



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Telma Pires Pacheco Amorim

**A aprendizagem do *check-in* hoteleiro na língua inglesa: o papel do resultado comunicativo em uma reavaliação do conceito de tarefa**

Florianópolis

2019

Telma Pires Pacheco Amorim

**A aprendizagem do *check-in* hoteleiro na língua inglesa: o papel do resultado comunicativo em uma reavaliação do conceito de tarefa**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de doutora em Linguística.  
Orientadora: Profa. Rosely Perez Xavier, Dra.

Florianópolis

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Amorim, Telma Pires Pacheco

A aprendizagem do check-in hoteleiro na língua inglesa:  
: o papel do resultado comunicativo em uma reavaliação do  
conceito de tarefa / Telma Pires Pacheco Amorim ;  
orientadora, Rosely Perez Xavier, coorientador, Atilio  
Butturi Jr., 2019.

266 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós  
Graduação em Linguística, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. gênero. 3. tarefas. 4. resultado  
comunicativo. I. Perez Xavier, Rosely. II. Butturi Jr.,  
Atilio. III. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Programa de Pós-Graduação em Linguística. IV. Título.

Telma Pires Pacheco Amorim

**A aprendizagem do *check-in* hoteleiro na língua inglesa: o papel do resultado comunicativo em uma reavaliação do conceito de tarefa**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Rita de Cássia Barbirato, Dra.  
Universidade Federal de São Carlos

Profa. Paula Garcia de Freitas, Dra.  
Universidade Federal do Paraná

Profa. Raquel Carolina Souza D'Ely, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Donesca Cristina Puntel Xhafaj, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Linguística.

---

Prof. Atilio Butturi Junior, Dr.  
Coordenador do Programa

---

Profa. Rosely Perez Xavier, Dra.  
Orientadora

Florianópolis, 2019

Este trabalho é dedicado a todos que, de alguma forma, contribuíram para sua concretização.

## **AGRADECIMENTOS**

Os agradecimentos são, em primeiro lugar, para a minha família, pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência.

Em segundo lugar, agradeço à Professora Rosely Perez Xavier, por sua orientação incansável e acolhedora. Ressalto que, desde minha graduação, ela tem sido uma inspiração como profissional dedicada e competente.

Gostaria, também, de agradecer especialmente três colegas de trabalho do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Às professoras Maria Rosa e Juliani (Câmpus Garopaba), pela participação nos vídeos produzidos. À professora Marimar (Câmpus Florianópolis-Continentes), por ter acolhido o estudo em uma das disciplinas que ministra.

Agradeço aos demais participantes dos vídeos e aos alunos do Curso Superior de Hotelaria do IFSC, turma do ano de 2018, por terem aceitado participar desta pesquisa.

Faz-se necessário, também, reconhecer com gratidão a oportunidade proporcionada pela união de duas instituições de educação pública (UFSC e IFSC), as quais, com o apoio da CAPES e esforço dos profissionais, viabilizaram o Programa DINTER em Linguística.

Finalmente, agradeço por concretizar essa etapa de estudos com ânimo para enfrentar os próximos desafios profissionais.

*[...] where routine actions are accompanied by routine speech, such speech tends to  
be by means of formulaic genres [...]*  
(KIUPER, 2009, p. 114)

## RESUMO

Alguns autores (BARBIRATO, 2005; ELLIS, 2003; SKEHAN, 1998; WILLIS, 1996; XAVIER, 2007, 2010, 2012, 2016.) definem ‘tarefa’ como uma atividade de ensino de língua caracterizada por dois elementos principais: foco primário no significado e produção de um resultado comunicativo, sendo que esse último elemento não é mencionado por outros (LONG, 1985; NUNAN, 1989). Essa pesquisa buscou verificar o impacto do resultado comunicativo (*communicative outcome*) na aprendizagem do gênero *check-in* hoteleiro por alunos do Curso Superior de Hotelaria em Florianópolis, SC, Brazil. Duas sequências de atividades comunicativas – (a) um conjunto de tarefas (foco primário no significado e resultado comunicativo) e (b) um conjunto de atividades comunicativas (foco primário no significado) – foram desenhadas objetivando a reanálise do conceito de ‘tarefa’. O desenho das atividades foi informado por pesquisas recentes sobre planejamento, autenticidade e repetição. Depois de um pré-teste, objetivando o conhecimento prévio dos estudantes, as sequências foram aplicadas com dois grupos distintos. Dois pós-testes, com cinco semanas de intervalo, foram aplicados e a produção oral dos alunos foi transcrita e analisada, considerando sua adequação comunicativa e complexidade proposicional. Os resultados apontaram um impacto positivo do resultado comunicativo na aprendizagem do *check-in* na língua inglesa, especialmente em alunos intermediários, sugerindo a importância desse elemento para o conceito de ‘tarefa’. Os resultados também revelaram uma vantagem das tarefas em comparação a outras atividades comunicativas.

**Palavras-chave:** *Check-in* hoteleiro. Tarefa. Resultado comunicativo.



## ABSTRACT

Some TBLT authors (BARBIRATO, 2005; ELLIS, 2003; SKEHAN, 1998; WILLIS, 1996; XAVIER, 2007, 2010, 2012, 2016.) conceptualize 'task' as a language teaching activity characterized by two main elements: a primary focus on meaning and the production of a communicative outcome, being the latter not mentioned by other authors (LONG, 1985; NUNAN, 1989). This research focused on the impact of 'communicative outcome' in the learning of the 'hotel check-in' genre by Brazilian undergraduate students of a hotel management course in Florianópolis, SC, Brazil. Two pedagogic sets of communicative activities - (a) a set of tasks (primary focus on meaning and a communicative outcome) and (b) a set of communicative activities (primary focus on meaning) - were designed aiming at a reanalysis of the concept of 'task'. The activities design was informed by recent research findings on planning, authenticity and repetition. After a pretest aiming at students' previous knowledge, the pedagogic sets were applied with two different groups. Then, two posttests with a five-week interval were applied and students' oral production as receptionists was transcribed and analyzed considering their communicative adequacy and propositional complexity. Results pointed to a positive impact of 'communicative outcome' in the learning the 'hotel check-in' in English, especially in the case of students with an intermediate level of proficiency, suggesting the importance of considering this element in the concept of 'task'. The findings also revealed an advantage of 'tasks' as compared to other communicative activities.

**Keywords:** Hotel check-in. Task. Communicative outcome.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa do livro The language of hotels in English .....	38
Figura 2: Diálogo entre recepcionista e cliente do livro The language of hotels in English .....	39
Figura 3: Capa do livro Welcome! .....	41
Figura 4: Atividade de role play do livro Welcome! .....	42
Figura 5: Capa do livro Be my guest: English for the hotel industry .....	44
Figura 6: Atividade da seção Personal job file do livro Be my guest: English for the hotel industry .....	46
Figura 7: Capa de livro English for international tourism .....	48
Figura 8: Atividade de sequenciamento das ações do recepcionista do livro English for international tourism .....	49
Figura 9: Atividade de role play do livro English for international tourism .....	50
Figura 10: Capa do livro Welcome to Brazil .....	52
Figura 11: Funções comunicativas e suas manifestações presentes na fala do recepcionista em procedimento de check-in do livro Welcome to Brazil .....	52
Figura 12: Prática de frases prontas do livro Welcome to Brazil .....	53
Figura 13: Atividade de role play do livro Welcome to Brazil .....	54
Figura 14: Gradação de atividades de simulação.....	80
Figura 15: Contínuo Comunicativo de Littlewood (2013) .....	81
Figura 16: Dados da reserva disponibilizados na tela do computador no pré- e pós-testes.....	136

