – *nome do curso* : .....  
*por quanto tempo*:.....
- ( 3 ) sim, informalmente. *Aprendi na prática / Observando colegas / Outros*:.....
- ( 4 ) não.

### 4. Como você avalia seu nível de inglês?

- ( 1 ) básico
- ( 2 ) intermediário
- ( 3 ) avançado
- ( 4 ) não tenho conhecimento de inglês

### 5. Caso você já tenha alguma noção de inglês, estime seu nível nas seguintes habilidades: (Use porcentagens: 0% = muito fraco ; 100% = excelente)

- ( 0% ) fala
- ( 100% ) compreensão oral (capacidade de entender o que as pessoas falam)
- ( 0% ) leitura

### 6. Você já usou / usa inglês no trabalho?

- ( 1 ) Nunca usei .
- ( 2 ) Sim, às vezes.
- ( 3 ) Sim com frequência
- ( 4 ) Sim, sempre

### 7. Como você se sente em relação ao inglês?

- ( 1 ) envergonhado de falar errado / não entender de primeira
- ( 2 ) inseguro sobre como me dirigir ao cliente
- ( 3 ) confiante de que posso me comunicar mesmo sabendo pouco inglês
- ( 4 ) indiferente. O estrangeiro é igual a qualquer outro cliente.

### 8. O que é mais difícil, na sua opinião:

- ( 1 ) Falar com a gramática e as palavras certas
- ( 2 ) Falar com a pronúncia certa
- ( 3 ) Entender a pronúncia do estrangeiro
- ( 4 ) Entender o significado das palavras que os clientes usam

### 9. O que você acha mais importante saber para atender seu cliente?

- ( 1 ) Falar com a gramática, pronúncia e as palavras certas

- ( 2 ) Entender rápido o que o cliente quer
- ( 3 ) Se comunicar, misturando inglês e gestos, mesmo cometendo erros

**10. O que você gostaria de fazer para aprender inglês?**

- ( 1 ) escutar fitas/ cd
- ( 2 ) ver vídeos
- ( 3 ) usar livros didáticos com exercícios
- ( 4 ) usar figuras e objetos do dia-a-dia
- ( 5 ) estudar gramática
- ( 6 ) trabalhar com teatrinho de situações do dia-a-dia no trabalho
- ( 7 ) memorizar frases prontas
- ( 8 ) aprender palavras novas
- ( 9 ) praticar a pronúncia
- (10) outros: .....

**11. Você prefere aprender inglês trabalhando:**

- ( 1 ) sozinho
- ( 2 ) em pares ou grupos pequenos
- ( 3 ) em grupos maiores

**12. O que você acha do idioma e da cultura dos países de língua inglesa?**

- ( 1 ) Gosto.
- ( 2 ) Não gosto.
- ( 3 ) Sou indiferente.

**13. A que horas você prefere fazer o curso?**

- ( 1 ) de manhã
- ( 2 ) de tarde
- ( 3 ) à noite

Especifique o horário: **16:00 às 17:00.**

**14. Você prefere ter aulas:**

- ( 1 ) uma vez por semana
- ( 2 ) duas vezes por semana
- ( 3 ) três vezes por semana
- ( 4 ) todos os dias

**15. Quanto tempo fora de sala de aula você teria para estudar?**

- ( 1 ) Não tenho tempo livre
- ( 2 ) 1 hora / semana
- ( 3 ) 2 horas / semana
- ( 4 ) Mais de 2 horas / semana

**16. Onde você prefere ter aulas?**

- ( 1 ) Em meu local de trabalho
- ( 2 ) Fora do meu local de trabalho

**17. Você tem algum destes itens em casa? Quais?**

- ( 1 ) Internet     ( 2 ) TV a cabo     ( 3 ) toca-fitas     ( 4 ) aparelho de CD
- ( 5 ) revistas em inglês     ( 6 ) dicionário inglês-português
- ( 7 ) livros texto / método de inglês

## Curso de Inglês Instrumental para Restaurantes

### Análise do perfil do aluno - Questionário 1A

*Por gentileza, ajude-nos a conhecê-lo (a) um pouco melhor preenchendo os campos abaixo.*

#### INFORMAÇÕES PESSOAIS

- a) Nome: **M.**
- b) Naturalidade: **Brasileiro**
- c) Sexo:  masculino     feminino
- d) Faixa etária:  18-25     26-35     36-45     46-60     mais de 60
- e) Grau de escolaridade completo:     ensino fundamental – 1<sup>a</sup> - 4<sup>a</sup> séries  
 ensino fundamental – 5<sup>a</sup> - 8<sup>a</sup> séries  
 ensino médio (antigo segundo grau)  
 ensino superior  
 curso técnico em **aux. contabilidade**

#### INFORMAÇÕES OCUPACIONAIS

- a) Profissão: **Garçon**
- b) Tempo de serviço na profissão: **quatro anos**

Emprego atual

- c) Empregador: .....
- d) Função: **Garçon5**
- e) Tempo de casa: **quatro anos**

o) Outras atividades relacionadas à profissão:

Empregador	Função / por quanto tempo?	Descrição da função

## Análise do perfil do aluno – Questionário 1B

Por gentileza, escolha **uma ou mais opções** para as perguntas abaixo:

### 1. Por que você está fazendo este curso?

- ( 1 ) porque é obrigatório
- ( 2 ) porque eu preciso
- ( 3 ) porque desejo ser promovido
- ( 4 ) porque tenho interesse em aprender a língua

### 2. Qual é a sua motivação para o estudo deste idioma?

- ( 1 ) estou totalmente motivado
- ( 2 ) estou motivado
- ( 3 ) estou desmotivado

### 3. Você já estudou inglês antes?

- ( 1 ) sim, na escola ( ..... à ..... séries)
- ( 2 ) sim, em curso de inglês – *nome do curso* : .....  
*por quanto tempo*:.....
- ( 3 ) sim, informalmente. *Aprendi na prática / Observando colegas / Outros*:.....
- ( 4 ) não.

### 4. Como você avalia seu nível de inglês?

- ( 1 ) básico
- ( 2 ) intermediário
- ( 3 ) avançado
- ( 4 ) não tenho conhecimento de inglês

### 5. Caso você já tenha alguma noção de inglês, estime seu nível nas seguintes habilidades: (Use porcentagens: 0% = muito fraco ; 100% = excelente)

- ( 0% ) fala
- ( 0% ) compreensão oral (capacidade de entender o que as pessoas falam)
- ( 0% ) leitura

### 6. Você já usou / usa inglês no trabalho?

- ( 1 ) Nunca usei .
- ( 2 ) Sim, às vezes.
- ( 3 ) Sim com frequência
- ( 4 ) Sim, sempre

### 7. Como você se sente em relação ao inglês?

- ( 1 ) envergonhado de falar errado / não entender de primeira
- ( 2 ) inseguro sobre como me dirigir ao cliente
- ( 3 ) confiante de que posso me comunicar mesmo sabendo pouco inglês
- ( 4 ) indiferente. O estrangeiro é igual a qualquer outro cliente.

### 8. O que é mais difícil, na sua opinião:

- ( 1 ) Falar com a gramática e as palavras certas
- ( 2 ) Falar com a pronúncia certa
- ( 3 ) Entender a pronúncia do estrangeiro
- ( 4 ) Entender o significado das palavras que os clientes usam

### 9. O que você acha mais importante saber para atender seu cliente?

- ( 1 ) Falar com a gramática, pronúncia e as palavras certas

- ( 2 ) Entender rápido o que o cliente quer
- ( 3 ) Se comunicar, misturando inglês e gestos, mesmo cometendo erros

**10. O que você gostaria de fazer para aprender inglês?**

- ( 1 ) escutar fitas/ cd
- ( 2 ) ver vídeos
- ( 3 ) usar livros didáticos com exercícios
- ( 4 ) usar figuras e objetos do dia-a-dia
- ( 5 ) estudar gramática
- ( 6 ) trabalhar com teatrinho de situações do dia-a-dia no trabalho
- ( 7 ) memorizar frases prontas
- ( 8 ) aprender palavras novas
- ( 9 ) praticar a pronúncia
- (10) outros: .....

**11. Você prefere aprender inglês trabalhando:**

- ( 1 ) sozinho
- ( 2 ) em pares ou grupos pequenos
- ( 3 ) em grupos maiores

**12. O que você acha do idioma e da cultura dos países de língua inglesa?**

- ( 1 ) Gosto.
- ( 2 ) Não gosto.
- ( 3 ) Sou indiferente.

**13. A que horas você prefere fazer o curso?**

- ( 1 ) de manhã
- ( 2 ) de tarde
- ( 3 ) à noite

Especifique o horário: **15:00 às 16:00 hs**

**14. Você prefere ter aulas:**

- ( 1 ) uma vez por semana
- ( 2 ) duas vezes por semana
- ( 3 ) três vezes por semana
- ( 4 ) todos os dias

**15. Quanto tempo fora de sala de aula você teria para estudar?**

- ( 1 ) Não tenho tempo livre
- ( 2 ) 1 hora / semana
- ( 3 ) 2 horas / semana
- ( 4 ) Mais de 2 horas / semana

**16. Onde você prefere ter aulas?**

- ( 1 ) Em meu local de trabalho
- ( 2 ) Fora do meu local de trabalho

**17. Você tem algum destes itens em casa? Quais?**

- ( 1 ) Internet    ( 2 ) TV a cabo    ( 3 ) toca-fitas     ( 4 ) aparelho de CD
- ( 5 ) revistas em inglês    ( 6 ) dicionário inglês-português
- ( 7 ) livros texto / método de inglês

APÊNDICE C – NOTAS DE OBSERVAÇÃO DE AULA

## CLASS OBSERVATION NOTES

**Teacher:** C.R.  
**Observer:** Patrícia Martins  
**Lesson taught:** Unit 1 – English for Restaurants  
**Focus of the lesson:** Greetings

**Branch:** Copacabana  
**Date of Observation:** May 11, 2004  
**Class time:** 4:00 – 5:15 p.m.  
**Number of students in class:** 9

<u>STEPS</u>	<u>COMMENTS / QUESTIONS</u>
- Teacher calls students' names (takes attendance) and introduces me and herself in Portuguese.	- C., it's great to see you sharing information about yourself with students. It surely helps build a community!
- Teacher asks students to talk about themselves, their work, how long they've been at the restaurant, their expectations...	- Good! Needs analysis!
- Students share stories about their experiences with customers.	- Relaxing atmosphere! You've definitely broken the ice, C.!
- 2 students arrive late.	
- T: "M., há quanto tempo você está na empresa? O que você espera do curso?"	- Good! You're integrating the latecomers!
- Another student arrives late.	
- T: "Let's start, OK?" Our class starts at 4:00. It's from 4:00 to 5:15, OK?" (T points at the watch).	- Students look attentively.
- T distributes material and starts Bits & Pieces.	
- T: "Vocês têm sistema de rodízio?" St: "Mais ou menos". T: "Qual é a primeira coisa que você diz?" St: "Bom dia!" Teacher drills "Good morning" with the whole group and then individually. She does the same with the other chunks.	- Great, C.! You're giving everyone a chance to practice!
- Teacher checks if the temperature is OK & students ask her to turn up the air conditioner a little.	
- T: "Where do you work?" St: "XXX" (= name of the restaurant) T: "Não é na Parmê não, né? Qual é a primeira coisa que você diz quando o cliente chega?" St: "Bem-vindo ao XXX" (= name of the restaurant) Teacher explains "Welcome to XXX" & has students repeat it. T: "Viu? Vocês já estão falando inglês !!!" T: "Vamos fazer uma conversa aí com o colega. Você diz "Good morning" e o outro diz ..." St: "Good morning!" Teacher walks around, monitoring.	- C., what kind of learning style are you catering to? - How easy is it for your students to pronounce these chunks? What could you do about it, C.? - Good! Modeling! - st → st (pair work)
- T: "Se você quiser escrever a tradução, escrever como se pronuncia ..., fica à vontade. Este papel é seu."	- Can they write the pronunciation on their own, C? What could you do to help them?
- T: "Vamos praticar mais um pouquinho. Eu tô chegando no XXX de manhã. O que você vai falar pra mim?" St: "Good morning!" T: OK. Já cheguei. E agora?" St: "Welcome to XXX. Do you have a reservation?" Teacher encourages students to find information on the handout about people's name on the reservation. St: "What's your name?"	- Good! They grasp things fast! - C., do you think your students realized that "welcome" has a different meaning in "Welcome to XXX" and "You're welcome"?

<p>- T: “Vamos praticar mais um pouco?” Teacher has students practice in chorus. Teacher has the students practice “What’s your name?” and answer it in pairs.</p> <p>- Conversation 1: Teacher elicits from students how to say “garçom” and “cliente.” Then, she goes over the dialog, eliciting explanations and translations from students. She explains “This way, please.” T: “Fazer assim (gesture) não significa nada pro cliente. Como é que vocês mostram? Qual é o gestual?” A student uses mimicry. T: “Isto vocês sabem melhor que eu. Vocês são muito bem treinados!”</p> <p>- T: “Vou repetir cada linha”. Teacher pronounces and students repeat after her. T: “Eu escutei todo mundo?” St: “Junto com você” Teacher repeats and indicates when students should repeat.</p> <p>- T: “Como é que responde o ‘Thank you’?” Sts: “You’re welcome!”</p> <p>- T: “Agora eu sou o ‘waiter’.” Teacher reads the waiter’s part and students read the customer’s. T: “Agora vamos inverter. ‘I’m the customer and you’re the waiters.’” T: “Tem muita gente preocupada que vai pagar mico. Aqui vocês podem pagar todos os micos!”</p> <p>- Teacher encourages students to repeat everything after her.</p> <p>St: “No problema!” (instead of “No problem”) T: “‘No problema’ é espanhol. Em inglês é ‘No problem!’”</p> <p>- T: “Então vamos praticar um pouquinho com o colega?” Teacher walks around, monitoring. Teacher works with one of the students, who doesn’t have a pair.</p> <p>- T: “Vamos lá de novo. Vamos lembrar daqui de cima!” Teacher pronounces chunks and students repeat in chorus.</p> <p>- T: “Vamos fazer assim: cada um lê uma frase.” Teacher does it three more times with everybody.</p> <p>- T: “Vamo lá! Todo mundo de novo!” Teacher reads and students repeat after her.</p> <p>- T helps a student pronounce “Do you have a reservation?”</p> <p>- T: “Quais são as palavras que vocês têm mais dificuldade aqui?” Sts: “Do you have a reservation?” / “Welcome”</p> <p>- T: “E esta conversa? Voluntário para ler comigo?” Two people volunteer and teacher encourages the two to read.</p> <p>- T: “Eu queria que vocês tentassem ler com o colega. Quem é que tem coragem? A gente ajuda! Quem mais quer tentar?” Nobody else volunteers. T: “Não tem problema! Lê com seu colega de novo!” Teacher walks around, monitoring. T: “Relaxa!” (to a student)</p>	<p>- st → st (pair work) + personalization</p> <p>- Your students knew the word “waiter” but not “customer.”</p> <p>- Good! Fun!</p> <p>- Good! You’re massaging their egos!</p> <p>- Good! It’s important to make sure that everyone participates!</p> <p>- Good! They need to feel safe!</p> <p>- st → st (pair work)</p> <p>- Recycling!</p> <p>- There’s a lot of reinforcement in your class, C.!</p> <p>- How else could you have helped him, C.?</p> <p>- What other strategies – besides having students repeat the chunks – could you have used to help them, C.?</p> <p>- Good! You encourage them and offer them support.</p> <p>- st → st (pair work)</p>
---	---

- A student asks about the alphabet in English.  
T: “Eu até posso ensinar, mas não vai ajudar muito agora.”

- Conversation 2:

- A student suggests writing the way words are pronounced.  
Teacher uses the board to give an example. She writes:  
Name – “neim”

- Teacher elicits translations and explanations from students.  
T: “‘Sir’ é senhor. E se for mulher?”  
Teacher introduces “ma’am” and writes it on the board.

- T: “Ele não está fazendo uma pergunta. Ele já está dizendo  
‘We have a reservation.’ Ele não está sozinho. ‘We have a  
reservation.’ Nós temos ... O que é ‘reservation’ mesmo?”  
Sts: “Reserva.”

- Teacher explains “right”:  
T: “Toda vez que você quiser saber se está certo”. She writes  
the translation on the board (right=certo).  
T: “O ‘r’ em inglês é o ‘r’ do caipira. Tem alguém aí do  
interior?”

- T: “‘Follow me, please’ é outra maneira de dizer ‘This way,  
please.’”

- Teacher explains to students that foreigners say more “Please  
and “Thank you” than Brazilians. She says that her foreign  
students (from the Portuguese for Foreigners group) say “Thank  
you” at the end of the classes.

- Teacher pronounces the conversation line by line and has  
students repeat after her.

T: “Vamos praticar de novo com o colega?”  
Teacher walks around, monitoring.  
(While the students are practicing, the teacher tells me about  
their reaction when they have to pronounce the name “O’  
Connor” in the dialogue).

T: “Eu sou o garçom e vocês são os clientes. Vamos tentar!”  
Then, teacher and students swap roles.

- Teacher asks for a volunteer to read the conversation out loud.  
A student volunteers after the teacher insists a lot.

- A student asks about the question “It is non-smoking, right?”  
T: “Gente, que mais vocês querem perguntar? Pode perguntar  
tudo!”

- Teacher tells students to take it easy and says they’ll learn  
soon.

T: “Alguma coisa vocês já devem ter aprendido hoje!”

- Numbers (page 2): Teacher presents the numbers, pronouncing  
them with students. Then, she goes backwards. Finally, she  
starts counting and prompts the other numbers from students.

- Colors (page 2): Teacher introduces the colors. Students  
pronounce after her. Then, teacher reviews both numbers and  
colors.

- T distributes folders with plastic bags for students to put the  
sheets of paper and reminds students to bring their material  
every class.

- C., it’s the first time you use the board today.

- Good! You’re complementing the information in the unit and  
using the board.

- You’re giving them strategies, C.!

- Pronunciation work.

- Do you think students have to remember both, C.?

- Cultural information.

- C., thanks for your suggestion of changing the customer’s  
name (Mr. O’Connor). I hadn’t imagined students might  
associate it with the Portuguese word “corno”!

- C., this student also had a lot of trouble pronouncing “May I  
help you, sir?” What can you do about it?

- C., what about the Vocabulary Corner, on page 1? Why didn’t  
you present it?

- C., thanks for reminding students to bring the material every  
class. This way, it’s better for you to refer to previous classes.

- A student asks about the syllabus of the other courses offered by the institution. Teacher explains the difference between General English and ESP.

- Another student asks how to say “carne de boi” and teacher says they’ll learn it later.

- T: “Nós demos a folhinha toda, mas vamos voltar a isto depois. Vocês não vão aprender a explicar todos os pratos da cozinha brasileira, mas vocês vão aprender os pratos do XXX (= restaurant).”

- Dear C., it was a pleasure to attend your class. You’re a fabulous teacher. I surely learned a lot!