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tarefa-alvo “Fazer check-in” e suas subtarefas .....	31
Quadro 2: Estágios funcionais obrigatórios do check-in para esta pesquisa.....	33
Quadro 3: Pesquisas empíricas envolvendo tarefas .....	90
Quadro 4: Estágios do check-in e suas funções comunicativas corerspondentes, manifestados nos vídeos produzidos. ....	109
Quadro 5: Densidade proposicional nas falas dos recepcionistas nos vídeos 1 e 2. ....	111
Quadro 6: Características das tarefas produzidas para a Sequência 1.....	116
Quadro 7: Características das atividades produzidas para a Sequência 2 .....	120
Quadro 8: Semelhanças e diferenças entre as atividades do tipo tarefa e aquelas do tipo não tarefa produzidas para este estudo.....	121
Quadro 9: Procedimentos de coleta de dados.....	129
Quadro 10: Escala para avaliação da adequação comunicativa do gênero check-in.....	131
Quadro 11: Evolução de estágios produzidos por Cléo na Tarefa 5 das unidades 1 e 2 .....	144
Quadro 12: Estágio produzido por João na Tarefa 5 das unidades 1 e 2 .....	144
Quadro 13: Comparativo da adequação comunicativa da produção de Cléo e de José da Tarefa 5 da Unidade 2 para o Pós-teste 1 .....	148
Quadro 14: Variação da complexidade proposicional apresentada por Cláudia.....	151
Quadro 15: Complexidade proposicional da produção de João nos pós-testes 1 e 2 .....	155
Quadro 16: Produção de Cláudia no pré-teste.....	157
Quadro 17: Comparativo da inteligibilidade das falas de James e Cléa nas Atividades 5.....	169
Quadro 18: Substituições de palavras sem prejuízo aos enunciados.....	170
Quadro 19: Apropriação de falas formulaicas nas produções de G2 no Pós-teste 1 .....	173
Quadro 20: Comparativo das falas de Josué do Pré-teste ao Pós-teste 2 .....	178
Quadro 21: Estágios não realizados por alunos do G2 em ambos os pós-testes .....	181
Quadro 22: Produções de falas mais polidas de G2 nos pós-testes em relação ao pré- teste no estágio “Solicitar documento” .....	183
Quadro 23: Respostas do G1 e do G2 em relação à busca de informações fora de sala	

de aula .....	191
Quadro 24: Respostas dos alunos do G1 e do G2 evidenciando que as atividades foram bem sucedidas em demonstrar o <i>check-in</i> .....	193

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Síntese dos dados utilizados no estudo para análise.....	127
Tabela 2: Adequação comunicativa das produções do G1 no pré-teste .....	138
Tabela 3: Complexidade proposicional das produções do G1 no pré-teste .....	139
Tabela 4: Adequação comunicativa das produções do G1 na Tarefa 5 - Unidade 1	140
Tabela 5: Comparativo do número de UIs do G1 no pré-teste e na Tarefa 5 da Unidade 1 .....	141
Tabela 6: Comparativo da adequação comunicativa das produções do G1 no pré-teste e nas tarefas 5 das unidades 1 e 2 .....	143
Tabela 7: Comparativo da complexidade proposicional das produções do G1 do pré- teste à Tarefa 5 da Unidade 2 .....	146
Tabela 8: Adequação comunicativa das produções do G1 do pré-teste ao Pós-teste 1 .....	148
Tabela 9: Comparativo da complexidade proposicional das produções do G1 do pré- teste para o Pós-teste 1 .....	149
Tabela 10: Comparativo da adequação comunicativa das produções do G1, do pré- teste para o Pós-teste 2 .....	152
Tabela 11: Comparativo da complexidade proposicional das produções do G1 do pré- teste para o Pós-teste 2 .....	154
Tabela 12: Adequação comunicativa das produções do G2 no pré-teste .....	163
Tabela 13: Complexidade proposicional das produções do G2 no pré-teste .....	164
Tabela 14: Adequação comunicativa das produções de G2 na Atividade 5 - Unidade 1 .....	165
Tabela 15: Número de UIs nas produções do G2 na Atividade 5 da Unidade 1 .....	167
Tabela 16: Comparativo da adequação comunicativa das produções do G2 no pré- teste e nas atividades 5 das unidades 1 e 2 .....	168
Tabela 17: Número de UIs nas produções do G2 na Atividade 5 da Unidade 2 .....	171
Tabela 18: Comparativo da adequação comunicativa das produções do G2 no pré- e Pós-teste 1 .....	172
Tabela 19: Comparativo da complexidade proposicional das produções do G2 do pré- teste para o Pós-teste 1 .....	175

Tabela 20: Comparativo da adequação comunicativa das produções do G2.....	175
Tabela 21: Comparativo da complexidade proposicional das produções do G2 do pré- teste ao Pós-teste 2.....	177

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>O GÊNERO CHECK-IN</b> .....	<b>30</b>
2.1	Características do gênero <i>check-in</i> .....	30
2.2	O <i>check-in</i> em livros didáticos .....	36
<b>2.2.1</b>	<b><i>The language of hotels in English</i></b> .....	<b>38</b>
<b>2.2.2</b>	<b><i>Welcome!</i></b> .....	<b>41</b>
<b>2.2.3</b>	<b><i>Be my guest: English for the hotel industry</i></b> .....	<b>43</b>
<b>2.2.4</b>	<b><i>English for international tourism</i></b> .....	<b>47</b>
<b>2.2.5</b>	<b><i>Welcome to Brazil</i></b> .....	<b>51</b>
<b>2.2.6</b>	<b>Conclusão</b> .....	<b>55</b>
<b>3</b>	<b>O ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS</b> .....	<b>58</b>
3.1	Características do ECL .....	58
3.2	A abrangência do termo “comunicativo” .....	62
3.3	Algumas concepções de ensino comunicativo por professores de línguas.....	66
3.4	Vertentes do ECL .....	68
<b>3.4.1</b>	<b>Abordagem de ensino por tarefas</b> .....	<b>71</b>
<b>4</b>	<b>Atividades comunicativas de LE/L2</b> .....	<b>77</b>
4.1	A natureza comunicativa das atividades de LE/L2.....	77
4.2	Atividades comunicativas do tipo tarefa e não tarefa.....	84
4.3	Pesquisas com tarefas no contexto brasileiro .....	86
4.4	Pesquisas com tarefas em diferentes condições sob as quais são realizadas.....	91
<b>4.4.1</b>	<b>Planejamento de fala</b> .....	<b>91</b>
<b>4.4.2</b>	<b>Repetição de tarefa</b> .....	<b>95</b>
<b>4.4.3</b>	<b>Foco na forma</b> .....	<b>98</b>

<b>5</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	101
5.1	A caracterização da pesquisa .....	101
5.2	O contexto e os participantes da pesquisa.....	103
<b>5.2.1</b>	<b>O perfil dos alunos do G1</b> .....	104
<b>5.2.2</b>	<b>O perfil dos alunos do G2</b> .....	106
5.3	As sequências pedagógicas .....	107
<b>5.3.1</b>	<b>Descrições das atividades da Sequência 1</b> .....	112
<b>5.3.2</b>	<b>Descrições das atividades da Sequência 2</b> .....	117
<b>5.3.3</b>	<b>A abordagem de aprendizagem subjacente às sequências pedagógicas</b> .....	121
5.4	Os instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	125
5.5	Os procedimentos de análise dos dados .....	129
<b>5.5.1</b>	<b>Adequação comunicativa</b> .....	129
<b>5.5.2</b>	<b>Complexidade proposicional</b> .....	132
<b>6</b>	<b>O DESEMPENHO ORAL DO GRUPO 1</b> .....	135
6.1	O desempenho oral do G1.....	135
<b>6.1.1</b>	<b>O desempenho do G1 no pré-teste</b> .....	136
<b>6.1.2</b>	<b>O desempenho do G1 nas tarefas do material</b> .....	139
<b>6.1.3</b>	<b>O desempenho do G1 no pós-teste 1</b> .....	147
<b>6.1.4</b>	<b>O desempenho do G1 no pós-teste 2</b> .....	152
6.2	Discussão do desempenho do G1.....	155
<b>7</b>	<b>O DESEMPENHO ORAL DO GRUPO 2</b> .....	162
7.1	O desempenho oral do G2.....	162
<b>7.1.1</b>	<b>O desempenho do G2 no pré-teste</b> .....	162
<b>7.1.2</b>	<b>O desempenho do G2 nas atividades do material</b> .....	164
<b>7.1.3</b>	<b>O desempenho do G2 no Pós-teste 1</b> .....	171
<b>7.1.4</b>	<b>O desempenho do G2 no Pós-teste 2</b> .....	175
7.2	Discussão do desempenho do G2.....	179



<b>8</b>	<b>COMPARAÇÃO DO DESEMPENHO ORAL DOS GRUPOS</b> .....	185
8.1	O desempenho oral dos grupos no Pré-teste.....	185
8.2	O desempenho oral dos grupos no Pós-teste 1 .....	185
8.3	O desempenho oral dos grupos no Pós-teste 2 .....	186
8.4	Quais são os efeitos de duas sequências de atividades comunicativas, uma do tipo tarefa e a outra do tipo não tarefa, na realização do gênero <i>check-in</i> na língua inglesa?.....	187
8.5	Quais diferenças podem ser observadas no desempenho oral do gênero <i>check-in</i> entre os grupos, considerando sua adequação comunicativa e a complexidade proposicional?.....	189
8.6	Qual é o potencial do resultado comunicativo no desenho de uma tarefa?.....	190
8.7	Como os alunos avaliam a sua aprendizagem e a sequência pedagógica a qual foram submetidos? .....	192
<b>9</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	195

## 1 INTRODUÇÃO

O turismo cresce exponencialmente no Brasil conforme dados do Instituto Brasileiro do Turismo (EMBRATUR) e, por essa razão, é uma área que requer investimentos na formação e qualificação de seus profissionais. Para o atendimento ao turista estrangeiro, em particular, o domínio do inglês tem sido apontado por gestores da hotelaria como uma das principais necessidades, especialmente para os profissionais da linha de frente de atendimento, como recepcionistas de hotéis (formados ou em formação).