## CLASS OBSERVATION NOTES

**Teacher:** C.R.  
**Observer:** Patrícia Martins  
**Lesson taught:** Unit 2 – English for Restaurants  
**Focus of the lesson:** Offering & explaining drinks

**Branch:** Copacabana  
**Date of Observation:** May 13, 2004  
**Class time:** 4:00 – 5:15 p.m.  
**Number of students in class:** 10

<u>STEPS</u>	<u>COMMENTS / QUESTIONS</u>
<p>- Teacher speaks Portuguese with students outside the classroom. But when she gets to the door: T: “Cheguei! Good afternoon!”</p> <p>- T: “Como é que foi voltar pra casa?” Students say that A. got surprised because his daughter already knew everything he’d studied.</p> <p>- T: “O que a gente fez na aula passada? A gente se apresentou, falou um pouquinho do curso ...” Teacher talks about the dates of the classes.</p> <p>- T: “O que vocês acham que tinham que aprender na primeira aula?” St: “Eu acho que na primeira ainda não dava pra aprender nada.” Teacher says they’ll always be reviewing.</p> <p>- Teacher distributes Class 1 Feedback and explains the rating scale to students.</p> <p>- T: “O que vocês lembram da aula passada?” St 1: “Welcome to XXX (=restaurant).” “Do you have a reservation?”</p> <p>- Teacher says they’ll make a poster. T: “Quais foram as frases de que vocês mais gostaram? Quais foram as mais importantes? Tem alguma ordem aqui?” Students say sentences and teacher writes them on the poster.</p> <p>Poster:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Good morning.</li> <li>- Welcome to XXX.</li> <li>- How many people?</li> <li>- Do you have a reservation?</li> <li>- Follow me.</li> <li>- Thank you.</li> <li>- You’re welcome.</li> <li>- May I help you, sir / ma’am?</li> </ul> <p>- Teacher shows students poster and has the group repeat the chunks. T: “Mais forte!!! Vocês não comeram não?” Students repeat twice more.</p> <p>- Teacher asks students to go back to their Unit 1. She reads the chunks and students repeat after her. Next, she asks for volunteers to read the first dialog.</p> <p>T: “Eu sou o ‘waiter’ e vocês são o ‘customer’” (later) T: “Vamos lá! Vamos inverter!” (later) T: “Pratica com o colega!”</p>	<p>- C., there’s a new student in class today. Let’s see how his performance will be.</p> <p>- Thanks for your suggestion to improve the material by adding a sort of transcription. What’s the name of the Ron Martinez’s book you told me about (the one with transcriptions)? I forgot it!</p> <p>- Thanks for explaining it in details, C. It’ll surely help them better understand what to do.</p> <p>- Great idea, C. ! A poster summarizing the main chunks! It’s great for visual learners!</p> <p>- Wow! They remember a lot!</p> <p>- Nice! Recycling!</p> <p>- T → sts</p> <p>- st → st (pair work)</p>

- Teacher gives special attention to the student who arrived today.

- T: “Vamos ensaiar agora a segunda conversa. Eu sou o ‘waiter’, vocês são o ‘customer’”.

T: “Eu vou falar a frase. Vocês repetem depois de mim, tá?”

T: “Vamos fazer assim: ‘one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten’. Vocês (pointing to the first 5) são o ‘waiter’ e vocês (the other 5) são o ‘customer’”.

T: “Agora, vamos inverter”.

T: “Tem alguma pergunta daqui? Alguma coisa que não lembra? Alguma palavra que tenha dificuldade em pronunciar?”

A student shows “That’s right,” another student, “The name, please”, and still another student, “Do you have a reservation?” Teacher writes them on the board.

T: “Eu senti este também” and writes ‘May I help you, sir?’ Teacher asks students, one by one, to pronounce those chunks.

- T (about ‘name’ in ‘The name, please’): “Aqui é som de ‘ei’, né?” and writes it on the board.

A student asks the teacher about the pronunciation of ‘th’. Teacher draws a mouth on the board and says it’s a mixture of ‘d’, ‘v’ and ‘z’. She also tells students they can say the chunk without ‘the’ (i.e., ‘Name, please’).

ei is

Board: (The) name please.

- Teacher asks everyone to pronounce ‘Do you have a reservation?’

u rev eix

Board: Do you have a reservation?

She does the same with ‘May I help you please?’

ei ai

Board: May I help you please?

Teacher has students repeat it.

T: “Ensaia com o colega” (Teacher walks around, monitoring.)

- Teacher introduces “Vocabulary Corner,” which she couldn’t cover last class.

T: “Vocês conhecem alguma palavra que tá aqui?”

St 1: “Reservation.”

St 2: “Table.”

St 3: “Smoking. / Non-smoking.”

T: “O que é que vocês não sabem?”

St 4: “Este do meio”.

T: ‘Chair!’ “Vamos repetir?”

Teacher has students repeat all the words.

T: “Vocês trabalham com ‘reservations’?”

“Um garçom fica com quantas ‘tables’?”

“Quantas ‘chairs’ tem em volta de cada ‘table’?”

“Quantas ‘high chairs’ tem lá no XXX?”

“Vocês gostam de trabalhar na ‘Smoking’ ou na ‘Non-smoking area’?”

- T: “Lembram dos números? Vocês já me deram um monte”.

Teacher and students speak together.

-- T → sts

- C, it seems that you still haven’t memorized your students’ names. What could you do to remember them?

- It might be easier for them this way.

- Very good, C. You’re providing them with the phonological support they need.

- Good strategy, C.! You’re starting with what they know!

- Spectacular! You’re mixing Portuguese with the English words they know.

- Teacher does the same with the colors.  
 T: "Tem 'blue' aqui?"  
 "Quem está de 'blue'?"  
 "Blue is my favorite color. What's your favorite color?"

T: "Vocês precisam saber as cores lá no XXX?"  
 St: "É só pra criança!"

- T (as she distributes Unit 2): "Matéria nova! São duas folhas pra cada um." (4:50 p.m.)

- St: "Como se escreve 10% em inglês?"  
 T: "Vocês vão aprender. É a última aula!"

- Unit 2 - "Bits and Pieces": Teacher reads the chunks, explaining and pronouncing them and having students pronounce them too.

- T: "Qual é a mais bonita? Qual que vocês querem usar?" (Talking about "Would you like a drink?" and "Would you like something to drink?")

- Teacher breaks "I'll be right back" to help students.  
 T: "Back."  
 "Right back."  
 "Be right back."  
 "I'll be right back."

- A student asks teacher about the pronunciation of 'something':  
 St: "Como é que fala isso? É um 'f'?"  
 T: "Como é que o Romário fala?"

- Conversation 1: Teacher explains the dialog and the pronunciation of new words. Then, she says the lines and students repeat after her.

St: "... made with sugar cane alcohol, lime, sugar and sweetener."  
 T: "Vamos praticar com o colega?"  
 Teacher walks around, monitoring.

- The new student says the translation of the sentences should come together with them.  
 T: "Calma, calma! Você faltou à aula passada!"

- Teacher says she'll leave "Conversation 2" for next class. She moves to the "Vocabulary Corner."  
 T: "O XXX trabalha com guardanapos de pano ou de papel?"  
 Sts: "Papel!"  
 T: "Então é 'paper napkin'"

Teacher explains the words, pronounces them and has students pronounce them after her in chorus.  
 T: "Perguntas?"  
 St: "Este 'tablecloth' é o que?"  
 T: "Toalha de mesa."

- Days of the week: Teacher pronounces the days and students repeat them.  
 T: "What's your favorite day?"  
 Students give different answers.  
 T: "Ah! É o dia da folga, né?"

- Teacher quickly reads the months with students.

- Personalization!

- They're thinking about the tip!  
 - Good! This way, they'll be interested until the last day!

- Do you think students have to remember both, C.?

- Choice!

- Great strategy for long chunks!

- Good analogy!

- That's a long sentence, but one of your students was able to say it pretty well from the start. I'm proud of him/you!  
 - st → st (pair work)

- Catering to students' needs!

- C., why did you choose to present the Vocabulary Corner and to skip Conversation 2?

- Personalization!

- T: “Quero assim ... comentários da aula de hoje. O que é que a gente vai levar pra casa hoje além das folhinhas?”

Ma.: “É que não é um bicho de 7 cabeças!”

- Teacher gives students pronunciation tips and dismisses them.

T: “O ‘i’ vai ser geralmente ‘ai’, o ‘a’ vai ser ‘ei’ e o ‘h’ vai ser ‘r’”

- Dear C., it's so cool to attend your classes! I've been learning so much from you!

## CLASS OBSERVATION NOTES

**Teacher:** C.R.  
**Observer:** Patrícia Martins  
**Lesson taught:** Unit 3 – English for Restaurants  
**Focus of the lesson:** Exploring the menu

**Branch:** Copacabana  
**Date of Observation:** May 18, 2004  
**Class time:** 4:00 – 5:15 p.m.  
**Number of students in class:** 10

<u>STEPS</u>	<u>COMMENTS / QUESTIONS</u>
<p>- Teacher asks students about their weekend. A student says he missed an opportunity to talk to a real foreigner.</p> <p>- T: “Your name, please?” (Teacher gives student a name tag). St: “My name’s V.” T: “Do you have a reservation?” St: “No.” T: “No problem. Welcome.”</p> <p>- T: “Ma. V”? “Mr. or Ms.?” St: Ms.</p> <p>Teacher goes on in the same fashion until everyone has answered and received a name tag.</p> <p>- Teacher goes over the poster students made last class. She has the group repeat the chunks. T: “Que é que isto quer dizer mesmo?”</p> <p>- Teacher asks a student to turn on the air conditioner. T: “Thank you.” St: (after teacher’s insistence) You’re welcome!”</p> <p>- T: “E da unidade 2? O que vocês lembram?” Students are silent. T: “Vamos dar uma olhada” Students look at unit 2. T: “O que é bom a gente lembrar daqui?” Teacher makes a poster with unit 2 chunks.</p> <p>Poster: Here is the menu. Would you like something to drink? I will be right back.</p> <p>- A student asks how to say “Um minuto” and teacher adds “a minute, please” to the poster.</p> <p>- Two students come in. One of them is from the Mondays and Wednesdays class. Teacher talks to the other: T: “Your name, please?” (and sticks his name tag). St: “D.” T: “Do you have a reservation?”</p> <p>- Teacher has students repeat the chunks in the second poster in chorus. Next, she has each student repeat a line. T: “To drink. / Something to drink. / Would you like something to drink?” Students repeat after the teacher.</p> <p>- Teacher asks students to pick up unit 2. She “volunteers” a student (A.) to read the first Conversation with her.</p>	<p>- Name tags! - Great, C.! You’re using this opportunity to review what students have already studied.</p> <p>- Good. You’re complementing the material (by adding Ms.)</p> <p>- Good! Recycling!</p> <p>- Good for visual learners!</p> <p>- You’re catering to students’ needs!</p> <p>- Nice way to make a long chunk more memorable!</p> <p>- Students still seem to be rather shy!</p>

- Conversation 2 (Unit 2):

Teacher plays a tape that had been recorded for another English for Restaurants course. This conversation is identical in both materials.

T: "Quem começou a falar?"

Sts: "O cliente."

T: "Por que o cliente chamou o garçom?"

Ma: "Estava com sede."

T: "Como é que é sede?"

Students don't say anything.

T: "I'm thirsty."

- Teacher explains "soda."

T: "O que vocês podem oferecer ao cliente?"

Students list a number of soft drinks and "suco". Teacher says they'll learn that word later.

- Teacher reads the dialog. Students repeat. Next, teacher reads a role and students read the other. Then, teacher asks for a volunteer to read the dialog with her. Finally, she has students practice it in pairs, while she walks around, monitoring.

- Unit 3: Teacher distributes the material and explains the title of the unit.

- Bits and Pieces:

T: "Would you like to see the menu? "O que vocês acham que é isso?"

Teacher explains the importance of "would like."

T: "Como é 'agora'?"

As.: "No"

T: "Now."

Teacher gives students two choices of questions: "Would you like to order now?" and "Are you ready to order now?"

- T: "O XXX (=restaurant) serve sopa?"

Am.: "No inverno."

T: "Que tipo de sopa?"

Am.: "Cebola."

D.: "Onion."

V.: "Batata baroa."

- T (about 'catch of the day'): "What's the catch of the day on Monday?"

Teacher asks students to practice the chunks with their peers.

- Teacher corrects her explanation of "catch of the day" after talking to me.

V: "Peixe não é 'fish'?"

Teacher asks students if they always serve the same fish at the restaurant. Students mention they have "truta", "salmão" and "camarão." Teacher says they'll learn the fish later.

- Conversation: Teacher plays the tape of the other restaurant. There are differences in the type of fish and vegetables served at both places.

Teacher elicits translations/explanations from students. She helps with the things they don't know.

T: "Qual é a pergunta que o cliente fez?" O que ele quer saber com isso?"

(later) T: "O cliente resolveu pedir ou ainda está pensando?"

- You're using different resources in class!

- What about "soft drink", C.?

- C., thanks for telling me about the way *guaraná* is made (not from the roots, but from the seeds of the plant).

- st → st (pair work)

- Elicitation!

- Why do you think he made this mistake, C.? What could you have done about that?

- Choice!

- C., "catch of the day" is "peixe do dia." You said "prato do dia."

- st → st (pair work)

- C., what's the impact of having a conversation that is a little different from the one the students have?

- Elicitation.

- Teacher asks students to repeat only what the waiter says.

T: “É muito grande a frase? A gente então pratica mais.”

T: “Desanima não, gente! Vamo lá!”

“O que é mais importante daqui?”

Am.: “Que ninguém vai oferecer feijoada!”

T: “Por que? Dá muito trabalho?”

- V.: “Se eu quero dizer que falo só um pouquinho quando o cliente pergunta ‘Do you speak English?’, o que eu digo?”

T: “Tem uma frase aí pra isso: ‘a little’.”

- Vegetables: Teacher asks students to mark the vegetables they have at the restaurant.

T: “Nossa, mas tem muito, né? Quantos tem?”

Ma: 16.

Teacher asks if there is anything at the restaurant that wasn't included in the list. Students come up with ‘salsa’, ‘cebolinha’, ‘pimentão’, ‘pimenta’, ‘tomate’, ‘sal’. Teacher provides the words in English. I help her a little. Then, teacher pronounces words and students repeat.

T: “Do you like broccoli?”  
have

- Potatoes:

T: “E estes tipos de batata? Tem lá?”

Teacher reads. Students only say ‘tem’ or ‘não’.

D: “E batata cozida?”

T: “Boiled potatoes.”

D: Põe a pronúncia lá!”

Teacher writes ‘boiled’ on the board.

- Teacher asks students to put away unit 3 and reviews the numbers (1-10). She passes a ball to students. Each student is supposed to say a number and pass the ball to a peer.

T: “What’s after ‘ten’? O que vem depois?”

Some sts: 11, 12, 13, 14.

T: Agora vamos nas cores aqui.

As.: “Eu esqueci algumas.”

T: “Você esqueceu a pronúncia?” (Teacher quickly reads it to him).

- Teacher distributes slips of paper and says she'll dictate some numbers with 4 digits to students. They're supposed to write them.

Teacher explains the number ‘0’ to students (‘oh’). After a few seconds, she writes the numbers on the board for students to check.

Board: 0001 / 0637 / 1527 / 1589

V: “É a lasanha de frango!”

T: “O que é isso no cardápio?” (pointing to 0001)

Am.: “É o couvert!”

T: “E em inglês? Vocês sabem?”

Teacher distributes the menu of the restaurant in English. Each student gets a copy. Teacher asks students to read it at home, see what they already know, what customers order more often, what they need, etc.

- C., students are having a lot of difficulty with the ‘feijoada’ sentence. How could you have made it simpler?

- Encouragement!

- They got traumatized!!!!!!

- It’s a lot for them to learn!

- Students’ repetition isn’t very enthusiastic. In fact, few people are repeating. Do you think this lesson was a killer? I hope not!

- Personalization!

- Good! You’re catering to their needs!

- Good for kinesthetic learners!

- Great! A different kind of activity!

- Good! You’re associating the subject with their reality and they’re having a good time!

- T talks about the tip. She says there are 3 possibilities:

- a) not to give a tip
- b) to give 10%
- c) to give more than that

T: "O que vocês dariam de gorjeta para o material que a gente tá dando até agora?"

Ma.: "Eu daria 20%."

T: "Mesmo com vacilo, vocês me dariam gorjeta?"

Am. reassures the teacher.

T: "E o que vocês dariam de gorjeta para o que vocês têm aprendido / se desenvolvido?"

Sts say different things.

T: "Então vocês vão na kombi praticando?"

As.: "Não gosto de pagar mico aí fora não!"

- I ask the teacher if she will not give the students the review handout and she says she hasn't finished unit 3.

- Great way of getting feedback, C.!

- That was so nice of him!

- C. and how much would you give yourself as a tip? Why?

- Dear C., thanks for your cooperation, as always.

## CLASS OBSERVATION NOTES

**Teacher:** C.R.  
**Observer:** Patrícia Martins  
**Lesson taught:** Unit 4 – English for Restaurants  
**Focus of the lesson:** Appetizers

**Branch:** Copacabana  
**Date of Observation:** May 20, 2004  
**Class time:** 4:00 – 5:15 p.m.  
**Number of students in class:** 7

<u>STEPS</u>	<u>COMMENTS / QUESTIONS</u>
<p>- A student arrives before the rest of the class. Teacher sits with him and clarifies his doubts.</p> <p>- Three more students arrive. Teacher gives material to student who missed last class.</p> <p>- Teacher tries to remember students' names. T: "Como vocês querem ser chamados?"</p> <p>- Teacher reviews with students the 1st poster they made (about unit 1). She elicits the pronunciation from them. She does the same with Unit 2 poster.</p> <p>- V. mentions a peer used "Would you like some ___ to drink?" with a foreign customer and it worked. T (+ other students): "Tem que funcionar!"</p> <p>- D. asks how to say "abacaxi." Teacher says they'll learn it next week.</p> <p>- Teacher elicits from students what they'd say if a customer asked if they can speak English. As.: "A little!"</p> <p>- Teacher elicits other important chunks studied last class. Am.: "Would you like to order now?" Teacher asks about the pronunciation of "now."</p> <p>- <b>Extra handout:</b> Teacher distributes a handout she had prepared (What's __ ?), with the transcription of several questions and answers in English. Next, she explains it to students. Three more students come in. Teacher talks about the pronunciation of the chunks and tells students they're supposed to add the names of the dishes. Teacher does the 1<sup>st</sup> exercise with the whole group: T: "O seu cliente fez uma pergunta. Aí você respondeu isto. O que ele perguntou?"</p> <p>- Am.: "Refrigerante em inglês é 'soda'?" T: "Ou 'soft drink'. Você não sabia não?" Am. shakes his head. T: "Então você aprendeu uma coisa hoje!"</p> <p>- Teacher corrects the exercise. Next, she asks students to practice the conversations with their peers, while she walks around, monitoring.</p> <p>- D. turns on the air conditioner for the teacher. T: "Thank you!" D.: "You're welcome!"</p>	<p>- Great! He had your full attention for some time, and I'm sure he could profit a lot.</p> <p>- Good!</p> <p>- Recycling!</p> <p>- Fine! They're seeing the usefulness of the classes.</p> <p>- What would have helped visual learners at this point?</p> <p>- Fabulous handout, C.! You're really catering to your students' needs.</p> <p>- The activity isn't too challenging to them and, at the same time, they can learn/practice the pronunciation of the chunks.</p> <p>- Great way of dealing with it, C.! Although this vocabulary was presented last class, he still hadn't internalized it.</p> <p>- Fine! He seems to have learned it!</p>



T: "What time is it?"

D. answers.

T: "Pergunta pra mim. Qual é a pergunta?"

D. asks and the teacher answers.

T: "Vão perguntando um para o outro aí."

Students start moving and pairing up with other people.

T: "Isso! Vamos fazer um rodízio!"

Then, teacher collects cards and elicits the time from the whole group.

- **Unit 4:** Teacher distributes the unit. Some students take the material to the people who were absent.

- Teacher reviews what they saw in units 1, 2 and 3.

T: "Como é um jantar no XXX (= restaurant)?"

Va: "Tem couvert."

T: "Como é que é couvert?"

D.: "Appetizer!"

- **Bits and Pieces:**

Teacher explains "It sounds good" and "It looks good."

T: "'Looks' porque tô vendo. 'Sounds' porque tô ouvindo."

Teacher gives an example of a cart or tray with desserts.

T: "Como é a salada do XXX (=restaurant)? Você pode escolher o molho?"

As.: "Tem a montada e tem a que você monta."

T: "'Would you care' é tipo 'Would you like'".

Teacher asks students to repeat the chunks.

- **Conversation 1:**

T: "O cliente é um homem ou uma mulher?"

Ma.: "Mulher."

T: "O que o 'waiter' perguntou pra ela?"

Va.: "Se ela queria couvert."

T: "O que que ela respondeu?"

Am.: "O que é 'I don't know'?"

Teacher explains.

- I whisper to the teacher that there are 2 items missing from the list of appetizers: butter and quail eggs. Teacher writes them on the board.

- st → st (pair work)

- Good! They help one another.

- You're catering to your students' needs!

- Sorry about that, C. Another teacher noticed it when she had lunch at XXX (= restaurant) and told me about it. I hope I haven't disturbed your class.

- Dear C., how do you feel about role-playing? Do you plan to use it in your class?

- C., I'm sorry but I'll have to leave 15 minutes earlier today. I'm curious to know what you're going to do after I leave.

## CLASS OBSERVATION NOTES

**Teacher:** C.R.  
**Observer:** Patrícia Martins  
**Lesson taught:** Unit 5 – English for Restaurants  
**Focus of the lesson:** Main course

**Branch:** Copacabana  
**Date of Observation:** May 25, 2004  
**Class time:** 4:00 – 5:15 p.m.  
**Number of students in class:** 8

<u>STEPS</u>	<u>COMMENTS / QUESTIONS</u>
<p>- (3:55) As. was already in class.</p> <p>- Another student comes in. Teacher greets him in English.  D.: “Good afternoon!”  T: “Good afternoon. How are you?”</p> <p>- Another student does the same.</p> <p>- Everybody silently looks at the material. The teacher is writing something.</p> <p>- Teacher asks V. if he had time to do the Review of Lessons 1-3. He says he did but he wishes to take a look at it before giving it to her.</p> <p>- Ma. says she’s left her material at home. Teacher lends her a handout.</p> <p>- <b>Role-play:</b>  T: “Quem gostaria de ser meu garçom hoje?”  V. volunteers (or else, “is volunteered”)  T: “Tô chegando no XXX (=restaurant!)”  V.: “Good afternoon! Do you have a reservation?”  T: “No.”  V.: “No problem.” (and freezes!)  T: “Ajuda, gente!”  V (later): “May I help you?”  T: “I’m thirsty. What do you recommend?”  V.: “Appetizer XXX (=restaurant).”  T: “Appetizer XXX? Is it a drink?”  V.: “Yes.”  T: “A drink?”  V.: “Would you like a drink?”  T: “What’s <i>caipirinha</i>?”  V.: “It’s lemon or lime, <i>cachaça não sei</i>, sugar or sweetener.”  T: “<i>Cachaça</i>. I’ll have a <i>caipirinha</i> and an appetizer XXX.”</p> <p>Teacher claps and I do too. The other students do the same. Teacher says she won’t be the customer anymore. She asks somebody to replace her. Teacher convinces Ma. to be a customer.</p> <p>As. is the waiter. He takes his script with him.  As.: “Do you have a reservation?”  Ma.: “No.”  As.: “Smoking or non-smoking?”  Students get shy and sit down.</p> <p>Two more students role-play (Am. and R.)  R.: “Good afternoon! Do you have a reservation?”  Am.: “Yes.”  R.: “How many people?”  Am.: “One.”</p>	<p>- He always arrives early, doesn’t he, C.? Last class he asked you to clarify some of his doubts. What about today? Did he ask you anything before I arrived?</p> <p>- Students are comfortable using greetings.</p> <p>- What are you writing, C.? I’m curious.</p> <p>- Thanks for showing me your lesson plan, C. I’m really curious to see how the role-play will work. I’m also curious to see how your students will respond to the listening.</p> <p>- I was quite happy with his performance, C. What about you? How did you like it?</p> <p>- The script makes him feel safer. Let’s see if he can do it without the script some other time.</p> <p>- What a shame!</p>

R.: “*Como é que é pra acompanhar?*”

V.: “This way.”

Am.: “What’s *caipirinha*?”

V. has trouble with this sentence.

Am.: “No sugar.”

T: “*Quem não tentou desta vez vai tentar na próxima aula, né?*”

- Am. gets curious about a poster in the classroom. He wants to know what’s written there. He seems to be overwhelmed by so much new information and wants to grasp everything.

**- Review of Lessons 1-3:**

Teacher explains to students that the sentences in the 1<sup>st</sup> exercise form a dialog. V. asks about the meaning of ‘need.’ Teacher explains. Then, he asks about the meaning of “Enjoy your meal,” and the teacher asks the group to help him.

Sts: “Bom apetite!”

- Am. tells me that the other day, a customer asked for a spoon and he could understand it.

- T: “*Que palavras que vocês lembraram no ‘role-play?’*” (and she explains the meaning of ‘role-play.’)

Sts: “Good morning!”

“This way, please. / Follow me, please.”

T: “*Que palavras vocês não lembraram?*”

Sts: “Smoking or non-smoking?”

“I’ll be right back.”

- Teacher asks students to sit closer, avoiding empty seats.

**- Unit 4 – Conversation 1:**

Teacher asks students to read the dialog studied last class silently and see if they remember what’s in it.

Teacher talks about the meaning of the sentences, eliciting it from students. She adds 2 items to appetizer XXX (=restaurant) and writes them on the board: butter and quail eggs.

T: “*O que é isso?*” (talking about ‘It’s a good choice’)

Am.: “É uma boa escolha!”

T: “*O que é uma boa escolha pra você, Am.?*”

Am.: “Medalhão, risoto de camarão.”

- T: “*Eu sou a cliente. Vocês todos são os meus garçons. Vocês começam.*”

Sts: “*Would you care for a starter, madam?*” (Students have trouble pronouncing ‘care’)

T: “*Será que assim ajuda?*” – and she writes on the board:

care = quer

T: “*O ‘quer’ do caipira.*”

Students continue reading and teacher corrects their pronunciation. She calls their attention to the stress of the word ‘vegetable.’

Board: *végetable*

T: “*Pratica um pouquinho com o colega!*”

- Am. is worried because he missed last class. Teacher reassures him.

- It’s important to encourage them. Do you think you could have insisted a little more that everybody participate? How different would things have been if you had elicited the chunks from the students before starting the role-play?

- Good correction technique! Students are learning!

- Cool! He must have felt good about it.

- Good! They had another opportunity to review.

- Recycling!

- Catering to students’ needs + supplementing the material.

- Personalization!

- Good! Transcription!

- st → st (pair work)

- It’s fundamental to encourage him!

- Teacher practices the pronunciation of some words with students. She writes them on the board and marks their stress. She has students repeat after her.

Board: *vegetable* - *dréssing* - *different*

**- Unit 4 – Conversation 2:**

T: “What’s ‘friend beans’?”

I answer.

T: “It was elicitation !!!!!!!”

I apologize.

T: “What’s number 1464?”

Ma. explains the ingredients in Portuguese.

T: “É um aperitivo ou uma entrada?”

Ma.: “Uma entrada.”

Teacher gives examples of aperitifs.

As. asks about the meaning of “What” and “with.” Teacher writes both words and their translations on the board.

T: “Qual é a outra forma de falar isto aqui?” (‘I recommend it’)

Students are silent.

T: “It’s a good choice!”

- Teacher asks 4 students to be the customers and 4 to be the waiters. She helps both groups. Then, she has groups swap roles.

- Teacher tells students they look tired today.

**- Numbers (review):**

T: “O que é isso?” (showing students an object)

V.: “Pen???”

T: “É uma caneta – um ‘marker.’ Vamos passar pra lembrar os números?” (Teacher tries to make students remember the numbers from 1 to 100).

A student forgets how to say “14.”

T: “Fortinho! Fortinho!”

- Am. asks about the pronunciation of “9” Teacher writes ‘nain’ on the board. Then, he wants to know about “10.”

T: “Gringo tem dinheiro, tem, tem!”

Teacher pronounces all the numbers with students.

**- Unit 5 – Bits and Pieces:**

Teacher distributes this unit and the students take the material to the ones who were absent.

- Teacher explains “What would you like to follow?” and reminds students of something they already know (“Follow me, please.).

- She explains the other chunks, translating them to students. She says “What’s wrong?” and “What’s the problem?” are the same thing, so students can choose only one form.

- Am. has problems with the word “change.” Teacher writes a transcription on the board: ‘tcheindg’

R.: “É só lembrar do *Changeman*!”

- Teacher goes over the chunks again, eliciting their translation from students.

- Word stress!

- Sorry, C.! I thought you were surprised or intrigued with the translation of the word. I myself didn’t like it. I apologize for having spoiled your elicitation!

- What’s an aperitif for you, C.? I believe our concepts are different.

- Good for visual learners!

- You’re varying the patterns of interaction!

- Review + movement.

- Good strategy!

- C., Ma. said they plan to continue studying English. Cool!

- Choice!

- Cool! He’s associating it with something he knows!

- C., why didn’t you have them repeat the chunks?

**- Conversation:**

Teacher reads the conversation and asks students just to listen to her.

T: “O que vocês entenderam?”

V.: “Bife.”

Ma.: “Uma entrada.”

Teacher elicits translation from students and explains what’s necessary.

T: “O que o ‘customer’ pediu?”

“O que é ‘rice’?”

“Do que vocês gostam mais: ‘French fries’ ou ‘mashed potatoes’?” (Teacher asks several students.)

- D. asks about the meaning of “rare” and “medium rare.”  
Teacher says it’s under the dialog.

- T: “V., o que vocês dizem em português para saber se o cliente quer algo mais?”

Ma.: “Seria somente?”

V.: “Mais alguma coisa? ou Confirma o pedido?”

T: “ E em inglês?”

Sts: “Anything else?”

- Teacher elicits from students what else the customer wants.

As.: “Feijão!” (But the word in English was ‘bread.’)

T: “Não, feijão é ‘beans’! ‘Bread’ é pão.”

T: “O que você pergunta quando o cliente pede água mineral?”

Sts: “Sparkling or still?”

(5:15) A student has problems with ‘sure.’ Teacher writes on the board: ‘*xur.*’

T: “Só pra praticar um pouquinho. *I am the customer and you’re the waiters.*”

- **Atenção às reclamações:** Teacher quickly translates ‘underdone’ and ‘overdone.’

- Homework: Teacher asks students to take a look at the meat vocabulary at home, as well as at the first five units.

T: “Pensa em como a gente começou a aula hoje, o que você faria diferente, o que você falaria ...”

- Teacher distributes feedback questionnaire.

- Am. says he’d like to learn everything. Teacher reminds the class of the sand metaphor. Ma. tells it to Am., who was absent last class.

- Am. says he watches CNN sometimes but only understands it when the host says “Brazil.” Teacher uses another metaphor, about making ‘brigadeiro’ and how much granulated chocolate sticks to it (not all the chocolate used.) The same way, they’ll be able to remember some of the things they were exposed to, but not all of them.

- Personalization + an opportunity to practice pronunciation.

- How different would things have been if you’d taught the vocabulary first?

- What about the listening you prepared, C.? I don’t think you’ll have time for that.

- Transcription!

- T → sts (chorus)

- What were students’ expectations before starting this course?

## Carta escrita pela professora C. sobre a 6ª aula<sup>1</sup>

May 27<sup>th</sup>, 2004.

Journal entry or a letter? It's up to you.

Hi Pat,

I missed you today. So I really felt like writing you some lines about the class today. I started by reviewing all units as one of them had suggested. It was very profitable. They remembered a lot and I had the opportunity to “go further.” They liked a lot and thanked me. We did it from units 1-5, so I didn't have much time left. So I decided to teach the Bits and Pieces and the Vocabulary of unit 6. I asked them to read the conversation at home and try to translate it. I also handed out the review and the feedback sheet. I'm sending the result.

You'd be glad to see that Am. was much better today. Actually they were ALL very happy! Would you believe that R. asked me how he could say “como” in English? Well, I think they feel very comfortable here, which is good, or isn't it?

I'm just copying your style!

Anyway, it was a nice class. Ah, I almost forgot. I apologized for you and I explained that you were with their “friends” in Barra and you sent them a kiss and they said it was too bad and they asked me to send you their love, too. I thought it was very sweet.

And how was everything there?

Talk to you soon.

Kisses.

Nice weekend!

C.

In case you need me, 2482 XXXX (home) , 9231XXXX (cel)

You can call any time tomorrow.



<sup>1</sup> Embora o documento em questão constitua um anexo – por ter sido elaborado pela professora e não por mim, decidi incluí-lo como parte do Apêndice C a fim de manter a seqüência das aulas descritas.

## CLASS OBSERVATION NOTES

**Teacher:** C.R. **Branch:** Copacabana  
**Observer:** Patrícia Martins **Date of Observation:** June 1, 2004  
**Lesson taught:** Unit 7 – English for Restaurants **Class time:** 4:00 – 5:15 p.m.  
**Focus of the lesson:** Coffee & liqueur /Paying the check & tip **Number of students in class:** 7

<u>STEPS</u>	<u>COMMENTS / QUESTIONS</u>
<p>- (3:58) 2 students arrive (R. &amp; P.)</p> <p>- (4:00) 2 more students come in. R. talks about a problem he had with his fridge.</p> <p>- Teacher asks students about their weekend and if they could study. P. answers negatively.</p> <p>- Teacher asks if students had more experiences with foreign customers, but they say they didn't.</p> <p>- <b>Review of Lessons 1-6:</b> Teacher checks if the students did the review exercise and/or if they had any problems. P. says he'll do it in class.</p> <p>F.: "Eu pedi uma ajuda a uma pessoa aí." T: "Uma pessoa? A letra dela é bonitinha! Namorada?"</p> <p>Am.: Eu não fiz nada!" Teacher helps him.</p> <p>While the teacher helps the other students, I help Am.</p> <p>- Students do the exercise. Teacher walks around, monitoring.</p> <p>- Teacher corrects exercise 3.</p> <p>- D. says "43" is Salsicha's number. T: "What's your number?" D. says it in Portuguese. T: "I don't understand Portuguese!" D. says it in English. Teacher elicits the other students' numbers and writes them on the board.</p> <p>T: "Gente, ajuda, ajuda!" Teacher asks about the student who is absent. T: "Qual é o número do M.?" Am.: "Cinquenta e um." D.: "Fifty-one."</p> <p>- Teacher says she'll say a number and students have to say who it is and whether this person is present or not.</p> <p>- <b>Listening handout</b> (prepared by the teacher): Teacher distributes the handout folded in 3 parts, so that students can only read the first.</p> <p>- D. asks about the pronunciation of "30" and "40." Teacher helps him and mentions the difference between 30 &amp; 13, 40 and</p>	<p>- C., how much can we do for them if they don't do their part?</p> <p>- It's good that he has someone to help him!</p> <p>- C., most of the students weren't able to do the review. Why? What does that tell you/us?</p> <p>- Am. has a lot of difficulty! - C., I noticed a mistake on the handout. There's a "you" missing in 1b, 3<sup>rd</sup> line. - C. why did you choose to encourage your students to do the exercise in class? - C., could students get this far? Am. hasn't been able to do this one. In fact, he has forgotten the numbers (or he still hasn't learned them).</p> <p>- Personalization!</p> <p>- Let's see how it's going to work, C. I particularly <u>loved</u> this handout you created! Let's hope your students feel the same way.</p>

14.

- T: "Vocês ficam olhando pra cá e vão circular o que vocês ouvirem. Eu sou o cliente e vou fazer um pedido."

Am. circles the wrong one and smiles at me.

- T: "A table for three."

V.: "Aqui a gente marca uma ou duas?"

T: "Uma só. Vocês entenderam."

Teacher writes "a table for four" on the board.

- Students unfold the sheet and compare their answers with the key.

- **Review:**

Teacher elicits chunks from previous units from students.

T: "A 1ª unidade foi o que? Pra receber o cara, você fala o que?"

Sts: "Good afternoon!"

T: "Como é que se pergunta se você já tá pronto pra pedir?"

D.: "What would you like to follow?"

T: "Quando você serve a comida, o que fala?"

Am.: "Bom apetite!"

V.: "Enjoy your meal!"

T: "E se o cliente perguntar as horas. Vocês sabem dizer?"

As.: "It's 16:48."

Teacher explains they don't use 16 (but 4:48 p.m.)

T: "E se o cliente perguntar de que é feita a caipirinha ou como é a feijoada?"

Students say some ingredients. Teacher helps.

T: "Como é que oferece sobremesa?"

D.: "Would you like a dessert?"

- **Unit 7 - Bits and Pieces:**

Teacher writes on the board: men's - ladies'

Where's the men's room?

Students say customers use the word "baño." Teacher explains it's Spanish, but it's close to Portuguese.

- T: "Agora vem a frase que vocês queriam tanto saber!" [ About "The tip is not included."]

Students laugh.

- Teacher explains chunks or elicits their meaning from students.

- **Conversation:**

Teacher asks students to read the text and find the things they already know. She tells them not to worry about pronunciation. Students read silently.

T: "O que o garçom fez primeiro?"

As.: "Oferecendo um café."

T: "E o cliente aceitou?"

V.: "Sim."

T: "'Brazilian coffee. The best.' O que é que é isso?"

D.: "O melhor?"

T: "XXX (=restaurant) is the best!"

Teacher explains 'decaf' and Americans' concern about the effects of coffee / caffeine.

- Teacher explains "I'm sorry."

R. says you can use this chunk if you step on the customer's foot.

- Poor guy! I wonder how we can help him. I'd like to know if his peers are doing any better.

- He's mixing "for" and "four"!

- Did they???

- Am. got 7 right. Do you think he guessed the answers or he really knew them?

- Recycling!

- D. seems to be the best student.

- That's what they've been waiting for!

- They're finding other uses for the chunks!

- Teacher tells students that “check” can also be called “bill.”

- V. asks about “What about some liqueur?” Teacher explains it and asks students for another way to offer liqueur.

Sts: “Would you like some liqueur?”

- Teacher explains directions.

Board: right = direita

left = esquerda

up ↑ (Teacher draws stairs)

down ↓ = daun

- T: “Onde é o banheiro lá?”

P.: “Embaixo.”

T: “À esquerda ou à direita?”

P.: “Left!”

Am.: “E se eu quisesse falar ‘lá no final do corredor’?”

T: “Over there.” (She writes the chunk and its transcription on the board).

Board: over there - / ouver ðer /

- Teacher asks students to practice the conversation in pairs.

- **Vocabulary Corner:**

T: “A gente pode adoçar café com ‘sugar, sweetener’ – não sei no XXX (= restaurant), mas pode adoçar também com açúcar mascavo: ‘brown sugar’.”

- Teacher asks students if they accept travelers’ checks. Am. says they do.

- Teacher distributes feedback questionnaire and asks students to fill it in.

Am.: “Agora?”

- Teacher asks students if they would mind being filmed. Students seem to show some discomfort.

- Teacher says it’s the “friends’ month,” so they can bring a friend to attend the last class.

- Choice.

- Good!

- Good for visual learners!

- Transcription!

- Transcription!

- st → st (pair work)

- How happy are you with their pronunciation, C.?