Essa necessidade requer novos desafios para o ensino de inglês no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), instituição centenária com *expertise* na oferta de cursos profissionalizantes, que tem servido de cenário para diferentes abordagens quanto ao ensino de línguas, especialmente ao ensino de inglês para fins específicos (ESP- *English for Specific Purposes*).

No momento da reforma da educação profissional de 1997, o ensino de inglês nos cursos profissionalizantes do IFSC priorizava a compreensão de textos escritos vinculados ao contexto do profissional da indústria, dada à necessidade da compreensão de catálogos e manuais dos diversos equipamentos que, geralmente, estão escritos nessa língua. Embora essa necessidade ainda se faça presente atualmente, nem todos os perfis profissionalizantes apresentam a leitura como sua maior necessidade.

Com o início da oferta de cursos do eixo tecnológico *Turismo, Hospitalidade e Lazer* no IFSC, em 2000, as discussões referentes aos perfis e competências dos profissionais desse eixo trouxeram uma nova perspectiva de ensino da língua inglesa. A leitura passou a ser habilidade secundária diante das necessidades e dos propósitos desses profissionais que lidam com o atendimento direto ao público-alvo de restaurantes, bares e hotéis. A compreensão e a produção oral passaram a ser habilidades prioritárias, considerando o contexto de trabalho desses profissionais.

Minha primeira aproximação investigativa nesse contexto profissional foi realizada por meio de um estudo (AMORIM, 2011), que buscou identificar as necessidades comunicativas de profissionais do turismo (recepcionistas de hotéis e garçons de restaurante) em hotéis de rede da cidade de Florianópolis, tendo como ponto de partida as tarefas-alvo (LONG, 1985) que esses profissionais realizam em seu cotidiano de trabalho.

Buscando delimitar os conteúdos para um planejamento futuro de programas de ensino de inglês para profissionais de turismo, Amorim (2011) partiu do conceito de tarefa proposto por Long (1985, p. 89): [...] uma centena de coisas que as pessoas fazem na vida cotidiana, no trabalho, no lazer, entre outras atividades.”<sup>1</sup>. Como exemplos, o autor menciona: “preencher um formulário, comprar um par de sapatos [...] emprestar um livro da biblioteca, [...] organizar a correspondência, fazer uma reserva de hotel, [...]”.

Com base nessa definição, tarefas são ações rotineiras que fazemos com o uso da linguagem. Esse conceito, bastante abrangente, se restringe às atividades realizáveis no mundo real, nos domínios ocupacional, vocacional e acadêmico (LONG, 1985, p. 91).

Seguindo essa definição, Long (1985) propôs a elaboração de um programa de ensino baseado em tarefas. Segundo o autor, o primeiro passo para a sua construção consiste na condução de uma análise de necessidades do público-alvo para o qual ele se destina, visando a obter uma lista de tarefas-alvo (*target tasks*). O segundo passo compreende classificar as tarefas-alvo em tarefas-tipo (*task-type*). Ambas as etapas foram realizadas por Amorim (2011) para recepcionistas de hotéis (e garçons de restaurante). O terceiro passo implica a elaboração de tarefas pedagógicas, isto é, aquelas que serão utilizadas em sala de aula, "até que os alunos sejam capazes de lidar com a versão completa da tarefa-alvo" (LONG, 1985, p. 92). Sua elaboração deve se basear nas tarefas-tipo, segundo Long (1985). Como último passo, as tarefas pedagógicas devem ser sequenciadas para formar o programa de curso propriamente dito.

Os resultados do estudo de Amorim (2011) mostraram que, diferentemente do que propõe Long, tanto as tarefas-alvo como as -tipo podem servir como base para a elaboração das tarefas pedagógicas. Para esta pesquisa, o que importa é produzir e comparar uma sequência de “tarefas pedagógicas” (LONG, 1985) para reavaliar o conceito de ‘tarefa’ na literatura da área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira/ segunda língua (LE/L2) e analisar o seu potencial para o aprendizado do gênero *check-in*.

O *check-in* é um dos procedimentos operacionais padrão (POPs) do recepcionista de hotel (AMORIM; XAVIER, 2017) e foi identificado como tarefa-alvo na análise de necessidades realizada por Amorim (2011). Nessa análise, a autora observou que o conceito de tarefa-alvo pode estar associado à noção de gênero discursivo<sup>2</sup> (MARTIN, 1984) na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (EGGINS, 2004; HASAN, 1989), uma vez que é necessário

<sup>1</sup> [...] *the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between.*

<sup>2</sup> Segundo Martin (1984, p. 25), gênero discursivo é “uma atividade propositada, voltada para um objetivo, e com uma sequência na qual os falantes se engajam como membros da [uma] cultura”.

um conjunto de subtarefas (estágios funcionais para HASAN, 1989) para a realização da tarefa-alvo *check-in*.

Embora o estudo de Amorim (2011) não tenha se baseado na análise de gêneros, a ligação entre as práticas sociais identificadas no seu estudo por meio das tarefas desempenhadas pelos profissionais (tarefas-alvo) e os gêneros discursivos encontra ampla discussão no campo teórico. Segundo Bonini (2007), diversos termos têm sido utilizados, mas pouco felizes, na tentativa de explicar as relações de gênero e práticas sociais: evento comunicativo (SWALES, 1990), ação linguageira (BRONCKART, 1996), atividade de linguagem, ato de fala (BAZERMAN, 1994), registro (HALLIDAY; HASAN, 1989; EGGINS, 2004; MARTIN, 1984), atividade social (MAINGUENAU, 1998), prática discursiva (FAIRCLOUGH, 2001 [1992]) e prática, evento, ação e interação sociais (FAIRCLOUGH, 2003).

Para esta pesquisa, a tarefa-alvo compreende o gênero *check-in* a ser aprendido por estudantes de inglês de um curso de hotelaria por meio de duas sequências didáticas: uma composta por atividades comunicativas do tipo tarefa e a outra formada por atividades comunicativas do tipo não tarefa. O conteúdo dessas sequências envolve a prática social do ato de realizar o *check-in*. A escolha por esse gênero se deve a sua importância e frequência nos procedimentos operacionais do setor da recepção hoteleira. É, também, uma das práticas profissionais essenciais<sup>3</sup> por meio da qual recepcionistas de hotel registram a entrada de hóspedes, formalizando essa transação comercial.

Atividade comunicativa do tipo tarefa, ou simplesmente *tarefa*, é um termo sem muito consenso na literatura da área do ensino e aprendizagem de LE/L2, observado nas suas várias definições. Na acepção proposta por Long (1985), já citada anteriormente, observa-se a importância de o usuário da língua centrar sua atenção sobre o significado das informações em contexto comunicativo da língua, mas não há menção à necessidade de um resultado ou propósito comunicativo (*communicative outcome*). Assim como Long, Nunan (1989) também expressa a noção de tarefa sem vínculo com um resultado comunicativo. Para o autor, tarefa é “um trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo enquanto a sua atenção se volta, prioritariamente, para o significado ao invés da forma linguística”<sup>4</sup> (NUNAN, 1989, p. 10). Por outro lado, há autores

---

<sup>3</sup> Outras duas práticas de registro de entrada de um ou mais hóspedes no hotel são *walk-in*, quando o hóspede chega sem uma reserva prévia, e *day-use*, quando a estadia é realizada somente durante o dia.