## CLASS OBSERVATION NOTES

**Teacher:** C.R.  
**Observer:** Patrícia Martins  
**Lesson taught:** Unit 8 – English for Restaurants  
**Focus of the lesson:** Revision

**Branch:** Copacabana  
**Date of Observation:** June 3, 2004  
**Class time:** 4:00 – 5:15 p.m.  
**Number of students in class:** 9

<u>STEPS</u>	<u>COMMENTS / QUESTIONS</u>
<p>- <b>Video segment:</b> (<i>Video Conference</i>)</p> <p>T: “Se no início do curso eu passasse um vídeo só em inglês, quanto vocês acham que iam entender?”  P.: “Só sabia mesmo a linguagem universal dos gestos!”  T: “Vamos ver o quanto vocês descobriram até agora. Agora, pegar todas as palavrinhas, vocês acham que dá pra pegar?”</p> <p>Sts: “Não.”</p> <p>- Teacher shows the 1<sup>st</sup> part of the video.</p> <p>T: “Esta parte tá legal?”  R: “Quase tudo.”  T: “Ele ligou pro restaurante e fez o que?”  V.: “Uma reserva.”  D: “Pra 4 pessoas.”  T: “Pra que horas?”  Am.: “Não peguei não!”  T: “4 horas”.  M: “Good morning!”  T: “É. É de manhã. Ele disse ‘Good morning’”.</p> <p>- Teacher plays the 2<sup>nd</sup> part.</p> <p>T: “Quando a garçonete chega perto, o que ela pergunta?”  T: “Are you ready to order?”  T: “Na bebida, ela pergunta se é forte, se é fraca. Como é ‘forte’ mesmo?”  V.: “Strong.”</p> <p>- <b>Review:</b></p> <p>T: “Na 1<sup>a</sup> aula, o que a gente viu?”  Sts: “Recepção.”  T: “Como é que é?”  Sts: “Good morning / Good afternoon.  Welcome to XXX (= restaurant)  Do you have a reservation?  How many people?”  T: “Aí, sentou à mesa. Aí você deu o menu.”  V.: “Here’s the menu.”  D: “Pode oferecer uma bebida? <i>Would you like soft drink?</i>”  T: “‘Soft drink’ é refrigerante. Se você quer oferecer algo pra beber, o que você diz?”  Ma.: “Would you like something to drink?”  T: “E <i>couvert?</i>”  R.: “Appetizer.”  T: “Como é que oferece? Palavra-chave?”  R.: “Would you like an appetizer?”  T: “E aí, o que você fala?”  D.: “Would you like to see the menu?”</p>	<p>- Video! Let’s see how it works.</p> <p>- Good! They could understand some of it!</p> <p>- Why did you say it, C.? What could you have done instead?</p> <p>- Isn’t this segment too long for them?</p> <p>- C., why didn’t you pause after the chunks they knew?</p> <p>- Recycling!</p>

V.: “Would you like something else?” (Teacher corrects his pronunciation)

T: “E a sobremesa? Como é que se fala?”

R.: “Would you like a dessert?”

Am.: “Como é que diz ‘chá’?”

T: “Tea” – and writes on the board: tea - / tii /

Am.: “Ah! Iced tea!”

As.: “Brazilian coffee – strong!”

T: “E a água mineral? Pode ser como? ‘Sparkling’ ou \_\_\_?”

V.: “Still.”

T: “Como é que você pede desculpas?”

D.: “I’m sorry.”

- Teacher says that, in English, like in Portuguese, we don’t overpronounce all the syllables.

### - Unit 8 – Bits and Pieces:

- Teacher pronounces chunks. Students repeat.

T: “This table is taken / This table is reserved.” O que é que é isso?

V.: “Que tá reservada?”

D.: “Pode ser qualquer uma dessas aí?”

T: “Pode. Qual que você prefere?”

D.: “This table is reserved.”

T: “Este ‘erved’ em ‘reserved’ é fechado!”

T: “‘Take your time’. Lembram de outra? Na aula passada, a gente viu outra.”

Students are silent.

T: “When you are ready” – and writes it on the board.

### - Conversation 1:

T: “Listen to me. Good afternoon!”

Students repeat after her.

T: “Tem alguma coisa de errado aí.” – and writes on the board: OK, no problem!

T: “‘Right away’ é uma palavra importante.” – and she transcribes it on the board: / rait auei /

- Teacher reads the customer’s part and students read the waiter’s part.

Then, students practice in pairs and, later, swap roles. Teacher monitors.

Finally, teacher reads the customer’s part again and all the students read the waiter’s part.

### - Conversation 2:

- Teacher explains the dialog, eliciting whatever she can from students. Next, she reads the customer’s part and the students read the waiter’s.

T: “Esta frase é importante. Vamos repetir?”

With you!

Back with you!

I’ll be right back with you!”

- Teacher asks for volunteers to read.

- Teacher goes back to Conversation 1, reads it line by line and students repeat.

T: “Isso, foi bonito!”

- She does the same with Conversation 2.

- Transcription!  
- Good! He’s making associations!

- Choice!

- Pronunciation work!

- Do they know the meaning of “listen”, C.?

- Thanks for detecting the “no” was missing, C.

- T → sts

- st → st (pair work)

- T → sts

T: "Here" – and transcribes it on the board: / rier /

T: "Yes!" A frase mais difícil do curso todo!"

- Humor!

**- Vocabulary Corner:**

- [About 'It's a kind of soup'] Teacher elicits examples of soup from students. R. tries to remember how to say "cebola."

T: "It's a kind of \_\_\_ - que mais que a gente pode colocar aqui?"

Sts: "Soft drink, drink."

**- Problems:**

T: "Às vezes, eles reclamam."

D.: "Se eles reclamam, a gente não entende."

- After the sentence, "The beer is flat":

D.: "'Draft beer' é que é chope, né?"

- He already knows something!

**- Role-plays:**

1) Teacher invites 3 students to stand up and role-play a situation from the moment they greet the customer till they say farewell.

D. plays the role of the waiter and Am. and R. are the customers.

D.: "Good afternoon! Welcome to XXX"

R. & Am.: "Good afternoon!"

D.: "Do you have a reservation?"

Am.: "No."

D.: "How many people?"

R.: "Two."

D.: "Follow me, please. Would you like drinks / soft drinks?"

R.: Yes. Red label. Whisky. (Am. gets shy & is replaced by M)

D.: "I'll be right back, OK?"

R.: "Waiter."

D. (to the teacher): "Como é que bota a bebida?"

T: "Here it is."

D.: "Here it is. Here's the menu."

M.: "OK."

D.: "Would you like appetizer?"

M.: "What's appetizer?"

D.: "Mais que figura!! Olive ..."

R.: "What do you recommend?"

T: "Salad."

D.: "Caesar salad."

R.: "Salad."

M.: "Two."

D.: "I'll be right back, OK? / Here it is. Are you ready to order now?"

M. & R.: "Yes."

R.: "Do you recommend? What do you recommend?"

D.: "Today – *perai. Medalhão à piemontese... Steak piemontese.*"

R.: "I like one."

M.: "Two."

D.: "I'll be right back."

M.: "Very good! Very good!"

D.: "Enjoy your meal."

R.: "Waiter, chick is overdone." [He meant 'steak']

D.: "Uh? Chick overdone???"

R.: "Como é que é carne?"

T: "Tá queimado?"

D.: "Como é que eu falo pra chamar o gerente?"

T: "I'll call the manager." D. looks puzzled.

- Wow! They're doing a great job, aren't they?

T: "I'll be right back."  
 D.: "I'll be right back." (to the teacher) "Como é trocar?"  
 T: "Change."  
 D.: "Would you like to change?"  
 R.: "Chicken."  
 D.: "Chicken? I'll be right back." (to the teacher) "Pra tirar, como é que é?"  
 T: "Can I take the dishes?"  
 D. looks puzzled.  
 T: "Can I?"  
 D.: "Can I? Would you like something else? Dessert?"  
 R.: "Yes, coffee."  
 D.: "Coffee – only espresso."  
 R.: "One. Sugar."  
 D.: "I'll be right back. How you going to pay?"  
 R. & M.: "Check."  
 D.: "Agora é a palavra principal. A frase que eu não sei ainda."  
 Teacher helps him.  
 D.: "Excuse me. The tip is not included."  
 M.: "What? Not included?"  
 D.: "10%. Thank you"  
 M.: "Bye-bye."  
 D.: "Hope to see you again."

2) Teacher asks for new volunteers. This time, V. is the waiter and the customers are two guests: the manager of Copacabana branch (M) and P's daughter.

V.: "Good afternoon!"  
 M.: "Good afternoon!"  
 V.: "Would you like something to drink?"  
 M.: "I'll have a coke, and she'll have a coke too."  
 V.: "Ice?"  
 M.: "With ice and lemon."  
 V.: "I'll be right back with you. / Are you ready to order?"  
 M.: "I'd like to have a salad. And chicken nuggets with French Fries for her."  
 V.: "I'll be right back. / Would you like some dessert?"  
 M.: "I'll have an ice cream – chocolate ice cream."  
 V.: "Would you like coffee?"  
 M.: "Yes. Two coffees."  
 V.: "Would you like some liqueur?"  
 M.: "No, thanks."  
 V.: "Sugar or sweetener?"  
 M.: "Sugar for her and sweetener for me. / Can I have the check, please?"  
 V.: "The tip is not included."  
 M.: "OK. I'll give you 10%."  
 V.: "Thank you. Hope to see you again."  
 M.: "Hope to see you again too."

- No one else volunteers to engage in the role-plays.

**- Students' opinions and expectations:**

Students express their opinions about the course and talk about their expectations.

- ✓ M.: "Querida que, da próxima vez, no próximo curso, a gente tivesse mais disso aqui: mais prática. Acho que aprende mais na prática. Aqui [no material] fica muito difícil de ler. Na prática, você vai pegando, como no dia-a-dia. A dificuldade maior é a insegurança. Se a gente aprendesse mais um pouquinho, teria mais segurança de ir atender o

cara.”

- ✓ Ma.: “Talvez pelo tempo. Passou tão rápido. Quando a gente começou a entrar na coisa, acabou.”
- ✓ D.: “Se for pra fazer este teatro aqui, pra ela passar pra gente ficava mais difícil – da gente pegar.”
- ✓ M.: “A gente faz duas aulas e na 3ª a gente vê na prática. Não adianta ver só aqui [no material].”
- ✓ D.: “Pra mim, foi mais do que o esperado. A forma como foi passado pra gente foi legal. Não esperava tudo isso não. Pelo pouco tempo, foi passada muita coisa pra gente.”
- ✓ F.: “Na aula simulada, se torna mais fácil da gente aprender. Um pode ajudar o outro.”
- ✓ P.: “Não dá pra ter aula simulada sem antes ter noção.”
- ✓ F.: “A expectativa que eu tinha era que eu ia ter dificuldade pra aprender algumas coisas. Mas eu acredito que não tem dificuldade, que existe a possibilidade de aprender. É só dar um prosseguimento.”
- ✓ D.: “Esse aí não pode nem cobrar. Faltou quantas vezes?”  
M.: “Esse negócio de faltar, não teve nada a ver. O importante é o que eu aprendi nas aulas que eu vim.”
- ✓ Am.: “A maioria de nós, o problema é a insegurança, o medo da gente falar errado. Vai ser bom se chegar um gringo e ninguém estiver olhando. Se o garçom estiver sozinho, não tiver aquela turma – Será que ele vai errar? -, acredito que o cara vai se sair bem.”
- ✓ Ma.: “A vivência da coisa, acho que é mais prático e você acaba se desinibindo melhor. Porque você tá ali na situação já.”
- ✓ Ma.: “A gente chegou aqui pintando uma coisa e na verdade, foi outra completamente diferente. Eu estou até estimulada a continuar a aprender mais sobre a língua.”
- ✓ Am.: “Acho que a maioria da nossa turma queria continuar. Na verdade, a gente não aprendeu muita coisa e aprendeu muita coisa.”
- ✓ Am.: “As únicas palavras que eu sabia eram ‘help’ e ‘yes’. Agora, a gente já sabe dar um bom dia, boa tarde, boa noite...”
- ✓ P.: “Eu alfabetizei, vamos dizer assim.”
- ✓ D.: “É sofrido. A gente tá lutando ali.”  
Ma.: “A adrenalina sobe. Se alguém falar que tava calmo o tempo todo, é mentira.”
- ✓ V.: “Se você pegar a metade do que está escrito aqui, você vai estar muito bem adiantado.”
- ✓ F.: “Em 8 aulas, não é o suficiente para aprender inglês. Mas o que foi adquirido nestas aulas é mais do que se pode imaginar.”
- ✓ R.: “Se, quando a gente começou, o curso tivesse essa

conversação que houve entre a gente nessa simulação aí, nós não entenderíamos quase nada. Agora já dá.”

- ✓ Am.: “A diferença [para um próximo curso] é que eu queria que não fosse direcionado só para o cardápio do XXX (= restaurante).”
- ✓ Am.: “Podia ter uma fita, né?”
- ✓ V.: “Se nós tivéssemos começado o curso com este aprendizado já, seria mais fácil pra gente.  
Ma.: “É. Seria uma aula mais prática. A gente tá falando de uma continuação.”

**- Certificates:**

- Teacher congratulates students and distributes the certificates of conclusion of the course.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIOS DE AVALIAÇÃO  
DAS AULAS E SEUS RESULTADOS

**AVALIAÇÃO – AULA 1:**

➤ Considerando a escala abaixo, analise o que se pede circulando um dos números:

**1** Ruim**2** Regular**3** Bom**4** Muito bom

1) **Qualidade do material:**    **1**    **2**    **3**    **4**

2) **Relevância do conteúdo para suas necessidades:**    **1**    **2**    **3**    **4**

3) **Dinâmica das atividades propostas:**    **1**    **2**    **3**    **4**

4) **Assistência dada pela professora:**    **1**    **2**    **3**    **4**

5) **Seu desempenho durante as atividades:**    **1**    **2**    **3**    **4**

Nome (opcional): \_\_\_\_\_

**RESULTADO DA AVALIAÇÃO - AULA 1:****1) Qualidade do material:**

Regular – 12,5% (1 aluno)

Bom – 62,5% (5 alunos)

Muito bom – 25% (2 alunos)

**2) Relevância do conteúdo para suas necessidades:**

Regular – 12,5% (1 aluno)

Bom – 37,5% (3 alunos)

Muito bom – 50% (4 alunos)

**3) Dinâmica das atividades propostas:**

Bom – 50% (4 alunos)

Muito bom – 50% (4 alunos)

**4) Assistência dada pela professora:**

Bom – 12,5% (1 aluno)

Muito bom – 87,5% (7 alunos)

**5) Seu desempenho durante as atividades:**

Regular – 25% (2 alunos)

Bom – 37,5% (3 alunos)

Muito bom – 37,5% (3 alunos)

**AVALIAÇÃO – AULA 2 : (NÃO USADA !)**

Dê uma nota de 0 a 10 para o que se pede:

- ◆ A aula de hoje: \_\_\_\_\_
  - ◆ Como você se saiu: \_\_\_\_\_
- Nome (opcional): \_\_\_\_\_

**AVALIAÇÃO – AULA 3 : (NÃO USADA !)**

Complete as frases abaixo:

- Minha parte favorita da aula foi \_\_\_\_\_
- A parte da aula mais difícil para mim foi \_\_\_\_\_
- Uma sugestão para a aula ficar ainda melhor: \_\_\_\_\_

Nome (opcional): \_\_\_\_\_

**AVALIAÇÃO – AULA 4 :**

Complete:

- Uma coisa que eu aprendi hoje: \_\_\_\_\_
- Uma coisa que eu gostaria de fazer ou aprender numa próxima aula: \_\_\_\_\_

Nome (opcional): \_\_\_\_\_

**RESULTADO DA AVALIAÇÃO - AULA 4:****1) Uma coisa que aprendi hoje:**

- ✓ Oferecer uma entrada (1 aluno).
- ✓ Falar e ver as horas (1 aluno).
- ✓ Os números (2 alunos) / Os números de 20 a 100 (1 aluno).
- ✓ Traduzir a feijoada (1 aluno).
- ✓ *It is a good choice* (1 aluno).

**2) Uma coisa que eu gostaria de fazer ou aprender numa próxima aula:**

- ✓ Falar sobre gorjeta (1 aluno).
- ✓ Saber mais sobre a moeda americana (1 aluno).
- ✓ Seguir o programa (1 aluno).
- ✓ Muita coisa (1 aluno).
- ✓ Aprofundar mais como se pronuncia as palavras (1 aluno).
- ✓ XXXXX (2 alunos).

**AVALIAÇÃO – AULA 5 :**

Marque uma opção:

1. A aula de hoje foi:

( ) muito difícil

( ) difícil

( ) razoável

( ) fácil

2. A velocidade da aula foi:

( ) Rápida demais. Não consegui acompanhar.

( ) Rápida, mas consegui acompanhar.

( ) Nem rápida demais nem lenta demais.

( ) Muito lenta. Fiquei entediado.

Complete as frases:

- Ainda não aprendi bem \_\_\_\_\_ .

- Gostaria de revisar \_\_\_\_\_ .

- Uma coisa que ainda não foi estudada, mas que eu gostaria que fosse incluída na aula é

\_\_\_\_\_ .

Nome (opcional): \_\_\_\_\_

**RESULTADO DA AVALIAÇÃO - AULA 5:****1. A aula de hoje foi:**

- ✓ Difícil: 50% (4 alunos)
- ✓ Razoável: 50% (4 alunos)

**2. A velocidade da aula foi:**

- ✓ Nem rápida demais nem lenta demais: 87,5% (7 alunos)
- ✓ Muito lenta. Fiquei entediado: 12,5% (1 aluno)

**Complete as frases:****- Ainda não aprendi bem:**

- ✓ A explicar os pratos (1 aluno).
- ✓ A tradução das palavras (1 aluno).
- ✓ A pronúncia (1 aluno).
- ✓ Nada (1 aluno).
- ✓ Mais um pouco (1 aluno).
- ✓ XXXXX (2 alunos).
- ✓ ??? = resposta ilegível (1 aluno).

**- Gostaria de revisar:**

- ✓ Unidade 4 mais uma vez (1 aluno).
- ✓ Tudo (2 alunos).
- ✓ Não (1 aluno).
- ✓ XXXXX (3 alunos).
- ✓ ??? = resposta sem sentido (1 aluno).

**Uma coisa que ainda não foi estudada, mas que eu gostaria que fosse incluída na aula é:**

- ✓ Vinho (1 aluno).
- ✓ Como se cobra o serviço (1 aluno).
- ✓ XXXXX (6 alunos).

**AVALIAÇÃO – AULA 6 :**

➤ Marque com um X aquilo que você se considera capaz de fazer em inglês:

- ( ) cumprimentar o cliente
- ( ) levá-lo até a mesa
- ( ) oferecer uma bebida
- ( ) anotar o pedido
- ( ) explicar uma bebida
- ( ) explicar um prato
- ( ) desejar ao cliente “bom apetite”
- ( ) dizer que horas são

➤ Qual ou quais das coisas acima você gostaria de treinar mais nas próximas aulas?

---

Nome (opcional): \_\_\_\_\_

**RESULTADO DA AVALIAÇÃO - AULA 6:**

**Marque com um X aquilo que você se considera capaz de fazer em inglês:**

- ✓ Cumprimentar o cliente: 100% (8 alunos).
- ✓ Levá-lo até a mesa: 100% (8 alunos).
- ✓ Oferecer uma bebida: 100% (8 alunos).
- ✓ Anotar o pedido: 62,5% (5 alunos).
- ✓ Explicar uma bebida: 25% (2 alunos).
- ✓ Explicar um prato: 25% (2 alunos).
- ✓ Desejar ao cliente “bom apetite”: 62,5% (5 alunos).
- ✓ Dizer que horas são: 62,5% (5 alunos).

**Qual ou quais das coisas acima você gostaria de treinar mais nas próximas aulas?**

- ✓ XXXXX (8 alunos).

**AVALIAÇÃO – AULA 7 :**

- O que você esperava do curso de Inglês para Restaurantes antes de começar?

---

---

---

---

---

- O curso atendeu às suas expectativas?

( ) Sim ( ) Não

Por quê?

---

---

- Se você tivesse que fazer este curso de novo, o que faria de diferente?

---

---

Nome (opcional):

**RESULTADO DA AVALIAÇÃO - AULA 7:****O que você esperava do curso de Inglês para Restaurantes antes de começar?**

- ✓ Este curso foi mais além de que esperava, gostei muito (1 aluno).
- ✓ Esperava o inesperável mas é pouco tempo pra tanta coisa (1 aluno).
- ✓ Está dentro das minhas expectativas./Tudo o que foi dado já era esperado (2 alunos).
- ✓ Muito bom (1 aluno).
- ✓ XXXXX (2 alunos).

**O curso atendeu às suas expectativas?**

- ✓ Sim: 100% (7 alunos).

**Por quê?**

- ✓ Aprendi muitas coisas que não sabia (1 aluno).
- ✓ Dúvidas (1 aluno).
- ✓ Esperava mais coisas mas o tempo é curto (1 aluno).
- ✓ XXXXX (3 alunos).
- ✓ ??? = resposta ilegível (1 aluno).

**Se você tivesse que fazer este curso de novo, o que faria de diferente?**

- ✓ Faria de preparação geral (1 aluno).
- ✓ Curso completo (1 aluno).
- ✓ Aprenderia a falar inglês (1 aluno).
- ✓ O que fosse possível (1 aluno).
- ✓ Sem pretensão (1 aluno).
- ✓ XXXXX (2 alunos).

**AVALIAÇÃO – AULA 8 : (NÃO USADA !)**

Agora que você chegou ao fim do curso, que nota (de 0 a 10) daria:

a) Para o curso como um todo? \_\_\_\_\_ .

b) Para o seu desempenho no curso? \_\_\_\_\_ .

Nome (opcional): \_\_\_\_\_

APÊNDICE E – TRECHOS DAS DISCUSSÕES COM A PROFESSORA

## AULA 1:

- Quebrando o gelo:

Professora: (...) Foi legal porque, para quebrar o gelo, não tinha como quebrar com inglês com nada e foi interessante... Eles se sentiram importantes... Acho que eles estavam com medo de como ia ser, o que eu ia perguntar, se eu ia falar só em inglês. Aí eles ... Vou falar uma coisa que eu sei – vou falar de mim. Falar de quanto tempo eles trabalhavam lá. Acho que isso foi legal. (...) A primeira aula foi mais uma coisa de acalmar eles.

- Estilos de aprendizagem:

Observadora: Aqui nesta parte (“Conversation 1”), eu pergunto: Que tipo de aprendiz você está contemplando? E, depois: O quão fácil é para os seus alunos pronunciar estas frases? O que você pode fazer a este respeito?

Professora: É... Acho que eu podia ter usado mais o quadro. Não tô ajudando muito quem é visual. Eu basicamente só falei. Bom só pra quem é auditivo. E aqui mais pra frente, você registrou que eu só comecei a usar o quadro no segundo diálogo – quando mais da metade da aula já tinha passado.

- Mr. O’ Connor:

Professora: Como eles são muito ... trabalham juntos... Este povo assim que trabalha muito junto ... rola muita sacanagem. E quando eles viram O’ Connor e do jeito que eles pronunciaram, eles associaram com “o corno”. Então ficou aquele clima muito disfarçado e sacana ... e sorrisinhos... e ao mesmo tempo aquela timidez... Assim como eles associaram, outros associaram e não falaram. Não se manifestaram, mas com certeza iam associar. Acho que aquilo ali realmente não foi pensado. Tinha que mudar.

- May I help you, sir / madam?

Observadora: Você sentiu falta disto na unidade?

Professora: Não tinha [ Madam ]. Provavelmente, eu devo ter sentido a necessidade. Até porque eu tento trabalhar também com o politicamente correto. Como eu trabalho muito com estrangeiros, acho que já está uma coisa meio incluída.

- Visão do estrangeiro no material didático:

Professora: (...) Eu trabalho com alunos que vêm para cá para estudar português. Muitos sabem muito da cultura brasileira; outros são apaixonados, mas não sabem nada nem da cultura nem da língua, mas têm um grande interesse. Como eles viajam muito, eles têm um respeito pelas pessoas daquele país no sentido que eles tentam pelo menos aprender as noções básicas de educação, né? – “Obrigado” e “Por favor”. Eles vêm para a sala e já vêm com isto. A primeira coisa que querem aprender é isto. Até o pessoal de rock que vem aqui – eles fazem questão de perguntar como é que se fala “Boa noite”. No show de rock, o cara vai falar “Boa Noite”, “Obrigado”. Eu sinto assim... No material... é um material que vê muito assim: o estrangeiro é aquele que não vai falar a minha língua; ele não sabe e não quer aprender. O material é assim: eu tenho que saber tudo para poder servir bem o cara. Eu acho que tem uma relação, mas não condiz com todo mundo... todo estrangeiro que vem aqui. Muito estrangeiro quer aprender, quer tentar falar. Com certeza ele vai falar “Bom dia”, vai responder “Bom dia”. Então, eu não sei se é tão importante fazer o garçom responder: Não olha, você tem que chegar pro cara “Good morning”, porque na França não é assim. Primeiro é “Bonjour”. São coisas assim, mais culturais, mais para refletir. Eu sinto isto nos meus alunos.

- Por que os números (e não “Vocabulary Corner - Key Words” ou “Going Further”)?

Professora: A ansiedade era muito grande – a minha também. Talvez eu tenha achado que era uma coisa mais simples, menor, mais alguma coisa para preencher o tempo, mas não necessariamente uma coisa tão difícil quanto foi o diálogo neste primeiro contato. Talvez eu tenha pensado que muito vocabulário junto seria complicado.

**AULA 2:**

- O questionário de *feedback*:

Professora: Sei lá... os resultados foram legais mas... eles ficaram meio perdidos. Acho que foi difícil pra eles ... entender o que era pra fazer ... aquelas palavras todas “dinâmica das atividades propostas”, “relevância do conteúdo para as suas necessidades” ... Precisava explicar mais o que a gente queria saber.

- O calendário do curso:

Observadora: Por que você sentiu necessidade de fazer isto no segundo dia e não no primeiro?

Professora: Talvez como a gente já tinha dado os números, alguma coisa, eu tentei ter uma oportunidade para reciclar, se eu me lembro bem.

- O pôster de revisão da unidade 1:

Professora: A gente colocou as frases mais importantes ... que eles lembravam. Eu achava que o que eles lembravam é o que realmente, né? ... conseguiu aprender, que seria realmente importante.

- O nome dos alunos:

Professora: Aqui tem a questão do nome. Quase não aparece o nome deles porque eu não tava lembrando o nome deles. Você perguntou o que eu podia fazer .... De repente, usar etiquetas.

- Personalização do material (misturando português e inglês):

Professora: Achei que tinha que colocar eles ali. O material não tinha nada direto para eles. Era só mais distante.

- Escolha do que ensinar:

Professora: Eu acho que tinha que terminar a unidade [1]. Não dava pra começar uma coisa sem ter terminado a outra. Eu tava me sentindo atrasada porque não tinha conseguido dar a primeira unidade na primeira aula – não culpada, porque eu senti que não ia ... não tinha como correr mais do que eu tava correndo, senão eu ia prejudicar eles.

### AULA 3:

- A falta do Manual do Professor / “Catch of the day”:

Observadora: (...) Não tinha Manual do Professor, quer dizer, não tinha nenhuma diretriz para você. Isto te fez falta?

Professora: Fez, vou te falar por que. Um vacilo que eu dei. Eu não tinha muito tempo de preparar. Foi confuso. Eu li “catch” e na hora eu pensei que fosse o “prato do dia”, alguma coisa assim “do dia”. Eu não pesquisei. Graças a Deus você estava lá, me ajudou, foi legal. Mas, assim, não tinha nenhuma tradução. Não tinha nada. Isso conta que o professor que vai dar aquilo ali sabe rigorosamente de tudo e não é verdade. Vocabulário e ainda mais, a pronúncia de muitos vegetais, muitas coisas que ... não é o meu dia-a-dia. Tudo bem, o professor tem que estar bem preparado, mas um material que apóie, que ajude para evitar este tipo de problema também é bom.

- Explicação do guaraná:

Observadora: Tava escrito na unidade que o guaraná era feito da raiz da planta guaraná e você descobriu e me mostrou e até imprimiu da Internet que não era, né? Era feito das sementes, né?

Professora: Isso porque por causa da experiência de trabalhar com estrangeiros, a gente acaba pesquisando mais da cultura, das nossas coisas e tal e eu tinha pesquisado sobre o

guaraná e eu sabia que era... É um texto que eu peguei... Eu também não sou uma *expert* em guaraná. Mas eu sabia que não era raiz. Então, a informação que eu tinha era oposta ao que tava no material. Não falei nada na sala mas passei para você.

Observadora: Você chegou a ensinar como tava? Quer dizer, ensinou errado mesmo?

Professora: Ensinei, mas foi uma coisa assim – muito difícil. Eles tavam com dificuldade naquelas frases enormes, né? De explicar. E eles já tinham bloqueado com a feijoada. Até você falou que eles ficaram traumatizados. Porque alguém falou aqui: “Não vou sugerir feijoada”, porque feijoada também era um ‘*chunk*’ enorme. Então não dei muita ênfase – de ficar repetindo, batendo. Eu falei muito rápido. E acho que já tava num momento da aula que era um pouco mais rápido.

Observadora: Mas depois você não voltou nisso?

Professora: Não. Deixei passar. Não achei relevante diferenciar pra eles que guaraná é uma fruta; guaraná é um cipó – não é uma árvore. Coitados, já tinham tanta coisa pra lembrar. Então, esta passou.

▪ *Feedback* criado pela professora:

Professora: Eu tava olhando que [o questionário original] tava assim muito verborrágico – muita palavra, muita coisa pra eles que tinham muita dificuldade. Até você deve ter reparado que, na hora deles preencherem os questionários, eles respondiam coisas absurdas porque eles, na verdade, não tavam entendendo as perguntas. Então, eu tava dentro do ônibus – aquela coisa, você não consegue desligar disso. Tinha um cara do meu lado que parecia ser um ... talvez um motorista de carro forte, alguma coisa assim, e ele tava com um papel, que tava escrito assim: avaliação do curso não sei o que. Aí o papel não tinha “bom”, “regular” – nenhuma palavra não. Tinha aqueles bonequinhos do O Globo. De filme, né? Então é uma coisa que ele tá mais acostumado a ver e ele tinha que marcar um daqueles. Ele tava lá um tempão olhando. Aí eu fiquei pensando o porquê daquilo e fazia todo o sentido com uma coisa que eu tenho para ajudar ... que eu tenho estudado, que é inteligências múltiplas. Eu tento ver como é que a gente pode

aplicar na sala de aula, para ajudar justamente essas pessoas que não têm a parte lingüística bem desenvolvida. Eu achei que seria alguma coisa do contexto deles. Aí eu pensei na gorjeta. Mas só que não funcionou muito bem como a gente esperava não. Porque eu achei que devia tentar dividir em três níveis: você não dar a gorjeta porque você não gostou do serviço, você dar os 10% porque você gostou ou você dar mais de 10% porque você ficou muito satisfeito com o serviço. Isso é a visão da gente como consumidor, né? Como cliente do restaurante ... Mas eles deram tudo 10%, mas, assim, felizes. Eles acharam que dar os 10% já era o máximo. Eles não conseguiam ver como dar mais.

Observadora: Talvez seja cultural, porque acho que ninguém dá mais de 10%.

Professora: Arredonda, talvez, mas não dá a mais, né? Foi uma coisa assim. Pelo menos, eles conseguiram ver aquilo como uma forma assim: Não! Claro que você vai levar! Eles conseguiram avaliar.

- Etiquetas com o nome dos alunos e mini-diálogos:

Observadora: Outra coisa desta unidade que me chamou a atenção foi a maneira como você, ao mesmo tempo, aproveitou o fato de você dar as etiquetas com o nome deles para inserir um diálogo ... inserir o que você tinha dado na unidade 1 para revisar, né? Ao invés de você simplesmente dar a etiqueta para eles preencherem, você fez coisas do tipo: “*Your name, please?*”, estimulando eles a dizerem “*My name is \_\_\_.*” Aí você já emendou uma linha do diálogo que eles já tinham visto – “*Do you have a reservation?*” - e aí eles respondiam “Sim” ou “Não” e você “*No problem. Welcome! Ma. V.? Mr. or Ms.?*” Quer dizer, você tava brincando com o nome deles e ao mesmo tempo reciclando aquilo que já tinha dado. Qualquer oportunidade que você teve ... Foi muito legal. Depois, você pediu que alguém ligasse o ar condicionado, ele ligou pra você e você disse: “*Thank you*”. E aí você esperava que ele respondesse algo. Custou um pouquinho; você olhou com certa insistência, até que ele percebeu – caiu a ficha e ele respondeu “*You’re welcome*”. Então eu achei interessante porque você está inserindo no dia-a-dia e puxando para outras situações – quer dizer, aplicando.

Professora: É ... O pouquinho que ele sabe, ele conseguiria usar naquela situação.

- O ditado dos números:

Professora: Eu já tinha a consciência da importância [dos números] por algum comentário, por alguma coisa antes. Por isso é que eu boleei o ditado. Para reciclar tudo. (...) A escolha dos números não foi aleatória. Eu selecionei os números. Eu li o cardápio e escolhi coisas dali. Coisas até que eu gostava. O tal medalhão que todo mundo falava daquele medalhão e eu dizia que ia comer depois. E eu fui selecionando coisas assim. Porque eu não queria que fosse uma coisa só mecânica. Os números tinham um significado para eles – tanto é que eles perceberam.

#### AULA 4:

- “What’s feijoada?” (exercício elaborado pela professora)

Observadora: (...) Era uma coisa que você já tava percebendo há algum tempo, né? A dificuldade que eles tinham de pronunciar e até mesmo de anotar esta pronúncia.

Professora: É. Você também me ajudou a perceber isso porque você falava de ver como é que a gente poderia escrever como se fala para ajudar eles. Porque tudo é muito difícil para eles. É uma língua muito difícil. Você não associa imediatamente o som com a grafia e, quando você associa, associa em português. E foi difícil chegar àqueles símbolos – sei lá se aquilo pode ser chamado de transcrição. E era uma coisa que eles precisavam. E também nesse “What’s feijoada?” tinha alguma coisa com feijoada, porque eles ficaram tão bloqueados quando viram aquela descrição enorme, aquilo tudo – e eu tentava fazer a coisa mais leve. (...) E também não dava pra mastigar demais porque acho que você ofende até a inteligência. Você tem que ter um desafio. Mas não podia ser muita coisa porque é muito difícil tudo pra eles. Muita coisa nos diálogos é pesada. Mas acho que eles gostaram. Eles ficaram envolvidos. Tinha aquela coisa meio de mito – eu não vou conseguir fazer. E aí – “Ah, pô, é feijoada!” Eu lembro que tinha uma vibração assim quando eles conseguiram descobrir o que era.

Observadora: E você acha que eles usaram aquela transcrição que você criou ... que você adaptou... daí pra frente?

Professora: Se eu acho que eles conseguem transcrever sozinhos agora? Não. Acho que não. Não sei como eles estudam. Cada um estuda de um jeito. Acho que aquilo ali ficou mais claro, mas não sei se eles conseguiram adaptar isso depois. Mas acho que eles gostam quando eu transcrevo, que eles conseguem ler. O V. sim. Mas aí já é um tipo de inteligência diferente, um cara mais aplicado – já consegue estudar melhor.

- Como os alunos queriam ser chamados:

Professora: (...) Porque tem o nome de guerra, né? Eu chamava de um jeito e eles se chamavam de outro. Eles chamavam pelo apelido. Aí eu perguntei como eles queriam ser chamados.

- Os números em inglês:

Professora: É uma coisa mais prática de você ensinar. É mais prático o cara, apesar de toda a dificuldade, aprender os números do que aprender frases enormes numa língua que ele não entende bem, repetir aquilo tudo – porque eles não são muito verbais. A parte verbal deles não é muito desenvolvida. Não é nem na língua materna.

- Culpa e auto-estima:

Professora: Não sei se você reparou, mas eles têm muita culpa. Eles se culpam – Ah, não fiz o trabalho de casa. Ah, desculpa, professora. Então, eu achava que devia incentivar. E, francamente, eu admiro eles por fazer este curso.

- Alunos de pé:

Observadora: Por que você fez esta escolha deles se levantarem só na 4ª aula e por que com esta atividade?

Professora: Uma coisa que você tava comentando da primeira professora [a autora do material, que ministrou um curso semelhante para outro restaurante], que fazia eles levantarem desde o início. A gente não tinha tido oportunidade, eu não tinha pensado,

então eu queria fazer uma coisa que quebrasse o gelo, que deixasse eles mais à vontade para poder falar e também variar mais a aula, o par – praticar de uma forma diferente.

Observadora: E eles mesmos começaram a se parear com pessoas diferentes, né? E aí você falou: “Legal, vamos fazer um rodízio!” Quer dizer, partiu deles esta coisa de trocar e de ir um pro outro.

Professora: É que eles já tavam preparados pra brincar, né? Já tavam entrosados.

Observadora: Você acha que teria sido diferente se eles tivessem feito isso desde a 1ª aula?

Professora: Ah, acredito que sim.

- O vídeo “I’m thirsty”:

Professora: Por que eu usei? Pra variar, botar alguma coisa diferente – o estímulo visual, que eu achava legal. O cara é muito engraçado. Tem um humor. E já que a turma é alegre... E também porque ele é muito claro. Tem a expressão bem natural e tá escrito embaixo. E palavras diferentes. Tinha “sad”, “thirsty”, “embarrassed” – e eles riram muito.

Observadora: Uma outra professora me chamou a atenção para como o material é pouco realista. Ninguém chama o garçom e diz “Waiter, I’m thirsty”.

Professora: É. Não é jargão. Não é a língua. E muita coisa ali soa artificial – como, por exemplo, descrever a feijoada com todas aquelas palavras e o próprio guaraná. Eles já sabem o que é guaraná. Eles já sabem que o guaraná é uma bebida. Eles já pensam que o guaraná é uma coisa só.

Observadora: Você acha então desnecessário? Que poderia ser cortado?

Professora: Eu acho que poderia porque é uma coisa que assusta muito eles. Muitas palavras juntas... E eles acham que tem que decorar aquilo. É muita coisa pra eles.

- A metáfora da areia e do caminhão:

Professora: (...) A areia da praia é a língua e eles querem um caminhão pra levar a areia toda, mas, na verdade, eles tão pegando a areia com a mão. O que ficar é lucro. Geralmente, muita coisa vai escorrer pelos dedos.

Observadora: Me lembro da sede deles de conhecimento. O Am. olha ao redor e vê aqueles pôsteres todos e quer aprender aquilo tudo. E a sensação deles de limitação, né? Em oito aulas, eu sei que não vou conseguir aprender tudo.