<sup>4</sup> [...] *a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.*

que estabelecem dois elementos básicos para a compreensão do termo *tarefa*: foco no significado pragmático e resultado comunicativo, seguindo as noções mais recentes do termo (BARBIRATO, 2005, 2016; ELLIS, 2003; SKEHAN, 1998; WILLIS, 1996; XAVIER, 2007, 2010, 2012, 2016 entre outros).

O que diferencia o conceito de tarefa defendido por Long e Nunan e o apresentado pelos autores já mencionados é, respectivamente, a ausência ou presença de um resultado no desenho da atividade comunicativa. Para exemplificar, uma atividade como “ouvir a previsão do tempo para identificar a temperatura máxima prevista para o dia” (NUNAN, 1989, p. 40) ou “identificar escolhas entre dois itens alimentares” (LONG, 2007, p. 8) seriam classificadas como tarefa para Nunan e Long. Apresentam foco no significado sem necessariamente a presença de um resultado comunicativo.

Para outros autores, essas duas atividades não levariam o *status* de tarefa, devido à ausência de um resultado comunicativo. Para “tarefar” (SAMUDA, 2005 *apud* XAVIER, 2007, p. 38), teríamos que estabelecer um propósito final, como por exemplo: “relatar a um amigo a temperatura máxima para o dia para que ele possa definir as roupas que irá colocar na mala” ou “identificar o que vai comer para fazer o pedido à aeromoça”. Em ambas as atividades, o resultado final seria a produção de um relato e de um pedido na LE/L2, respectivamente.

Para esta pesquisa, tarefa é definida seguindo o que muitos autores defendem, isto é, a presença de um resultado comunicativo no seu desenho, enquanto que atividades comunicativas do tipo não tarefa não preveem a necessidade de se chegar a um resultado. Portanto, a diferença entre elas está no elemento *resultado* (*outcome*), presente na tarefa e ausente na atividade comunicativa do tipo não tarefa. O ponto em comum reside no significado pragmático, o que as tornam atividades comunicativas.

A importância de se investigar o papel do resultado comunicativo na aprendizagem de uma LE/L2 está na própria identidade da tarefa. Se considerarmos esse elemento como constitutivo de sua identidade, é porque ele deve agregar algum valor, aquisicional ou pedagógico, ao construto teórico da *tarefa*, fazendo-a ser diferente de outras atividades comunicativas e, supostamente, mais promissora.

Em um debate sobre “o papel das tarefas”, realizado em 2003 na 37ª Conferência da Associação Internacional de Professores de Inglês como Língua Estrangeira<sup>5</sup>, em Brighton, Inglaterra, o conceito de tarefa foi questionado por Guy Cook, que considerou o construto como

---

<sup>5</sup> *International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL Conference).*

“nada de novo”, equiparando-a a um exercício de língua (*Tasks are nothing new. They're just exercises with a new name*). No entanto, o problema parece residir na diferença conceitual entre tarefa e as demais atividades comunicativas, pois, em tese, todas elas envolvem elementos como: foco primordial no significado, atendimento a uma ou mais habilidades linguísticas (leitura, compreensão oral, produção escrita e oral), integradas ou não, proximidade com o que fazemos com a língua-alvo no mundo real, engajamento com processos cognitivos que demandam certa liberdade para o uso de recursos linguísticos próprios, entre outros. Por essa razão, o *resultado comunicativo* é, para muitos linguistas aplicados, o elemento identificador da tarefa.

Segundo Xavier (2007), o termo *tarefa*, como construto pedagógico e teórico, tornou-se conhecido nos anos 80, quando utilizado para caracterizar programas de ensino de LE/L2. Embora o seu uso na literatura não seja tão recente, o seu conceito continua instável devido ao desenvolvimento teórico que acompanha o termo.

Apesar de o conceito de tarefa continuar sem consenso, como apontou Marta González-Lloret em sua palestra sobre o ensino por tarefas em contextos mediados pela tecnologia na última Conferência Internacional sobre o Ensino Baseado em Tarefas, realizada em Barcelona<sup>6</sup>, é fundamental que investiguemos esse construto com maior profundidade para que as pesquisas com ‘tarefas’ possam melhor esclarecer o seu potencial pedagógico e aquisicional, e ainda permitir a comparação de resultados de estudos com a mesma concepção do termo.

As atividades comunicativas com ou sem um resultado (*outcome*) são situadas na abordagem comunicativa para o ensino de LE/L2. Elas vieram para contrapor os exercícios gramaticais que predominavam nos livros didáticos até os anos de 1970, em virtude da abordagem estruturalista de ensino de línguas. Segundo Harmer (1982), o termo *comunicativo* gerou, à época, confusão entre professores de línguas devido a sua utilização para abarcar uma variedade de abordagens e metodologias de ensino. O autor caracterizou “atividades comunicativas” como sendo aquelas que estabelecem um propósito comunicativo e promovem o desejo de os alunos se comunicarem na LE, a atenção sobre o conteúdo das informações, o uso variado de língua sem controle linguístico oferecido pelo material didático e a vontade de se chegar a um objetivo comunicativo. Uma discussão aprofundada sobre o ensino comunicativo de línguas e a natureza das atividades comunicativas será realizada nos Capítulos 3 e 4.

---

<sup>6</sup> Comunicação pessoal de Rosely Perez Xavier, em 21 de junho de 2017, em reunião de orientação.

A realidade escolar tem nos mostrado que nem sempre os livros didáticos voltados para profissionais da hotelaria (e para outras áreas, como inglês para Medicina, inglês para Negócios, etc.) priorizam o uso de atividades comunicativas. Muitos ainda trazem resíduos de abordagens estruturalistas, fornecendo atividades que promovem a prática de itens linguísticos, sequenciados a partir de uma ordem de complexidade gramatical facilmente identificada na apresentação das unidades. Outro aspecto limitador desses livros é apontado por Long (2013, p. 37). Segundo o autor, a maioria deles é pouco realista sobre as rotinas dos profissionais e a linguagem utilizada. Em suas palavras:

Toda comparação realizada entre a linguagem das situações-alvo e a linguagem modelada para elas, em materiais de ensino de línguas dos quais tenho conhecimento, tem mostrado grandes discrepâncias. Isso pode não afetar os lucros de autores e editores de livros didáticos, mas pode ter sérias consequências para os aprendizes<sup>7</sup>.

O autor sugere que os livros didáticos destinados aos profissionais da hotelaria não têm apresentado uma linguagem condizente com a que ocorre no mundo real e, dessa forma, não atendem às necessidades desses aprendizes. No Capítulo 2, além de analisar e discutir o gênero *check-in*, busco também verificar a maneira como alguns livros didáticos de ensino de inglês para fins específicos abordam esse gênero, foco do aprendizado das sequências de atividades comunicativas que proponho para esta pesquisa.

A qualidade de uma atividade comunicativa sempre foi uma questão que me intrigou. Como professora de inglês em diferentes cursos profissionalizantes no IFSC, penso que determinadas características de uma atividade dessa natureza podem potencializar a aprendizagem dessa língua. Considerando que inúmeros linguistas aplicados têm defendido o uso de tarefas (BARBIRATO, 2005, 2016; ELLIS, 2003; LONG, 2016; NUNAN, 1989; SCARAMUCCI, 1999; SKEHAN, 1998; WILLIS, 1996; XAVIER, 2007, 2010; entre outros), apontando seus benefícios para o ensino e a aprendizagem da LE/L2, decidi analisar o seu uso no contexto de sala de aula em oposição ao uso de atividades comunicativas do tipo não tarefa, visando comparar os seus efeitos na produção oral do gênero *check-in* de estudantes de inglês cursando Hotelaria no IFSC.