Professora: E tem toda uma história pessoal deles também, né? (...) Quem é garçom não fez uma faculdade pra ser garçom. Então é aquela coisa de oportunidade. E sempre olha: “Pôxa, eu podia ter estudado; queria ter estudado”. Tem tanto ‘*regret*’... lamentação – do que deixou de fazer, do que podia ter feito...

- A revisão das unidades 1-3:

Professora: Aquele exercício de tradução – achei muito pesado pra eles.

### AULA 5:

- O plano de aula:

Professora: Sempre tinha alguma coisa rascunhada. Mental, sempre, mas às vezes tava escrito meio confuso – aquela coisa, só notas pra mim. Eu tinha um caderno junto com o material que eu sempre escrevia alguma coisa ali pra “*keep track*” – acompanhar o que tava acontecendo. Eu sempre tinha um plano.

Observadora: Você escrevia alguma coisa de *feedback* deles no caderno?

Professora: Não. Era assim: não deu tempo de fazer isso, ou não deu tempo de fazer aquilo, ou hoje vou fazer isso e isso – mais pra eu me lembrar. Mas por que exatamente eu só mostrei pra você [o plano de aula] naquele dia, eu não me lembro.

- As simulações / Culpa e auto-estima:

Professora: Como o V. era muito bom, eles são muito críticos e muito culpados. Tudo é culpa – “Não estudei; não sei”. De repente, como ele foi muito bem, eles ficaram mais ... intimidados. “Ah, não vou conseguir fazer”. Até fariam, mas é uma questão de auto-estima.

- “Friend beans”:

Observadora: Quando você falou “What’s ‘friend beans’?”, eu juro pra você que me passou como uma pergunta genuína. Eu achei que você não tinha entendido, porque realmente é uma tradução péssima, horrorosa. E eu não consegui segurar, porque estava me incomodando muito o fato de ter coisas erradas no cardápio deles. Claro que, considerando o geral, o global, não era de todo ruim. Era até uma tradução razoável. Mas este ‘friend beans’ era de doer pra mim. Aí, quando você perguntou “What’s ‘friend beans’?”, achei que você tava tão incomodada quanto eu tava com aquela tradução. E aí você responde: “It was elicitation!” e eu fiquei absolutamente sem graça que eu tinha estragado.

Professora: Foi muito engraçado, porque pra mim, parecia assim: “Pô, você não sabe; eu tô dizendo pra você”. Mas eu sei!!! A sua cara foi ótima.

- Mistura de português e inglês (“Do que vocês gostam mais: ‘French fries’ ou ‘mashed potatoes’?”):

Professora: Uma coisa que eu acho muito importante em qualquer língua ... é se comunicar. Eu fico angustiada. Eu acho que a língua materna ... Acho que tem o momento certo de você usar. No caso, o propósito deles não é sair falando, mas tentar aplicar aquilo ali numa outra forma. É impossível dar a estrutura toda. Eu acho que eu já consegui fazer este tipo de coisa. Já consegui fazer a estrutura e botar o vocabulário novo. (...) Até chegar ao ponto que o cara já fica mais à vontade e consegue ir. Mas ali era fundamental. Não vou perder um tempo enorme pra botar “Do you \_\_\_?”, entendeu? Era pra ficar claro, você entendeu? Porque se ele vai me responder um ou outro, eu acho

mais perto de saber se ele me entendeu. O enfoque tava na palavra, não na estrutura toda.

- Expectativas dos alunos:

Professora: Não sei se eles conseguem ter uma visão do que é [o curso de Inglês para Restaurantes], como vai ser, mas eu acho que eles têm muita sede. Acho que todo mundo, quando entra num curso, quer sair entendendo tudo, falando tudo. Só que se sabe que não é bem assim. E ao mesmo tempo, pelo menos, eles querem se sentir assim ... mais confiantes, sentir menos dificuldade na hora de falar as coisas, mas ainda tá tendo aquela dificuldade que é normal pro nível, pra situação e tudo. Mas não é o que eles queriam estar passando. Eles queriam, acho, estar falando fluentemente, ou, pelo menos, sem tanta dificuldade. Eles queriam lembrar das palavras – não aceitam se esquecem. Acho que tudo vem da culpa ainda também. (...) E aí ele pensa que ele não pode porque ele é burro, porque ele é limitado, porque ele não estudou, porque ele trabalha muito... Ele fica projetando isso.

### **AULA 6:**

- Iniciativa da professora de escrever a carta/diário:

Professora: (...) Eu tenho que contar. Já era um hábito eu contar as coisas, a gente conversar sobre isso. Então, senti falta daquele momento pra refletir junto com você. Aí resolvi escrever.

- Revisão das aulas anteriores:

Professora: Eu lembro que eles gostaram. Como sempre, agradeceram por ter voltado. A gente voltou da unidade 1 à 5 e me lembro que foi uma coisa meio assim: “O que é essa unidade aqui? O que você acha que é mais importante?” Aí, vinha deles. Eles colocavam. (...) Porque a gente já vinha revisando um pouquinho a cada início da aula. E eu queria fazer uma coisa mais amarrada, porque tava acabando, né? (...) Então eu tava querendo revisar. Porque também é um curso muito rápido. E acho que eles também sentem isso, porque reclamavam que não tinham tempo pra estudar, faltavam.

- O questionário de avaliação da aula 6:

Observadora: Por que você acha que ninguém respondeu? [a pergunta “qual ou quais das coisas acima você gostaria de treinar mais?”]

Professora: Eles podem não ter entendido. Ou, de repente, já ficaram satisfeitos porque acharam que a gente já tinha revisado. Acharam que já tinha prática suficiente.

Observadora: Por outro lado, se a gente parar pra pensar, isto é redundante, porque se eles não marcaram ou quase ninguém marcou explicar um prato / explicar uma bebida, isso já tá dando pra gente a resposta de que isso tem que ser mais revisado.

### **AULA 7:**

- O exercício preparado pela professora:

Professora: O objetivo [do exercício] era diferenciar 15 de 50, 5 de 15, 3 de 30...-reconhecimento, né? Pelo menos, isso.

Professora: Continuou aquela preocupação com as ‘rubrics.’ Eu tentei colocar uma coisa do contexto deles. Um ‘appetizer’, essas coisas. E até porque eles já tinham visto ‘delicious’, ‘very good’ nas conversas. Quer dizer, aquilo era dentro da realidade deles – era comparar o resultado deles com o prato.

Observadora: É verdade. Todas palavras conhecidas deles e sempre uma coisa positiva. Mesmo para quem acertou zero, “It’s just an appetizer” não é negativo.

Professora: A idéia era essa. Justamente não botar o cara mais pra baixo. E eu não queria que eles se expusessem. Eles não precisavam falar pra mim quantas tinham acertado. Aquilo era pra eles.

Observadora: Uma coisa que eu achei que foi muito difícil, capciosa, no exercício que você fez foi aquele “A table for three” porque “for” preposição eles confundiram com o número 4.

Professora: Mas até numa situação real que o cara chegasse “A table for 3 / 5...”, eles iam pegar no “for” e iam dar a coisa errada, né? Eu lembro que eu pensei antes de colocar isso. Eu queria fazer uma coisa ... sempre tentar um equilíbrio. Não é que ninguém possa tirar 10. Mas não é fazer uma coisa tão água-com-açúcar. Queria botar alguma coisa difícil, que eles aprendessem com aquilo.

- O exercício de revisão das lições 1-6:

Observadora: Eu perguntei “o quanto a gente pode fazer por eles se eles não fazem a parte deles”?

Professora: A parte deles: era pedir demais ou era justa? Eu acho que daquele jeito era pedir demais. Eles têm que ser responsáveis pelo aprendizado. O problema é que, às vezes, eles não sabem estudar. Então você dá uma tarefa que seria ótima, excelente. Mas ele não consegue nem ver como ele vai fazer a atividade. E, coitados, eles trabalham muito – muito tempo em pé, andando, correndo, muitas horas por dia, muitas horas por semana. E eles perdem o fim de semana trabalhando. Então é muito complicado. Não tem como a gente exigir deles dedicação exclusiva.

Observadora: Como é que você teria feito revisão pra eles?

Professora: Só oral porque eles já têm pouco tempo pra estudar. Eles não conseguem escrever direito. Generalizando, eles não têm o hábito de escrever, procurar no dicionário. Talvez, se fosse uma coisa mais ... quase estudo dirigido – o carro é laranja; de que cor é o carro? – ajuda a fixação e é mais simples.

Observadora: Por que você encorajou eles a fazerem o exercício em sala?

Professora: Porque tinha alguma coisa que eu achei relevante e, já que eles não tinham feito, “vamos fazer juntos”.

- A gorjeta:

Professora: Nos Estados Unidos, você faz a conta de cabeça e joga 15% em cima. Então, se ele falar “The tip is not included,” ele não tá falando 10%. Ele tá falando só que não tá incluído. Então, sei lá, o americano distraído vai dar 15%. Pô, ele ganhou 5% a mais.

- A ausência de avaliação formal no curso:

Professora: Eu acho bom, porque prova geralmente gera ansiedade e a gente sabe que, se fosse aplicar uma prova rigorosa naquele grupo, iam ter notas variadas, competição e outras coisas assim, que acho que podem, ao invés de ajudar, atrapalhar a auto-estima. Acho que o certificado é legal. Olha, você passou com sucesso. E acho que eles estavam bem conscientes do que aprenderam, do que não aprenderam e do que poderiam aprender.

## AULA 8

- O vídeo mostrado pela professora:

Professora: Acho muito importante você dar vídeo porque o aluno brasileiro em geral, se ele pegar um texto de 100 palavras e não entender uma, ele bloqueia – em vez de ver que as 99, ele entendeu. Então, eu tava muito preocupada com eles. Eu tinha quase certeza que eles iam frustrar com alguma coisa do vídeo – que ia ter alguma coisa diferente. Tentei fazer eles criarem esta consciência: tem muita coisa que eu não vou entender, mas o que eu entender é lucro. E eles pegaram coisa pra caramba! Eu acho que deu uma sensação assim: Pôxa, já entendo mais. Peguei lá no vídeo aquela palavra. Já que não tem uma prova, eu queria mostrar pra eles que eles conseguiam.

- A revisão geral:

Observadora: E aqui você começou a fazer uma grande reciclagem de tudo, né? Desde a primeira aula.

Professora: Baseada também no que você falou – o que a gente tinha passado no primeiro ‘role-play’. Então, eu pensei: como naquele ‘role-play’ não teve nada antes, vamos fazer agora pra ver se eles vão mais seguros.

Observadora: E você achou que eles foram mais seguros?

Professora: A câmera sempre inibe, né?

- Prática reflexiva:

Professora: A experiência foi boa de ter você observando e parar e refletir e tal. Tenho lembranças agradáveis. Foi muito bom isso com você, foi muito legal. E foi a primeira vez que eu tive um curso, refletindo de ponta a ponta.

Observadora: Você acha que isto teria sido diferente se tivesse acontecido antes do curso de TESOL?

Professora: Eu sou uma pessoa muito crítica comigo. Há muito tempo eu já vinha lendo sobre ‘reflective teaching’ antes do TESOL, por coincidência. No curso a gente treinou mais, foi condicionado pra isso – mas pra mim, é uma coisa normal. Eu já sou uma pessoa reflexiva – às vezes, até demais. Porque é o tempo todo pensando se deu certo, se não deu certo, se pode ser, se não pode ser, o que vai gerar – de tudo. Eu sempre fui assim. Sempre fui muito crítica com as minhas aulas – só que nunca tive instrumentos para isso. Não fazia um ‘journal’. Aí a gente aprendeu como fazer isso melhor.

ANEXO A – PROPOSTA DO CURSO DE INGLÊS PARA RESTAURANTES

## **P R O P O S T A**

### **Curso de Inglês para Restaurantes**

#### **Nível Básico:**

##### **OBJETIVO:**

Ao final de oito aulas, o aluno terá adquirido noções básicas de como recepcionar o cliente, levá-lo à mesa, trabalhar o cardápio (isto é, explicar os pratos/bebidas), confirmar os pedidos, trazer a conta e, por fim, levar o cliente até a porta.

**CARGA HORÁRIA:** 8 aulas de 75 minutos cada

##### **CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (SYLLABUS) \*:**

Unit 1 – Greetings (Saudações)

Unit 2 – At the table (À mesa)

Unit 3 – Exploring the menu (Explorando o cardápio)

Unit 4 – First dish / First course / Appetizer (Entrada)

Unit 5 – Second dish / Main course / Entrée (Prato principal)

Unit 6 – Dessert (fruit / sweet / cheese) (Sobremesa: frutas/doces/queijos)

Unit 7 – Coffee & Liqueur (Café e licor)

Unit 8 – Paying the check and tips / Farewells (Pagando a conta e gorjetas / Despedidas)

\* Este conteúdo pode ser modificado antes do início ou ao longo do curso, conforme as necessidades dos alunos.

**PREÇO POR GRUPO FECHADO (DE 8 A 15 ALUNOS): R\$ XXX**

**MATRÍCULAS INDIVIDUAIS: R\$ XXX**

## ANEXO B – CARDÁPIO DO RESTAURANTE

## Appetizer

0001 needless to make comments ..... R\$ 6,30

## Appetizers

0370 carpaccio ..... R\$ 11,30

1482 mini carpaccio ..... R\$ 6,30

1464 friend beans ..... R\$ 4,30

1481 mini cheese turnovers (portion with 10 units) ..... R\$ 4,30

## Salads

1550 caesar salad ..... R\$ 9,30

1551 mini caesar salad ..... R\$ 6,70

0637 special salad  
choose 8 itens + sauce ..... R\$ 10,90

1099 mini special salad ..... R\$ 7,10

0323 salada do chef  
ricotta cheese, melon, apple, sweet corn, red cabbage, hard-boiled eggs  
and smoked chester ( special breed of chicken ) breast ..... R\$ 9,80

0037 mixed salad  
lettuce, tomatoes, carrots, onions, bell pepper, corn, petit-pois, beet  
and hard-boiled eggs ..... R\$ 9,80

## Executive menu

they are the chef's delicious suggestions in individual servings,  
especially served at lunch.

1076 monday - chicken kebab with rice and broccoli ..... R\$ 9,95

1527 tuesday - minced meat with rice, farofa and fried banana ..... R\$ 9,95

0317 wednesday - maryland chicken supreme with shoestring potatoes and creamed corn ...R\$ 9,95

0316 thursday - shredded jerked beef with rice, kale and tutu ..... R\$ 9,95

0929 friday - grilled chicken with spaghetti in tomato sauce ..... R\$ 9,95

0034 saturday - feijoada (portion for two) ..... R\$ 19,90

## Pasta

1582 ravioli with curdle cheese and apricot filling ..... R\$ 12,90

1583 beef ravioli in tomato and basil sauce ..... R\$ 11,90

1586 thin noodles in carbonara sauce ..... R\$ 11,50

1587 thin noodles in parisiense sauce ..... R\$ 11,90

1584 gnocchi in four-cheese-sauce ..... R\$ 12,90

0369 fortune gnocchi (the 29<sup>th</sup> of every month) ..... R\$ 11,90

1588 lasagna in bolognese sauce ..... R\$ 11,90

1589 chicken lasagna in four-cheese-sauce ..... R\$ 11,90

1590 oven-baked spaghetti with ham and bolognese sauce ..... R\$ 11,50

1585 spaghetti in shrimp sauce ..... R\$ 19,95

1591 oven-baked fettucini with ham and white sauce ..... R\$ 11,50

1592 rondelli filled with aubergine and mozzarella with tomato sauce ..... R\$ 11,50

1593 beef caneloni in half-to-half sauce ..... R\$ 10,75

1594 ricotta and cream cheese caneloni in white sauce ..... R\$ 10,75

## oultry

0242	grilled round chicken steak with piemontesa rice	RS 20,80
0286	chicken fillet in catupiry cheese	RS 20,80
1433	parmegiana chicken fillet with french fries and rice	RS 16,95
0823	parmegiana chicken fillet with mashed potatoes and rice	RS 16,95
0319	chicken kebab with greek rice	RS 14,90
1055	chicken strogonoff with <i>sauté</i> potatoes and rice	RS 17,75
0712	allegro chicken fillet with buttered noodles, spinach and carrots	RS 13,75
1520	fit chicken grilled chicken breast with cheese quiche and mini salad in caesar sauce	RS 13,95

## steaks

0055	grilled round steak with piemontesa rice	RS 24,95
1656	piemontesa sliced striploin	RS 22,95
0060	small steaks of fillet mignon in mushroom sauce	RS 22,50
0051	french fillet	RS 23,25
0047	parmegiana fillet with french fries and rice	RS 22,15
0822	parmegiana fillet with mashed potatoes and rice	RS 22,15
0969	gaúcha barbecue	RS 23,80
0052	kebab with greek rice	RS 20,90
1436	strogonoff with <i>sauté</i> potatoes and rice	RS 20,95
1050	brazilian picanha	RS 29,50
0387	allegro fillet mignon with buttered noodles, spinach and carrots	RS 14,95
0577	rio escalopinho	RS 14,95
1051	gaúcha striploin	RS 13,20
0285	picanha*	RS 27,15

\* Icarai, Ilha Plaza, Barra, Tijuca e Carioca.

## Fish

1685	cartóccio tilápia fillet in basil sauce + 1 side dish	RS 20,90
0976	cartóccio or grilled trout in fine herbs sauce + 1 side dish	RS 20,90
1441	grilled salmon in capers sauce + 1 side dish	RS 23,50

side dishes: allegro thin buttered noodles with spinach and carrots • mixed vegetables • creamed spinach • caesar salad • green salad • mashed potatoes • rice with broccoli

## Risotto

1757	with shrimp	RS 21,00
1758	with funghi	RS 20,70
1339	with jerked beef with sweet cassava and mashed pumpkins	RS 19,30
1754	with chicken	RS 18,90

## For children

0581	chicken nuggets with french fries	RS 9,20
0579	small steak with smiley french fries	RS 9,20
1658	fillet mignon burger with melted mozzarella	RS 9,20

## Pizzas

Choose between our traditional or thin pizza

	Média	Grande
mozzarella .....	1029 R\$ 11,70	1030 R\$ 15,25
calabresa .....	1031 R\$ 13,20	1032 R\$ 18,20
portuguese mozzarella cheese, onions, ham, anchovy, eggs and olives ..	1033 R\$ 15,95	1034 R\$ 21,70
marguerita mozzarella cheese, tomatoes, basil, and oregano .....	1749 R\$ 13,10	1666 R\$ 17,90
arugula with dried tomatoes mozzarella cheese, arugula and dried tomato .....	1751 R\$ 13,50	1665 R\$ 18,00
four cheeses mozzarella, parmesan, bleu cheese and catupiry .....	1750 R\$ 13,50	1662 R\$ 17,85
banana .....	1752 R\$ 10,70	1664 R\$ 14,20
chocolate .....	1753 R\$ 11,50	1671 R\$ 14,60
pizza with filled rim filled with catupiry cheese .....	0708 R\$ 2,50	0709 R\$ 4,50

(additional value for any taste)

## Garnishes

0081 french .....	R\$ 6,20
0079 greek rice .....	R\$ 7,60
0080 piemontesa rice .....	R\$ 6,70
0078 white rice .....	R\$ 4,30
0076 french fries .....	R\$ 5,70
0077 farofa à brasileira .....	R\$ 5,60
0074 selected vegetables .....	R\$ 6,40
0075 selected vegetables <i>au gratin</i> .....	R\$ 7,40
0082 mashed potatoes .....	R\$ 5,80

## Desserts

0791 carioca pie pie in chocolate mousse and brownie served hot or cold .....	R\$ 4,95
0795 with vanilla ice cream .....	R\$ 6,30
1332 german pie .....	R\$ 4,60
1334 romeo and juliet pie .....	R\$ 4,60
0093 sacrapantina pie .....	R\$ 4,60
0790 royal banana - six slices of cooked banana in a hot orange syrup, with sugar and cinnamon served with vanilla ice cream .....	R\$ 6,30
0379 profiteroles sweet buns filled with patissier cream in a hot chocolate syrup, served with vanilla ice cream .....	R\$ 6,80
1568 brownie (portion for 2 persons) .....	R\$ 7,15
0575 papaya cream papaya mixed with vanilla ice cream and cassis liquor .....	R\$ 6,60
0092 chocolate mousse .....	R\$ 4,30
0090 condensed milk pudim .....	R\$ 4,00
0091 quindim .....	R\$ 4,20
0087 fruit salad .....	R\$ 4,60
0084 seasoned fruits .....	R\$ 3,90
0104 sundae .....	R\$ 6,40
0105 milk shake .....	R\$ 5,10
0711 ice cream (two balls): vanilla, strawberry or chocolate .....	R\$ 4,30
0097 chantilly cream (fresh cream) .....	R\$ 2,00
0786 pies .....	R\$ 32,00

<b>Bebidas</b>	
<b>Drinks e Aperitivos</b>	
Caipivodka ( 180ml )	RS 3,45
Caipirinha ( 180ml )	RS 1,50
Cocktail de Frutas ( 110ml )	RS 3,00
Sangria 1/1 ( 1350ml )	RS 9,30
Sangria 1/2 ( 650ml )	RS 3,80
Kir Royal ( 180ml )	RS 3,80
Martini Bianco ( 110ml )	RS 1,80
<b>Chopp e Cervejas</b>	
Chopp ( 300ml )	RS 1,30
Cerveja Premium ( 300ml )	RS 2,35
Cerveja One Way ( 355ml )	RS 1,80
Cerveja Escura ( 300ml )	RS 1,10
*Cerveja ( 600ml )	RS 1,85
*Cerveja Especial ( 600ml )	RS 1,95
*Cerveja Escura ( 600ml )	RS 1,85
*somente nas lojas: Tijuca, Barra, Leblon, Copacabana e Icarai	
Refrigerantes / lata ( 350ml )	RS 1,50
Água Tônica ( 350ml )	RS 1,35
Água Mineral ( 300ml )	RS 1,00
Jarra de Suco de Fruta 1/1 ( 1350ml )	RS 4,95
Jarra de Suco de Fruta 1/2 ( 650ml )	RS 2,50
Suco de Frutas ( 368ml )	RS 1,70
Mate / copo ( 300ml )	RS 1,10
Milk Shake ( 350ml )	RS 2,40
<b>Whiskies</b>	
Teacher's ( 45ml )	RS 3,50
Ballantine's ( 8anos ) ( 45ml )	RS 4,50
Chivas Regal ( 12anos ) ( 45ml )	RS 6,10
<b>Conhaques e Licores</b>	
Conhaque / Nacional ( 70ml )	RS 3,50
Cointreau ( 30ml )	RS 3,50
Drambui ( 30ml )	RS 4,95
Frangélico ( 30ml )	RS 4,95
<b>Vinho Tinto</b>	
Almadén 1/1 ( 750ml )	RS 10,00
Forestier 1/1 ( 750ml )	RS 10,00
Vinho 1/2 sob consulta ( 375ml )	RS 6,00
Vinho Italiano 1/1 sob consulta ( 750ml )	RS 12,85
Taça de vinho / Nacional ( 165ml )	RS 2,50
<b>Vinho Branco</b>	
Almadén 1/1 ( 750ml )	RS 10,00
Forestier 1/1 ( 750ml )	RS 10,00
Vinho 1/2 sob consulta ( 375ml )	RS 6,00
Taça de vinho / Nacional ( 165ml )	RS 2,50
<b>Vinho Espumante</b>	
M. Chandon ( 750ml )	RS 19,85
George Aubert ( 750ml )	RS 13,65
Café Expresso	RS 0,00

## ANEXO C – MATERIAL DIDÁTICO

# UNIT 1 - GREETINGS

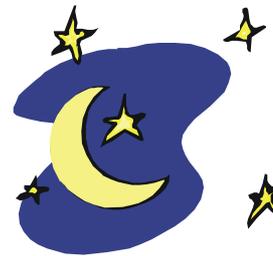
## BITS AND PIECES

Good morning!  
 Good afternoon!  
 Good evening! (Good night! )  
 Welcome to ...  
 Thank you / You're welcome !  
 What's your name ? / My name is .....

Do you have a reservation ?

## CONVERSATION 1

Waiter: Good evening!  
 Customer: Good evening !  
 Waiter: Do you have a reservation ?  
 Customer: No.  
 Waiter: No problem. How many people ?  
 Customer: Four.  
 Waiter: Smoking or non-smoking ?  
 Customer: Non-smoking, please.  
 Waiter: O.K., this way, please.  
 Customer: Thank you.



## CONVERSATION 2

Waiter: Good afternoon. May I help you, sir?  
 Customer: Yes, please. We have a reservation.  
 Waiter: The name, please?  
 Customer: O'Connor. 5 people.  
 Waiter: Mr. O'Connor. That's right. It is non-smoking, right?  
 Customer: Yes, please.  
 Waiter: Follow me, please.  
 Customer: Thank you.



## VOCABULARY CORNER

### KEY WORDS

reservation / booking  
 table / chair / high chair  
 smoking / non-smoking



**NUMBERS**

one **1**  
 two **2**  
 three **3**  
 four **4**  
 five **5**

six **6**  
 seven **7**  
 eight **8**  
 nine **9**  
 ten **10**

**COLORS**

blue   
 green   
 yellow   
 red   
 white 

black   
 pink   
 brown   
 purple   
 grey 

**GOING FURTHER**

**Do you** \_\_\_\_\_?  
**How many** \_\_\_\_\_?

Do you have a table for four?  
 Do you serve Brazilian cuisine?  
 Do you recommend Today's Special?

How many people in your party?  
 How many meals do you serve?

# UNIT 2 - AT THE TABLE

## BITS AND PIECES

This is the menu

Here is the menu

Let me get an extra chair (for your purse / for your jacket / for your bags)

Would you like a drink?

Would you like something to drink?

I will be right back

## CONVERSATION 1

Waiter: Would you like a drink, madam?

Customer: Yes, please. What do you recommend?

Waiter: Caipirinha.

Customer: What is Caipirinha?

Waiter: Caipirinha is a typical Brazilian drink, made with sugar cane alcohol, lime, sugar or sweetener and ice.

Customer: Is it strong?

Waiter: It is OK.

Customer: OK, I will have one.

Waiter: I will be right back.



## CONVERSATION 2

Customer: Waiter, please, I am thirsty

Waiter: Would you like something to drink?

Customer: Yes, please. A soda, please. What do you have?

Waiter: Coke, Pepsi, Sprite and Guaraná.

Customer: Guaraná? What is Guaraná?

Waiter: Guaraná is a typical Brazilian soft drink, made from guaraná roots. - Regular or diet.

Customer: OK. I will have one. Diet, please.

Waiter: I will be right back.



## VOCABULARY CORNER

table / table cloth



fork



serving dish



napkin / paper napkin



knife



glass



tray



spoon



dish



ashtray



cup and saucer



**DAYS OF THE WEEK**

Sunday  
Monday  
Tuesday  
Wednesday  
Thursday  
Friday  
Saturday

**MONTHS OF THE YEAR**

January  
February  
March  
April  
May  
June

July  
August  
September  
October  
November  
December

SEASONS	Spring	Summer	Fall	Winter

**GOING FURTHER**

Is it \_\_\_\_\_?  
What is \_\_\_\_\_?  
Would you like \_\_\_\_\_?

Is it expensive?  
Is it late?  
Is it good?

What is Today's Special?  
What is Cachaça?  
What day is today?

Would you like a drink?  
Would you prefer a sweetener?  
Would you like to sit here?

## UNIT 3 - EXPLORING THE MENU

### BITS AND PIECES

Would you like to see the menu?  
 Would you like to order now?  
 Are you ready to order?  
 Soup of the day / Catch of the day  
 ... a kind of ...  
 I will be right back with you



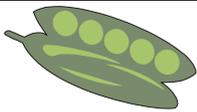
### CONVERSATION

Waiter: Would you like to see the menu?  
 Customer: Yes, please.  
 Waiter: Here it is.  
 Customer: Thank you.  
 Waiter: "Today's Special" is a Feijoada.  
 Customer: Feijoada? What is a Feijoada?  
 Waiter: It is a kind of soup made with black beans, with pork parts (pork loin, Italian sausage, ribs) served with white rice, kale and fried manioc flour.  
 Customer: Is it heavy?  
 Waiter: A little. But it is very typical and very good.  
 Customer: And the fish? What is the catch of the day?  
 Waiter: Trout. Very fresh.  
 Customer: What vegetables do you serve with the chicken?  
 Waiter: Spinach and carrots.  
 Customer: Can we share dishes?  
 Waiter: Yes, they are very well served.  
 Customer: O.K. give us a minute, please.  
 Waiter: Sure. I'll be right back with you.



## VOCABULARY CORNER

### *Vegetables*

artichoke / alcachofras		green beans / vagem	
asparagus / aspargos		heart of palm / palmito	
beetroot / beterraba		lettuce / alface	
broccoli / brócolis		mushroom / cogumelo	
cabbage / repolho		onion / cebola	
carrot / cenoura		peas / ervilhas	
cauliflower / couve-flor		pumpkin / abóbora	
celery / aipo		spinach / espinafre	
chayote / chuchu		yam / inhame	
cucumber / pepino		watercress / agrião	
eggplant (aubergine) / beringela		zucchini (courgettes) / abobrinha	

garlic / alho



### *Potatoes*

French fries / batata-frita		checker potato / batata prussiana	
crisp potato / batata palha		potatoes "au gratin" / batata gratinada	
potato chips / batata portuguesa		mashed potatoes / purê de batatas	

sauté potato / batata salteada		potato balls / batata noisette	
baked potato / batata assada		boiled potato / batata cozida	
thin fries / batata palito			

**NUMBERS**

eleven	<b>11</b>	seventeen	<b>17</b>	fifty	<b>50</b>
twelve	<b>12</b>	eighteen	<b>18</b>	sixty	<b>60</b>
thirteen	<b>13</b>	nineteen	<b>19</b>	seventy	<b>70</b>
fourteen	<b>14</b>	twenty	<b>20</b>	eighty	<b>80</b>
fifteen	<b>15</b>	thirty	<b>30</b>	ninety	<b>90</b>
sixteen	<b>16</b>	forty	<b>40</b>	a hundred	<b>100</b>

**TELLING THE TIME**

- What time is it?
- It is \_\_\_\_\_ o'clock.

<p>A quarter past twelve or Twelve fifteen</p> 	<p>Half past ten or Ten thirty</p> 	<p>A quarter to twelve or fifteen to twelve</p> 
<p>Four o'clock</p> 		

**GOING FURTHER**

- Can you \_\_\_\_\_ ?
- Do you prefer \_\_\_\_\_ or \_\_\_\_\_ ?
- Can you bring the menu?
- Can you explain the dishes?
- Can you take our orders?
- Do you prefer meat or chicken?
- Do you prefer red wine or white wine?
- Do you prefer rice or pasta?

## REVIEW OF LESSONS 1 – 3:

1) Traduza as frases abaixo:

Good afternoon!	
Good afternoon!	
How are you today?	
I'm fine, thank you.	
Do you have a reservation?	
No, I don't.	
No problem.	
Smoking or non-smoking?	
Non smoking, please.	
How many people?	
Four people.	
Follow me please.	
Do you need a high chair?	
Yes, please.	
Would you like a drink?	
What do you recommend?	
Caipirinha.	
O.K.	
I'll be right back.	
Here is the menu.	
Are you ready to order now?	
What's "Today's Special?"	
It's feijoada.	
What is feijoada?	

It is a kind of soup made with black beans, with pork parts (pork loin, Italian sausage, ribs) served with white rice, kale and fried manioc flour.	
I will have a feijoada.	
Enjoy your meal.	
Thank you.	

2) Escreva as horas abaixo por extenso.

### WHAT TIME IS IT?



It's \_\_\_\_\_



It's \_\_\_\_\_



It's \_\_\_\_\_



It's \_\_\_\_\_

## UNIT 4 - FIRST DISH / FIRST COURSE / APPETIZER

### BITS AND PIECES

May I help you?

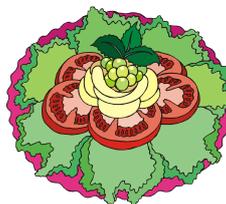
Let me explain it.

Would you care for a starter? A soup? A salad?

It sounds good. / It looks good.

It is a good choice.

What salad dressing do you prefer?



### CONVERSATION 1

Waiter: Would you care for a starter, madam?

Customer: I don't know... What do you recommend?

Waiter: I recommend our "Appetizer X."

Customer: What is it?

Waiter: It is a special selection of breads, white pizza, olives, Italian sausage, onions, white cheese spread, pâté, and eggplant antipasto.

Customer: What is the mini special salad?

Waiter: It's a selection of eight different vegetables from this list, with a special dressing.

Customer: Um! It sounds delicious!

Waiter: Yes, it is a good choice.

Customer: O.k. I will have the salad.

Waiter: O.k., madam. I will be right back with you.

### CONVERSATION 2

Customer: What is "friend beans"?

Waiter: It is a kind of black bean soup, served with fried bacon bits.

It is also served with cachaça (sugar cane alcohol).

Waiter: Is it an aperitif?

Customer: No, it is an appetizer. It comes in a mug.

Waiter: Is it big?

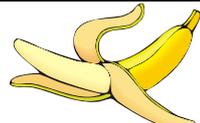
Customer: It is O.k. I recommend it.

Waiter: O.K. I will try it.



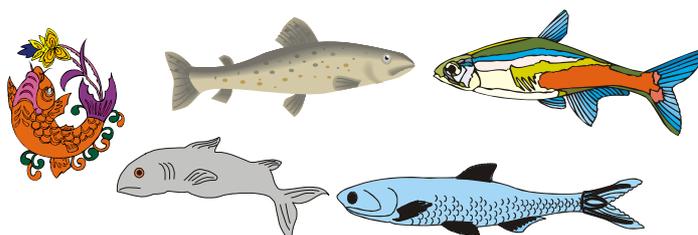
## VOCABULARY CORNER

### *Cooking words*

fried / frito		smoked / defumado		sliced / fatiado	
steamed / cozido no vapor		pouched / cozido na água e sal		raw / cru	
roasted / assado		shredded / desfiado		flamed / flambado	
boiled / fervido		deep fried / empanado		stuffed / recheado	
baked / assado no forno		garnished / guarnecido			
cut / cortado		peeled / descascado			

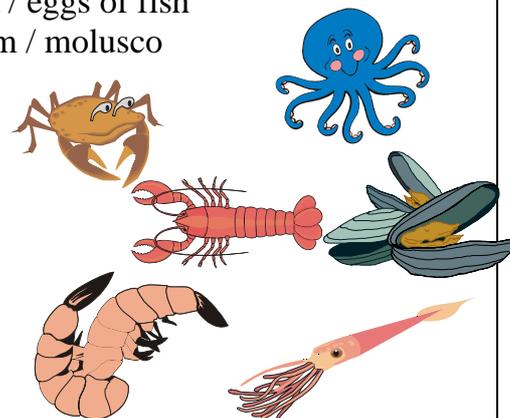
### *Fish*

carp / carpa  
 cod (codfish) / bacalhau  
 mullet / tainha  
 salmon / salmão  
 sea bream / pargo  
 trout / truta  
 tuna / atum  
 snook / robalo  
 flounder (sole, plaice) / linguado  
 red snapper / vermelho  
 blue runner / xerelete  
 anchovy / aliche  
 blue fish / anchova  
 conger-eel / congro-rosa  
 hake / merluza  
 grouper / badejo



### *Seafood*

crab / caranguejo ou siri  
 crawfish (ecrevisses) / lagosta escura  
 lobster / lagosta  
 shrimp / camarão  
 prawn / camarão VG  
 oyster / ostra  
 mussel / mexilhão  
 squid / lula  
 octopus / polvo  
 scampi / lagostin  
 scallop / vieira  
 ova / eggs of fish  
 clam / molusco



## Going Further

Would you like to \_\_\_\_\_?

How would you like \_\_\_\_\_?

Would you like to order a drink?

Would you like to see the wine list?

Would you like to have some water?

How would you like your potato?

How would you like your fish?

How would you like your salad?



## UNIT 5 - SECOND DISH / MAIN COURSE / ENTRÉE

### BITS AND PIECES

What would you like to follow ?  
 How would you like it cooked?  
 What's wrong with the steak?  
 What's the problem with the fish?  
 Would you like to change it?  
 Would you like something else?

### CONVERSATION

Customer: Waiter, the appetizer was delicious!

Waiter: I am glad you liked it.

Customer: Thank you.

Waiter: What would you like to follow?

Customer: Let me see the menu again, please.

Waiter: Sure. Here it is.

Customer: I want a steak. How does it come?

Waiter: Our steaks come with rice or potatoes.

Customer: What kind of potatoes?

Waiter: French fries or mashed.

Customer: French fries, please.

Waiter: And how would you like your steak cooked ?

Customer: Medium rare.

Waiter: O.K. Anything else?

Customer: Yes, please. Could I have some more bread? And a bottle of mineral water?

Waiter: Sparkling or still?

Customer: Sparkling, please.

Waiter: O.K. I will be right back with you.



### VOCABULARY CORNER

#### *STEAK ( PREPARATION)*

Rare – mal passado

Medium rare ( Pink )– ao ponto para mal passado

Medium – ao ponto

Done – passado

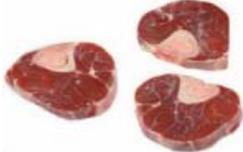
Well done – bem passado

### ATENÇÃO ÀS RECLAMAÇÕES:

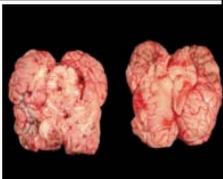
Underdone : passado de menos

Overdone : passado demais

## MEATS / CARNES

<p>barbecue / churrasco</p> 	<p>beef cutlet / escalope</p> 
<p>breaded fillet / bife à milanesa</p> 	<p>broiled fillet / bife grelhado</p> 
<p>hamburger steak / bife de carne moída</p> 	<p>meat balls / almôndegas</p> 
<p>ground meat / carne moída</p> 	<p>pot roast / carne assada</p> 
<p>meat loaf / bolo de carne</p> 	<p>sirloin steak / contra file</p> 
<p>roast beef / rosbife</p> 	<p>top loin / maminha</p> 
<p>stew / ensopado</p> 	<p>marrow ( ossobuco ) / tutano</p> 
<p>oxtail / rabada</p> 	

## *OFFAL / VÍCERAS*

brains / miolos		heart / coração	
kidneys / rins		liver / fígado	
tripe / dobradinha		tongue / Lingual	
weatbread ( riz de veau ) / timo ( cerebelo)			

### **GOING FURTHER**

**It consists of** \_\_\_\_\_ .

**It contains** \_\_\_\_\_ .

**It is made of** \_\_\_\_\_ .

Spaghetti a la Matricciana consists of pasta, black olives and bacon.

Chicken Kiev consists of chicken breasts stuffed with herbs and garlic butter.

Coquille St. Jacques contains scallops and shrimps.

The Mornay sauce contains flour, milk, butter, cheese and seasoning.

Beef Stroganoff is made from beef with mushrooms and sour cream.