Em linhas gerais, as pesquisas com o uso de tarefas têm apontado que:

---

<sup>7</sup> *Every comparison of the language of target situations and the language modeled for them in language teaching materials that I am aware of has documented major discrepancies. This may not affect profits for textbook authors and publishers, but it can have serious consequences for learners.*

a) A tarefa constitui uma unidade curricular ou pedagógica (XAVIER, 2007, 2016), que segue uma perspectiva de aprendizagem implícita de língua. Através desse processo de aprendizagem os aprendizes *passam* por uma série de estágios, construindo e reconstruindo a sua interlíngua. Assim sendo, a aprendizagem não ocorre de forma linear e acumulativa, mas por meio de um processo orgânico complexo (WILLIS, 1996). Igualmente, Long (1988) afirma que o desenvolvimento da interlíngua ocorre em sequências de desenvolvimento que não seguem uma ordem de itens linguísticos, funcionais ou nocionais apresentada pelo professor;

b) As tarefas constituem oportunidades de “uso / aprendizagem natural” da língua-alvo (ELLIS, 2009, p. 242; LONG, 1985, p. 94), ou seja, de uso semelhante ao que ocorre na aquisição de qualquer língua materna. Diferente de o ensino envolver a prática de uma determinada estrutura linguística, ao aprendiz é proposto a realização de uma atividade que o remete para o significado pragmático da língua e para um resultado comunicativo a ser alcançado;

c) As tarefas têm compromisso com as necessidades de uso da língua no mundo real (LONG, 1985, 2005; LONG; CROOKES, 1992), o que não descarta o valor das tarefas pedagógicas<sup>8</sup>, que também permitem comportamento comunicativo de língua semelhante àquele manifestado em tarefas do mundo real (ELLIS, 2003; NUNAN, 1989).

d) Dependendo do seu desenho, as tarefas possibilitam interação negociada na língua-alvo e o foco na forma (LONG, 1996);

e) Elas ajudam o aprendiz a desenvolver sua capacidade de processamento das informações na língua-alvo e sintonizar sua atenção para a forma linguística em contexto de uso comunicativo da língua (SKEHAN, 1998, p. 97). Skehan (1998) explica que uma tarefa pode atrair ou direcionar a atenção do aprendiz para algum aspecto do discurso, para a acurácia, complexidade, fluência ou, até mesmo, para o uso de uma determinada estrutura linguística, dependendo de como ela é desenhada para canalizar a atenção do aprendiz. Para Long e Robinson (1998), essa possibilidade é denominada de “foco na forma”:

[...] foco na forma frequentemente consiste na troca ocasional de atenção para características do código linguístico – pelo professor e/ou por um ou mais estudantes – acionada por problemas percebidos na compreensão ou produção. É similar ao que ocorre quando falantes nativos, que são bons escritores, pausam para considerar a

---

<sup>8</sup> [...] Tarefas pedagógicas são aquelas com perfil acadêmico, o que as tornam típicas de um contexto de sala de aula, como por exemplo: desenhar uma figura conforme as instruções dadas [...]. (XAVIER, 2004, p. 119)



forma apropriada de se dirigir quando escrevem uma carta a um estranho [...]”<sup>9</sup> (LONG; ROBINSON, 1998, p. 23)

O objetivo desta pesquisa é analisar o potencial da *tarefa* na aprendizagem do gênero *check-in* em inglês, considerando o seu elemento constitutivo e diferenciador das atividades comunicativas do tipo não tarefa: o resultado comunicativo. Para isso, duas sequências de atividades comunicativas apoiadas em vídeo, uma envolvendo tarefas e a outra contendo atividades do tipo não tarefa, foram produzidas e implementadas, cada qual em um grupo de aprendizes do Curso Superior de Hotelaria do IFSC. Busco, assim, verificar se o resultado comunicativo acrescenta algum valor aquisicional à tarefa e, dessa forma, reavaliar o seu conceito. Seu potencial é medido pelo desempenho dos estudantes em simulações do procedimento de *check-in*, também considerado um gênero discursivo (CARDOSO, 2003), antes e após a implementação das sequências pedagógicas que estão descritas no Capítulo 5.

As duas sequências utilizam os mesmos vídeos para a realização das atividades comunicativas (tarefa e não tarefa). Considero que a elaboração de atividades apoiadas em vídeo pode agregar valor pedagógico ao processo de aprendizagem de uma LE/L2. Dentre os fatores favoráveis que essa união pode apresentar (vídeo + atividades comunicativas), destacam-se:

(a) **Autenticidade.** Segundo Sherman (2003, p. 13), os vídeos introduzem vários aspectos da vida real ao ambiente de aprendizado de línguas e são, em muitos casos, “a coisa mais próxima que a maioria dos estudantes de língua estrangeira tem como experiência de fala da vida real”<sup>10</sup>. Essa visão já era compartilhada por Secules *et al* (1992, p. 480): “o vídeo permite que os aprendizes de segunda língua testemunhem a dinâmica da interação”<sup>11</sup> Nessa mesma perspectiva, Chung e Huang (1998, p. 553) salientaram que “vídeos expõem os estudantes a materiais autênticos e a vozes, dialetos e registros diferentes do professor”<sup>12</sup>.

(b) **Informação visual.** Algumas publicações têm apontado para a correspondência entre informação visual e informação auditiva como fator potencialmente importante para a compreensão (CROSS, 2011, p. 44). Segundo Mendelsohn (1998), o uso de vídeos em sala de

---

<sup>9</sup> [...] *focus on form often consists of an occasional shift of attention to linguistic code features – by the teacher and/or one or more students – triggered by perceived problems with comprehension or production. This is similar to what happens when native speakers who are good writers pause to consider the appropriate form of address to use when composing a letter to a stranger [...].*

<sup>10</sup> [...] *the nearest thing most foreign-language students have to real-life experience of spoken meaning.*

<sup>11</sup> [...] *Video permits second language learners to witness the dynamics of interaction [...].*

<sup>12</sup> [...] *videos expose students to authentic materials and to voices, dialects, and registers other than the teacher's.*

aula possibilita ao aprendiz ter acesso a informações não somente linguísticas, mas também “paralinguísticas e extralinguísticas” (p. 88), como em situações reais de comunicação. Informações paralinguísticas referem-se aos aspectos não-verbais da informação, tais como velocidade de fala, volume, tom de voz, hesitação, pausas, gestos, expressões faciais etc. Elas podem revelar sentimentos, atitudes ou o estado emocional do falante. As informações extralinguísticas, por sua vez, estão relacionadas às informações do contexto situacional, como aquelas que permeiam o local da interação (os objetos e sua disposição) e os interagentes (idade, gênero, vestimenta). Ambas as informações (paralinguísticas e extralinguísticas) favorecem o desenvolvimento de estratégias descendentes<sup>13</sup> para a compreensão do insumo. Considero que o uso de atividades apoiadas em vídeo é propício para o atendimento das necessidades comunicativas de profissionais em formação para o campo do turismo.

(c) **Interculturalidade.** A consciência intercultural do aprendiz sobre a linguagem é um dos aspectos defendidos por autores que reconhecem a necessidade de o professor de LE desenvolver competência comunicativa situada numa cultura internacional, em contextos locais e internacionais de uso dessa língua (ALPTEKIN, 2002; SALOMÃO, 2011). Isto significa reconhecer e compreender a diversidade cultural através de amostras discursivas pertencentes a interações entre falantes nativos e não nativos e entre falantes não-nativos da língua inglesa, não se limitando aos padrões linguísticos dos países colonizadores, como o inglês americano ou britânico, por exemplo.

O uso de vídeos em atividades comunicativas pode e deve propiciar o acesso a contextos interculturais, levando o aprendiz a visualizar interações próprias do mundo real, em especial da hotelaria brasileira, onde o fluxo de diferentes nacionalidades é cada vez mais comum com o aumento do número de turistas internacionais.

(d) **Motivação.** O uso de vídeos tem sido um recurso valioso para promover a motivação do aprendiz (ALTMAN, 1989; CANNING-WILSON, 2000; SWAFFAR; VLATTEN, 1997) e afetar positivamente os resultados da aprendizagem (WHITING; GRANOFF, 2010). Whiting e Granoff (2010) compararam os efeitos do uso de áudio e os de vídeo na compreensão de histórias autênticas e complexas na língua inglesa. Trinta e sete estudantes universitários de inglês como L2 foram solicitados a ler o texto *A Loteria* de Shirley

---

<sup>13</sup> Estratégias descendentes são aquelas que buscam ativar o conhecimento prévio do aprendiz. “Todas as nossas experiências em conjunto formam os schemata (plural da palavra schema ou esquema, em português), ou seja, uma estrutura cognitiva que organiza significativamente vários conceitos inter-relacionados, com base em experiências anteriores” (STERNBERG, 2000, *apud* BLANK, 2010).

Jackson. Três grupos foram formados: o grupo que leu a história e participou de uma discussão sobre ela (12 participantes), o grupo que leu a história, discutiu sobre ela e a ouviu em áudio (12 participantes) e o grupo que leu a história, discutiu sobre ela e a assistiu em vídeo (13 participantes). O estudo contou com um pré- e pós-teste, ambos contendo as mesmas perguntas de compreensão da história. Os autores concluíram que tanto o uso de áudio como o de vídeo promoveram o engajamento dos participantes; porém, somente o grupo submetido ao vídeo mostrou ter maior compreensão da história em relação aos demais grupos, favorecendo, particularmente, os estudantes de níveis iniciais de aprendizagem de língua. Portanto, atividades comunicativas que incorporam o uso de vídeo poderiam, na presente pesquisa, contribuir para a compreensão do gênero *check-in* e promover o engajamento dos aprendizes, aumentando o seu interesse pela aprendizagem.

(e) **Multimodalidade.** Segundo Swaffar e Vlatten (1997, p. 175), “os vídeos oferecem mais do que compreensão oral: os estudantes têm a oportunidade de ler mensagens visuais e auditivas”, contribuindo para a sua retenção. “Quando comparados com estudantes que foram submetidos a apenas textos impressos ou orais, os aprendizes expostos a vídeos compreenderam e lembraram mais”<sup>14</sup>, conforme o estudo desses autores.

Apesar dos benefícios apontados acima, alguns autores salientam que os vídeos não têm “função interacional” (BROWN; YULE, 1983), pois não possibilitam uma comunicação de mão dupla ou multidirecional. Na sua utilização em sala de aula, o aprendiz apenas processa o insumo, como expectador, para realizar alguma atividade comunicativa de compreensão e/ou produção. Por outro lado, essa limitação pode ter seu lado positivo, pois o conteúdo dos vídeos pode ser revisitado duas ou mais vezes, contribuindo para aumentar a percepção consciente das falas, do uso pragmático das formas linguísticas e dos procedimentos comportamentais<sup>15</sup>. Além disso, é comum, tanto no contexto de uso da língua materna como no de LE/L2, sermos expectadores de conversas que nos rodeiam. Na sala de aula de LE/L2, em particular, “a ‘prática da espionagem’ é certamente relevante para o desenvolvimento das habilidades de compreensão oral em situações da vida real” (FIELD, 2008, p. 61)<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup>[...] *video offers students more than listening comprehension: students have the opportunity to read visual as well as auditory messages. [...] When compared with students who have only print or auditory texts, learners supplied with video materials understand and remember more.*

<sup>15</sup>No caso desta pesquisa, procedimentos comportamentais referem-se à sequência dos procedimentos operacionais padrão do profissional recepcionista de hotel no momento de conduzir o *check-in*.

<sup>16</sup>[...] *‘eavesdropping practice’ in the classroom is certainly relevant to the development of listening skills in real-life situations.*

A produção das sequências pedagógicas para esta pesquisa levou em conta o uso de vídeos não somente com o objetivo de agregar ao ensino de inglês as vantagens aqui mencionadas, mas principalmente de acatar a natureza do gênero *check-in*, que se configura uma transação oral. O fato de as atividades comunicativas propostas envolverem esse recurso não significa, necessariamente, que a abordagem de ensinar esteja restrita à compreensão oral. Concordo com Field (2008) quando o autor salienta que as quatro habilidades linguísticas não devem ser ensinadas isoladamente, mas de forma integrada, o que ele denomina de “abordagem de habilidades integradas” (*integrated skills approach* - p. 73). O autor ressalta que “[A] explicação teórica que subjaz essa abordagem não é clara, mas que, talvez, ela se fundamente na visão de que as habilidades linguísticas são raramente usadas em isolamento na vida real, e que uma habilidade é muito frequentemente usada para apoiar ou complementar a outra [...]”<sup>17</sup> (FIELD, 2008, p. 73).

Para melhor orientar este estudo, proponho as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são os efeitos de duas sequências de atividades comunicativas, uma do tipo tarefa e a outra do tipo não tarefa, na realização do gênero *check-in* na língua inglesa?
2. Quais diferenças podem ser observadas no desempenho oral do gênero *check-in* entre os grupos, considerando sua adequação comunicativa e a complexidade proposicional?
3. Qual é o potencial do resultado comunicativo no desenho de uma tarefa?
4. Como os alunos avaliam a sua aprendizagem e a sequência pedagógica a qual foram submetidos?

Espera-se que as respostas a essas perguntas possam contribuir com reflexões sobre o construto *tarefa* e o seu papel na aprendizagem de LE/L2, bem como informar o desenho de atividades comunicativas mais promissoras para a aprendizagem da língua inglesa.

---

<sup>17</sup>*The precise rationale behind this approach is unclear, but it perhaps stems from a view that skills are rarely used in isolation in real life, and that one skill is very often used to support or complement another [...].*

A presente tese está organizada em nove capítulos. O Capítulo 2 discute o gênero *check-in* e a forma como é ensinado em livros didáticos especializados no contexto da hotelaria para tecer um breve panorama sobre a abordagem de ensino-aprendizagem desse gênero. Os Capítulos 3 e 4 apresentam o aporte teórico do estudo, que compreende um histórico sobre o ensino comunicativo de línguas, a natureza comunicativa das atividades de ensino-aprendizagem de LE/L2, o construto tarefa, as características da aprendizagem por tarefas e as pesquisas envolvendo esse construto. O Capítulo 5 descreve a metodologia da pesquisa, os participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, a forma de análise adotada e as sequências didáticas elaboradas. Nos Capítulos 6 e 7 o desempenho oral dos Grupos 1 e 2 são apresentados e discutidos, buscando ao final responder à primeira pergunta de pesquisa. O Capítulo 8 compara os desempenhos dos grupos e responde as demais perguntas de pesquisa. As considerações finais trazem questões sobre as implicações pedagógicas, as limitações do estudo e uma agenda para futuras investigações.

## 2 O GÊNERO CHECK-IN

O presente capítulo aborda o gênero *check-in* em seu contexto de uso, bem como discute suas características. Na sequência, apresento uma análise de livros didáticos de língua inglesa, publicados para o contexto da hotelaria, com o objetivo de apresentar um breve panorama sobre como o gênero *check-in* tem sido trabalhado nesses livros. Essa análise foi importante para o presente estudo, pois descartou a possibilidade de utilizarmos esses materiais na íntegra para a coleta de dados, levando-nos a elaborar as sequências de atividades comunicativas descritas no Capítulo 5. Também nos inspirou a desenhar algumas atividades para as sequências pedagógicas produzidas.

### 2.1 CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO CHECK-IN

O *check-in* é uma das formas<sup>18</sup> de registro de entrada de uma ou mais pessoas em um meio de hospedagem. É o procedimento que o hóspede realiza no momento de sua chegada ao hotel, cabendo ao recepcionista confirmar os dados do hóspede e o seu tempo de estadia, estabelecer as regras e direitos da pessoa (Castelli, 2003), encaminhar a bagagem até o quarto, entre outras ações. Sua característica distintiva é a existência de uma reserva prévia.

Para Davies (2007, p. 31), é na chegada que “o recepcionista e o hóspede acertam os detalhes do acordo [e] estabelecem um relacionamento de negócio que, idealmente, vai assegurar a satisfação de ambos (hotel e do hóspede)”. Hayes e Ninemeier (2005) também afirmam que “o registro”, e aqui se inclui o *check-in*, é “talvez a função mais importante de um recepcionista”.

Por ser um dos procedimentos operacionais padrão (PoP) da recepção de hotel, o *check-in* é abordado tanto em cursos de formação profissional da área, como no próprio local de trabalho, pelos gestores, que buscam qualificar o trabalho do recepcionista.

Alguns estudiosos apontam esse procedimento como uma necessidade comunicativa a ser atendida no ensino de inglês (AMORIM, 2011; FABIÃO, 2005). No estudo de Amorim

---

<sup>18</sup> Outras possibilidades de registro da entrada de hóspedes em um meio de hospedagem são os procedimentos denominados *walk-in* e *day-use*. *Walk-in* é o registro de hóspede passante sem reserva prévia e *day-use*, o registro de hóspedes que utilizarão as dependências do hotel durante o dia.

(2011), o *check-in* foi tratado como uma das tarefas-alvo<sup>19</sup> do recepcionista e, como tal, interpretada como um gênero discursivo com base em sua estrutura composicional.