The Italian salad dressing is made from oil and vinegar.

## UNIT 6 - DESSERT / FRUIT / CHEESE

### BITS AND PIECES

How was dinner?  
 Would you like a dessert? Would you care for a dessert?  
 May I suggest the \_\_\_\_\_ ?  
 What kind of cheese do you serve?  
 Is there anything diet? Sugar-free ?

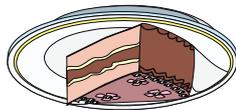
### CONVERSATION

Waiter: How was your dinner?  
 Customer: Delicious ! Thank you.  
 Waiter: Would you like a dessert?  
 Customer: What do you recommend?  
 Waiter: May I suggest the royal banana?  
 Customer: What about the profiteroles? They come with hot chocolate sauce, right?  
 Waiter: Yes, lots of chocolate.  
 Customer: It sounds tempting!  
 Waiter: Or a bowl of fresh fruits with vanilla ice cream.  
 Customer: Hum! Hum!  
 Waiter: The “quindim” is very good too.  
 Customer: “Quindim?” What’s “quindim”?  
 Waiter: It’s a typical Brazilian sweet made with coconut, egg yolk and sugar.  
 Customer: Oh! So many choices. But I will order the profiteroles.  
 Waiter: Very good choice, madam!  
 Customer: Thank you.  
 Waiter: I will be right back with you.



### VOCABULARY CORNER

a slice of cake



a portion of whipped cream



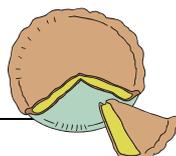
a bowl of fresh fruit salad



a scoop of ice cream

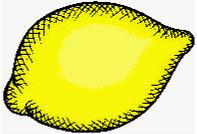
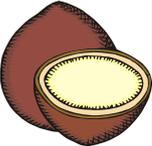
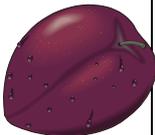
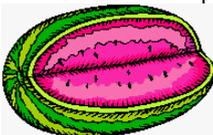
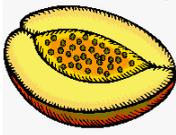
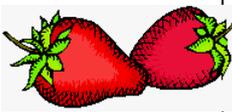
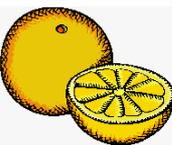
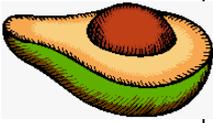


a piece of pie



a dash of cinnamon

### Fruits

apple / maçã		passion fruit / maracujá		mango / manga	
cashew / caju		pear / pera		lime / limão	
coconut / coco		plum / ameixa		watermelon / melancia	
custard apple / fruta de conde		persimmon / caqui		papaya / mamão	
jackfruit / jaca		banana / banana		peach / pêsego	
lemon / limão galego		cherry / cereja		pineapple / abacaxí	
melon / melão		grape / uva		strawberry / morango	
orange / laranja		guava / goiaba		avocado / abacate	

### GOING FURTHER

Is it.....?

Can we .....

No....., please!

Is it big?

Is it hot?

Is it sweet?

Can we share it?

Can we take it home?

Can we order half a portion?

No whipped cream, please.

No nuts, please.

No chocolate sauce, please.

## REVIEW OF LESSONS 1 – 6 :

### 1) NUMERE AS FRASES NA ORDEM EM QUE ACONTECEM:

a)

- \_\_\_\_\_ How many people?
- 1   Good afternoon !
- \_\_\_\_\_ Do you have a reservation?
- \_\_\_\_\_ Follow me, please.
- \_\_\_\_\_ Good afternoon !
- \_\_\_\_\_ Yes.
- \_\_\_\_\_ 4.
- \_\_\_\_\_ The name?
- \_\_\_\_\_ Hichitasan.

b)

- \_\_\_\_\_ Yes, please. What do you recommend?
- 1   Would you care for a drink?
- \_\_\_\_\_ Would care for an appetizer?
- \_\_\_\_\_ A Caipirinha.
- \_\_\_\_\_ I will be right back with you!
- \_\_\_\_\_ Yes, please. What's the soup of the day?
- \_\_\_\_\_ What would you like to follow?
- \_\_\_\_\_ Caldo verde. It is made with potatoes , kale and Italian sausage.
- \_\_\_\_\_ A steak.
- \_\_\_\_\_ Medium rare.
- \_\_\_\_\_ How would you like it cooked?
- \_\_\_\_\_ O.K. I will have a Caipirinha.
- \_\_\_\_\_ It sounds delicious. I will have a caldo verde.

### 2) NUMERE A COLUNA DA DIREITA DE ACORDO COM A DA ESQUERDA:

- |                         |                     |
|-------------------------|---------------------|
| ( 1 ) appetizer         | ( ) salada de fruta |
| ( 2 ) sparkling         | ( ) entrada         |
| ( 3 ) fish              | ( ) São três e meia |
| ( 4 ) well-done         | ( ) gasosa          |
| ( 5 ) It's three-thirty | ( ) peixe           |
| ( 6 ) dessert           | ( )tábua de queijo  |
| ( 7 ) dressing          | ( ) adoçante        |
| ( 8 )fresh fruit salad  | ( ) bem passado     |
| ( 9 ) cheese board      | ( ) sobremesa       |
| ( 10 )sweetener         | ( ) molho de salada |

### 3) COLOQUE O NÚMERO CORRESPONDENTE:

fifteen \_\_\_\_\_  
 thirty six \_\_\_\_\_  
 eighty nine \_\_\_\_\_  
 seventy four \_\_\_\_\_  
 forty three \_\_\_\_\_  
 ninety seven \_\_\_\_\_

sixty one \_\_\_\_\_  
 ninety \_\_\_\_\_  
 nineteen \_\_\_\_\_  
 fifty five \_\_\_\_\_  
 twenty four \_\_\_\_\_  
 eighty two \_\_\_\_\_

**4) COMPLETE OS DIÁLOGOS:**

**A)**

- *Waiter, please. Can I see the menu?*

- \_\_\_\_\_

- *What fish do you serve?*

- \_\_\_\_\_

- *How does it come?*

- \_\_\_\_\_

- *O.K. I will have the fish with a salad. Oh, and some water please.*

- \_\_\_\_\_

- *Still, please.*

- \_\_\_\_\_

**B)**

- *Dinner was delicious!*

- \_\_\_\_\_

- *Yes, dessert , please. What do you recommend?*

- \_\_\_\_\_

- *Is it diet?*

- \_\_\_\_\_

- *O.K. I will have one, thank you.*

\_\_\_\_\_

## UNIT 7 - COFFEE & LIQUEUR / PAYING THE CHECK & TIPS

### BITS AND PIECES

Where's the men's room?  
 How are you going to pay?  
 When you are ready...  
 The tip is not included.  
 Can you call a taxi?  
 Hope to see you again !

### CONVERSATION

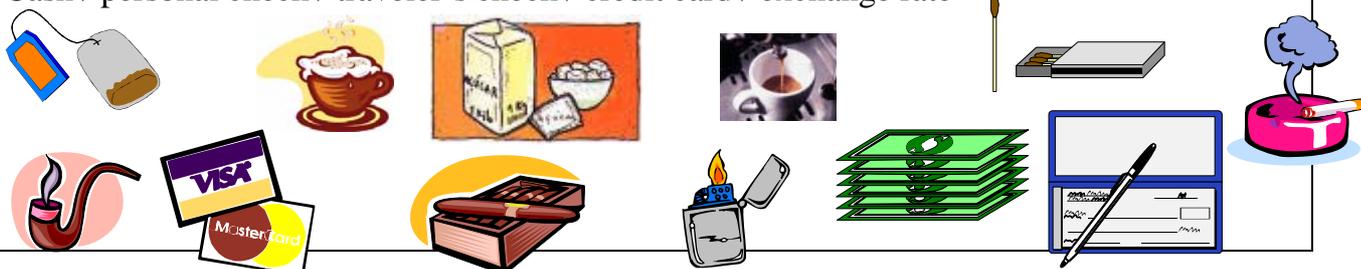
Waiter: Would you like some coffee?  
 Customer: Oh, yes! Brazilian coffee, right?  
 Waiter: The best !  
 Customer: Do you have decaf?  
 Waiter: I'm sorry, we don't. Only espresso, or tea.  
 Customer: An espresso, please. With sweetener. No sugar or cream, please.  
 Waiter: What about some liqueur ? Or Cognac?  
 Customer: No, thanks. The coffee and the check, please.  
 Waiter: How are you going to pay?  
 Customer: Cash.  
 Waiter: Sure. I will be right back with you, sir.  
 Customer: Excuse me. Where's the men's room?  
 Waiter: To the right, up the stairs.  
 Customer: Thank you.  
 Waiter: You're welcome.



Waiter: When you are ready...  
 Customer: Here you are, 75,76,77,78,79...80. Is the service included?  
 Waiter: Yes, 10%.  
 Customer: Well, thank you very much.  
 Waiter: Thank you. Hope to see you again!!

### VOCABULARY CORNER

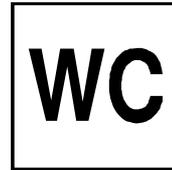
Sugar / brown sugar / sweetener  
 Regular / decaf / Espresso / Cappuccino / cafe latte / tea / herb tea  
 Cigarettes / cigar / pipe / matchbox / lighter  
 Cash / personal check / traveler's check / credit card / exchange rate



## ***DIRECTIONS***

Where's the men's room?  
 Where's the ladies' room?  
 Toilet / W.C. / "John"

to the right / to the left  
 at the end of the corridor  
 first door to the right  
 second door to the left  
 up the stairs / down the stairs  
 across from the bar



## **GOING FURTHER**

**We accept.....**  
**We only accept .....**  
**We take .....**  
**We honor .....**  
**We do not accept ....**

We accept dollars.

We only accept cash.

We take Euros.

We honor all credit cards.

We do not accept personal checks.

We do not accept vouchers.

We do not accept foreign currency.

## UNIT 8 - REVISION

### BITS AND PIECES

Excuse me, .....

I am sorry.....

What is that again?

This table is taken. / This table is reserved.

Take your time.

### CONVERSATION 1

Customer: Good afternoon !

Waiter: Good afternoon ! Do you have a reservation ?

Customer: No, I don't .

Waiter: OK., no problem. I will clean a table for you right away.

Customer: What is that again?

Waiter: I will clean a table for you.

Customer: Oh, thank you.

Waiter: Follow me, please.



### CONVERSATION 2

Waiter: Here's the menu.

Customer: Thank you. How nice! The menu is in English!

Waiter: Yes.

Customer: I am sorry but I need some time here.

Waiter: O.K., take your time. I will be right back with you.



### CONVERSATION 3

Waiter: Excuse me. Are you ready to order, now?

Customer: Yes, please. I will have .....

Waiter: Very good choice!

Customer: Do you recommend it?

Waiter: Oh, yes. It is very good.

Customer: O.K. That's it then.

Waiter: Anything else?

Customer: A bottle of sparkling mineral water.

## VOCABULARY CORNER

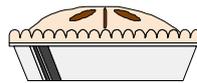
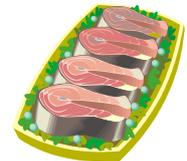
### *Vocabulary to describe dishes :*

It's a kind of pie  
 It's a kind of soup  
 It's a kind of stew  
 It's a kind of cake  
 It's a kind of.....



### *Problems :*

The food is salty  
 The beer is flat  
 The steak is burned (overdone)  
 The fish is raw (underdone)  
 The apple pie is too sweet  
 The soda is warm  
 The Caipirinha is watery  
 The fork is dirty  
 The coffee is cold



## Frases importantes :

- Welcome to .....
- Do you have a reservation?
- How many people?
- The table is reserved (for 5 o'clock).
- Follow me, please. / This way , please.
- Here's the menu.
- Would you like a drink?
- I recommend .... / I suggest....
- Caipirinha is a typical Brazilian drink....
- Guaraná is a typical Brazilian soda....
- Feijoada is a typical Brazilian dish...
- Cocada is a typical Brazilian sweet...
- Would you like to see the menu?
- Are you ready to order now?
- Let me explain it.
- It is a kind of soup made with...
- How would you like it cooked?
- Would you like a dessert?
- I will be right back (with you).
- How are you going to pay?

## ANEXO D – TEXTO SOBRE A ORIGEM DO GUARANÁ

## What is guaraná?

The botanical name of Guaraná, *Paullinia cupana* H.B.K. variety *sorbilis* (Mart.) Ducke, is derived from C. F. Paullini, a German medical botanist who lived in the 18th century.

Guaraná plant is a woody vine that climb the trees, reaching 10 metres in height. Thus, when cultivated in the open, it adopts a shrubby habit, growing to a maximum 2 to 3 metres in height.

It's cultivation dates to pre-columbian times. The indians, the first inhabitants of the Amazon, domesticated the guaraná plant. Botanists actually believe that the current plants, even those found in dense forests, are the remains of indigenous cultivation in the past. Guaraná was, amongst others, grown by the Maués and Andira tribes from the 'lower Amazon'.



The guaraná plant has divided compound leaves and flowers yellow panicles during the driest months of the year, the fruit ripening about two to three months later. The fruit is pear shaped, three sided, has three-celled capsules with thin partitions and in each a seed like a small horse-chestnut half enclosed in an aril. The seeds form a bunch. When ripe, the fruit is red, with some orange and yellow tones. The fruit then partially opens, showing part of the seeds. The fruit now looks like an eye and this appearance lead to legends told by the indians. At this stage the seeds are harvested, to prevent them from falling on the ground.

Harvesting is done by hand, after that the seeds should be stored in a heap in a shelter for two or three days to allow a slight fermentation. Following this, the shells are removed either by hand or machine and then left to dry in open air or dried artificially. Commercial guaraná is produced only from the seeds: all other parts of the fruit are discarded.



Further processing consists of roasting, after the seeds are sieved to be able to roast the seeds more uniformly. Roasting is done preferably in clay ovens for about four to five hours, until the seed reaches about 9% humidity. We have now roasted guaraná grain, also known as *guaraná em rama*.

### Available forms

Guaraná is usually available in four forms:

- Guaraná em rama, roasted guaraná  
Simply the roasted seed, as sold by the amazon farmers to cooperative unions, middlemen and industry.
- Guaraná on a stick  
After roasting, the seed is ground into a powder, mixed with water into a dough, which is subsequently moulded onto a stick. These sticks are then dried over a moderate fire until they become hard.
- Guaraná powder  
After grinding, the powder is sold. This is usually the form it is available in retail outlets, like health shops.
- A fourth form, syrup, used for making soft drinks, is also gaining ground. This form is usually limited to larger industries.

## Properties

Guaraná consists of a crystallizable principle, called guaranine, identical with caffeine, which exists in the seeds, united with tannic acid, catechutannic acid starch, and a greenish fixed oil.

From the tannin it contains it is useful for mild forms of leucorrhoea, diarrhoea, etc., but its chief use in Europe and America is for headache, especially if of a rheumatic nature. It is a gentle excitant and serviceable where the brain is irritated or depressed by mental exertion, or where there is fatigue or exhaustion from hot weather. It has the same chemical composition as caffeine, theine and cocaine, and the same physiological action. Its benefit is for nervous headache or the distress that accompanies menstruation, or exhaustion following dissipation. It is not recommended for chronic headache or in cases where it is not desirable to increase the temperature, or excite the heart or increase arterial tension. Dysuria often follows its administration. It is used by the Indians for bowel complaints, but is not indicated in cases of constipation or high blood pressure.

## Uses

Sticks were initially used by Indians, who grated the stick using the sharp, rasp like, tongue of the Pirarucu fish. The grated powder was then mixed into a drink with water and sugar.

The sticks are also used by the Satarê-Mawé tribe and its descendants who use it to make moulded figures, which are a popular item with tourists.

The powder is widely available and can be mixed with water or fruit juice and some sugar in the same way.

In Europe, guaraná was first marketed as an alternative, medicinal plant from the Amazon, beneficial to the overall health and the powder for was (and still is) sold in health shops.

Some retailers promote it as an afrodisiac, however, there is not much evidence for this at the moment.

More recently, guaraná has been discovered as an alternative 'smart drug' in the house/rave scene and some (expensive) drinks have come on the market. These drinks bear, as far as I have experienced, no resemblance with the Brazilian style softdrink. Some see guaraná as 'mind expanding', but the only effect it has is similar to that of caffeine. A strong cup of coffee would probably provide more caffeine at a lower price.

Guaraná chewing gum is available, sometimes referred to as "Buzz Gum", advertised as giving you extra energy.

Even guaraná cigarettes were seen, with a logo that resembles a hemp plant on the packet. This is a very strange use of guaraná and it is doubtful that it will have either the suggested 'mind altering' effect or be much beneficial to ones health. If someone does know more about this, please let me know.

The syrup is used for the manufacture of carbonated soft drinks, which are very popular in Brazil. It is usually one of the things Brazilians miss when they are abroad. This variety is what inspired these pages, so they might be slightly biased to the soft drinks.

## Acknowledgements

- The photographs used were taken by [Marcos Garcia](#) and first appeared together with his article about guaraná on the [Embrapa](#) site, from which much information in this article was derived. The photographs are reproduced with his permission, for which I am very grateful.
  - Other sites which were consulted are:
    - [Rio Amazon Guaraná](#)
    - [Botanical.com](#)
    - [New World Network](#)
    - [Raintree Group Database](#)
-

**ANEXO E – EXERCÍCIOS PREPARADOS PELA PROFESSORA**

*uotz*

What's \_\_\_\_\_?

*itz a caind ov sup meid uiδ blek biinz end pork*

It's a kind of soup made with black beans and pork.

*uotz*

What's \_\_\_\_\_?

*itz a tipical brazilian souda*

It's a typical Brazilian soda.

*uotz*

What's \_\_\_\_\_?

*itz fraid mandiouca flauer*

It's fried mandioca flour.

*uotz*

What's \_\_\_\_\_?

*itz a caind ov drink uiδ . ... end laim*

It's a kind of drink with "cachaça" and lime.

*uotz*

What's \_\_\_\_\_?

*itz xugar quein elcorol*

It's sugar cane alcohol.

Circule as respostas corretas:

1) O que o cliente pediu?

1551                    1055

2) O que cliente pediu?

0822                    0286

3) O que o cliente pediu?

1482                    1582

4) O que o cliente pediu?

1339                    1433

5) Quantas pessoas?

4                        3

6) Quantas pessoas?

5                        15

7) Que horas são?

11:15                    11:50

8) Que horas são?

1:40                    1:30

9) Quanto foi a conta?

R\$ 45,00                R\$ 35,00

10) Quanto foi o troco?

R\$ 13                    R\$ 30

*I'll have number **1551**, please.  
/ail rav nāber fiftiin fifti uān, plīiz/*

*I'll have this **0286**, please.  
/ail rav nāber outu eiti siks, plīiz/*

*We'll have **1582**, please.  
/uuil rav fiftiin eiti tu, plīiz/*

*I'd like number **1433**.  
/aid laik nāber fortiin θerti θrii.*

*A table for **3**  
/a teibāl for θrii/*

*A reservation for **15** people.  
/a rezerveixan for fiftiin piipāl/*

*It's **11:50**  
/itz ileven fifti/*

*It's **1:30**  
/itz uān θārti/*

*It's **R\$45,00**  
/itz forti faiv/*

*It's **R\$ 13,00** change.  
/itz θārtiin tcheindge/*

Quantas você  
acertou?

10-9-8

*This dish is delicious*

7-6-5

*This dish is very good*

4-3-2

*This dish is good*

1-0

*This is just an  
appetizer*

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)