A associação entre tarefa-alvo e gênero discursivo foi possível a partir da perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional. Com base nessa proposta, Martin (1984, p. 25) definiu gênero como “uma atividade propositada, voltada para um objetivo e orientada por estágios, na qual falantes engajam-se como membros da nossa cultura”<sup>20</sup>. Essa definição envolve características que também são manifestadas em uma tarefa-alvo, como a realização de um propósito comunicativo e de um conjunto de estágios, etapas ou “subtarefas” (LONG, 2005; LONG; CROOKES, 1992). Na operacionalização do *check-in* e de outros procedimentos-padrão do profissional recepcionista de hotel, a noção de “subtarefas” foi interpretada por Amorim (2011) como estágios funcionais de uma ‘tarefa’ (LONG, 1985), cada um deles possuindo um propósito, ou seja, uma função específica, como ilustrado no Quadro 1.

Quadro 1: Tarefa-alvo “Fazer check-in” e suas subtarefas

Tarefa-alvo	Subtarefas
Fazer <i>check in</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Acolher o cliente</li> <li>● Providenciar a retirada da bagagem do carro/ taxi.</li> <li>● Acertar detalhes sobre o quarto</li> <li>● Solicitar o preenchimento da ficha de registro de hóspede (FNRH) 21 ou a sua conferência</li> <li>● Solicitar documentos</li> <li>● Informar ao hóspede o andar do seu quarto</li> <li>● Informar ao hóspede o número do seu quarto</li> <li>● Entregar a chave para o hóspede</li> <li>● Informar sobre os serviços de internet do hotel</li> <li>● Informar sobre os serviços a serem cobrados do cliente/hóspede de empresa</li> <li>● Informar sobre o funcionamento/ normas do hotel</li> <li>● Providenciar a bagagem até o quarto</li> <li>● Verificar a necessidade de garagem para o hóspede</li> <li>● Colocar-se à disposição do hóspede</li> </ul>

Fonte: Amorim; Xavier, 2017, p. 136

Com base nessas subtarefas, identificadas como constituintes da tarefa-alvo *check-in*, a noção de gênero discursivo pode ser associada à noção de tarefa-alvo (AMORIM, 2011; AMORIM; XAVIER, 2017).

<sup>19</sup> Tarefas-alvo (*target tasks*) são tarefas que um profissional desempenha no seu cotidiano de trabalho (AMORIM; XAVIER, 2017, p. 128; LONG, 1985, p. 91).

<sup>20</sup> [...] a staged, goal-oriented, purposeful activity in which speakers engage as members of our culture [...]

<sup>21</sup> Ficha Nacional de Registro de Hóspede.

Segundo Eggins (2004, p. 56), a Linguística Sistêmica sugere que a identidade genérica de um texto, que é similar a outros do seu gênero, reside em três dimensões: “a co-ocorrência de um grupo de contextos específicos ou a sua configuração de registro, a estrutura esquemática ou por estágios de um texto e os padrões de realização no texto”<sup>22</sup>. Nesta pesquisa, importa a estrutura textual ou esquemática do gênero/ tarefa-alvo *check-in*.

Hasan (1989) explica que a estrutura de um texto é “formada por eventos ou elementos separados” (p. 53) que se interconectam por meio dos significados que realizam em seu contexto de uso. Esses elementos são definidos com base no contexto situacional onde o texto é manifestado, o que significa dizer que, dependendo do contexto, alguns elementos podem ou não aparecer. Desta forma, o contexto afeta a estrutura de um texto. Considerando o *check-in* em um *resort*, é possível que, dentre os serviços típicos desse meio de hospedagem, o agendamento em restaurantes temáticos possa ser realizado pelo recepcionista, que precisará interagir com o hóspede para fazer a reserva. Esse “elemento” (HASAN, 1989) não aconteceria no *check-in* de um albergue, por exemplo.

É a configuração contextual, portanto, que define a estrutura textual. Essa configuração corresponde a um conjunto de valores que manifestam o “campo” (*field*), a “relação” (*tenor*) e o “modo” (*mode*) (HASAN, 1989, p. 55). O campo corresponde à “natureza da atividade social [...] os tipos de atos e seus objetivos” (HASAN, 1989, p. 55). A relação refere-se à conexão entre os participantes da prática social, considerando sua hierarquia e distância. O modo pode ser descrito em três aspectos: o papel da linguagem (constitutivo ou auxiliar), o processo de compartilhamento (dialógico ou monológico) e o meio (falado ou escrito).

Baseado em Halliday e Hasan (1989), Motta-Roth e Heberle (2005) ressaltam que essas variáveis (campo, relação e modo) permitem a qualquer texto “ser considerado um exemplo “em potencial” de um gênero específico” (p. 17). Assim sendo, a configuração contextual pode variar, como já mencionado, interferindo no arranjo dos elementos textuais ou dos estágios que irão formar a “estrutura potencial do gênero” (*generic structure potential*).

Hasan (1989) diferencia os elementos/estágios de um gênero com base em sua natureza (obrigatória ou opcional). Nas palavras da autora, “...os elementos obrigatórios definem o gênero ao qual o texto pertence.”<sup>23</sup> (p. 64). Assim sendo, “o gênero é definido pelos elementos

---

<sup>22</sup> [...] the co-occurrence of a particular contextual cluster, or its register configuration, the text's staged or schematic structure e the realizational patterns in the text.

<sup>23</sup> [...] the obligatory elements define the genre to which a text belongs.



obrigatórios na estrutura”<sup>24</sup> (p. 64). Por outro lado, um elemento opcional, como o termo já sugere, “é aquele que **pode** ocorrer, mas não é obrigatório ocorrer”<sup>25</sup> (p. 64). Os elementos opcionais constituem as variantes de um gênero. No caso do *check-in*, por exemplo, em que pese a variedade de meios de hospedagem (albergue, hospedaria, hotel econômico, hotel de luxo, resort, etc.), e conseqüente diversidade de postos de trabalho de uma recepção (recepcionista, chefe de recepção, mensageiro, porteiro, etc.), os estágios obrigatórios e opcionais (as subtarefas do Quadro 1) variam. Em um albergue, por exemplo, os estágios ‘Providenciar a retirada da bagagem do carro/ taxi’ e ‘Providenciar a bagagem até o quarto’ podem ser opcionais, pois dependem dos serviços oferecidos pelo estabelecimento, que pode ou não contar com o profissional porteiro e/ou mensageiro, frequentemente responsáveis por essas atividades. Por outro lado, esses estágios são obrigatórios em hotéis de rede ou em *resorts*.

Outro exemplo refere-se ao tipo de hópede que pode ou não ser cliente assíduo do hotel. No caso de um cliente assíduo, os estágios funcionais ‘Informar sobre os serviços de internet do hotel’, ‘Informar sobre os serviços a serem cobrados do cliente/hópede de empresa’ e ‘Informar sobre o funcionamento/ normas do hotel’ são dispensáveis, considerando a variável da relação (*tenor*) no contexto situacional. Em contrapartida, se o cliente não é assíduo, esses estágios podem se tornar indispensáveis, pois fazem parte do campo (*field*).

Nessa pesquisa, por situar-se no contexto da educação profissional, o *check-in* hoteleiro foi definido buscando um desempenho desejável do profissional da hotelaria. Sendo assim, para ser considerado desejável, definimos nove estágios obrigatórios dos catorze estágios apresentados no Quadro 1. Esses nove estágios obrigatórios, são apresentados no Quadro 2.

Quadro 2: Estágios funcionais obrigatórios do check-in para esta pesquisa

<i>CHECK-IN</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acolher o cliente;</li> <li>2. Solicitar documentos;</li> <li>3. Acertar detalhes do quarto;</li> <li>4. Solicitar o preenchimento de registro de hópede e conferir;</li> <li>5. Entregar a chave;</li> <li>6. Informar sobre os serviços e o funcionamento do hotel;</li> <li>7. Providenciar a bagagem;</li> <li>8. Colocar-se à disposição do hópede;</li> <li>9. Desejar uma boa estadia</li> </ol>

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

<sup>24</sup> [...] Genre is defined by obligatory elements in structure.

<sup>25</sup> [...] is one that **can** occur but is not obliged to occur.

Um elemento/ estágio de um gênero é delimitado de acordo com a sua função comunicativa. Para Eggins (2004), “reconhecemos como estágios somente as sentenças ou grupos de sentenças que desempenham uma função relacionada ao todo. Portanto, apenas chamamos de estágio algo que podemos atribuir um rótulo funcional”<sup>26</sup> (p. 60-61). No caso desta pesquisa, os rótulos funcionais atribuídos aos estágios do gênero *check-in* foram definidos conforme a nomeação acima. Esses rótulos sinalizaram o principal propósito comunicativo de cada estágio.

A realização de um gênero requer não somente o domínio de seus estágios obrigatórios (e opcionais), mas também de sua sequência. Integrando conceitos de estudos sobre coerência, gênero e estrutura retórica, Heuboeck (2009) propôs um modelo integrado no qual a coerência textual é construída em três diferentes níveis: global, no qual o texto é visto como “uma unidade de interação social representado pela noção de propósito comunicativo”; unidades macro, ou seja, “entidades semanticamente e funcionalmente unificadas”; e, micro, formado pelo “sintagma de unidades linguísticas”. No nível macro, qualquer inversão na realização dos estágios funcionais do gênero *check-in* poderia comprometer a sua coerência como um todo. Ao “Acertar os detalhes do quarto” antes de realizar o estágio “Solicitar o documento do cliente”, o recepcionista pode produzir uma ação incoerente e, portanto, inadequada, pois é necessário, primeiramente, saber se o cliente que está na recepção é a mesma pessoa para a qual a reserva foi realizada. O mesmo se aplica com a manifestação dos estágios “Apresentar os serviços do hotel” ou “Entregar a chave do quarto” antes do estágio “Solicitar o preenchimento da ficha de registro”, pois o cliente só se configura como hóspede do hotel após essa formalização.

Além da noção de gênero como sendo uma atividade propositada e orientada por estágios funcionais, a sua concepção pode ainda implicar a existência de “elementos convencionais arbitrários” (KUIPER, 2009, p. 16). Segundo Kuiper, esses elementos constituem estruturas internas e externas ao gênero. As estruturas internas correspondem “a palavras e frases selecionadas de diferentes registros, fórmulas e blocos formulaicos inteiros” (p. 16-17), entre outras propriedades linguísticas formais da língua. A estrutura externa segue as restrições impostas pela situação comunicativa, pelo tipo de relacionamento social e pelas categorias sociais dos interagentes.

---

<sup>26</sup>[...] we recognize as stages only those sentences or groups of sentences which fulfil a function relative to the whole. We therefore only call something a stage if we can assign to it a functional label.

De certo modo, a estrutura interna de um gênero pode criar o seu contexto externo (KUIPER, 2009, p. 17), o que significa dizer que estruturas como “*Welcome to Imperial Hotel. How may I help you?*”; “*Could I have your passport, please?*”, “*Breakfast is served from ...*” ajudam a criar um contexto formal de transação do gênero *check-in*, e podem ser aprendidas como falas formulaicas.

Falas ou sequências formulaicas são “fragmentos prontos de fala que podem ser memorizados como um ‘todo não analisável’”<sup>27</sup> (ELLIS, 1985, p. 155). Similarmente, são definidas como “conjuntos de múltiplas palavras que se comportam como unidades simples”<sup>28</sup> (RAFIEYA, 2018, p. 64). Richards *et al.* (1992, p. 319) referem-se às falas formulaicas como sendo “rotinas conversacionais” (*conversational routine* - ex. “*How awful!*”; “*Would you believe it!*”) ou “fórmulas corteses” (*politeness formula* – ex.: “*Thank you very much*”). Elas ocorrem quando o aprendiz participa de interações rotinizadas envolvendo o uso invariável de tipos de falas (ELLIS, 1985).

De acordo com Kuiper (2009), sequências formulaicas são encontradas com alta frequência tanto no discurso escrito quanto no oral e “quanto mais olhamos para os gêneros, mais os associamos a fórmulas”<sup>29</sup> (p. ix). Com base nessa associação, Kuiper (2009) considera o gênero como formulaico (*formulaic genre*) e o define como “uma variedade de uma língua (falada ou escrita) a qual contém regras de estruturas discursivas que, por sua vez, registram fórmulas para funções específicas no discurso, e na qual uma quantidade significativa do discurso é composta de fórmulas”<sup>30</sup> (KUIPER, 2009, p. 17).

Vale ressaltar que os gêneros não são uma “camisa de força” no que se refere às suas características linguísticas e sociais (KUIPER, 2009, p. ix), pois permitem variações. Em outras palavras, as fórmulas variam conforme o contexto situacional onde o gênero é produzido.

Segundo Wood (2010), pesquisas recentes têm apontado que o domínio de um repertório de unidades de fala formulaica, ou sequências formulaicas, pode beneficiar a fluência do discurso. Nessa mesma linha, Rafieya (2018) afirma que a maior parte do repertório linguístico dos aprendizes de uma LE é constituída por sequências formulaicas, tendo essas um papel vital para a fluência do discurso e para a proficiência linguística.

<sup>27</sup> [...] *ready-made chunks of speech which can be memorized as ‘unanalysed wholes’ [...]*

<sup>28</sup> [...] *multiple-word strings that behave as single units.*

<sup>29</sup> [...] *The more one looks at genres, the more one finds them associated with formulae.*

<sup>30</sup> [...] *a variety of a language (either spoken or written) which contains discourse structure rules which in turn index formulae for particular roles in the discourse and where a significant amount of the discourse is made up of formulae.*

Em um estudo sobre a produção de expressões convencionais, Bardovi-Harlig *et al.* (2008) concluíram que o conhecimento de sequências formulaicas desempenha um papel significativo na determinação do nível de proficiência de aprendizes de inglês como LE, assim como Qi e Ding (2011) identificaram que aprendizes mais proficientes possuem um maior inventário de sequências formulaicas.

Na próxima seção, analiso a maneira como o gênero *check-in* é trabalhado nos livros didáticos, visando a traçar um perfil da abordagem de língua, ensino e aprendizagem desses livros. O objetivo dessa análise foi fornecer subsídios para a elaboração das sequências didáticas do presente estudo, permitindo refletir criticamente sobre o que o mercado do livro didático, nacional e internacional, oferece para os professores formadores do profissional de hotelaria.

## 2.2 O CHECK-IN EM LIVROS DIDÁTICOS

Como já mencionado, o gênero *check-in* em contexto hoteleiro é uma prática discursiva típica do profissional recepcionista. Sendo assim, espera-se que livros didáticos produzidos para essa área apresentem esse gênero como parte de seu conteúdo instrucional. Esses livros situam-se no campo do ensino de língua para fins específicos (*Language for specific purposes* – LSP), mas há coleções didáticas produzidas para finalidades gerais (*Language for general purposes* - LGP) que também exploram esse gênero. Esses geralmente propõem atividades sob a perspectiva do turista, que ao viajar para países estrangeiros poderá se engajar em transações desse tipo. Neles, não há um olhar sobre as atividades do profissional, apenas do cliente.

Na presente análise, importou lançar um olhar mais aguçado sobre os livros didáticos nacionais e internacionais de inglês para fins específicos da área de hotelaria para compreender como o ensino do gênero *check-in* é trabalhado. Para isso, selecionei uma pequena amostra de livros para analisar a abordagem de língua, ensino e aprendizagem subjacente às unidades didáticas voltadas ao trabalho com esse gênero.

A seleção desses livros baseou-se nas referências bibliográficas dos projetos pedagógicos dos cursos relacionados à hotelaria do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e disponíveis nas bibliotecas dos campi<sup>31</sup>, que vêm ofertando esses cursos nos últimos 10 anos.

---

<sup>31</sup> Campus Florianópolis-Continente e Campus Garopaba.

Vale ressaltar que, embora disponíveis para consulta, não há adoção de um livro específico para esses cursos. As referências servem apenas para o planejamento das aulas, uma vez que os professores produzem os seus próprios materiais com atividades diversificadas.

De um total de dez títulos encontrados nas referidas bibliotecas, cinco foram selecionados para a presente análise. Os demais foram descartados por não abordarem o gênero em questão, o que demonstrou certa limitação, uma vez que o *check-in*, como já apontado neste estudo, representa uma tarefa-alvo do profissional da hospedagem, e o trabalho com ele aproxima esse profissional do mundo real.

Certamente, a amostra escolhida não abrange todo o mercado de livro didático existente da área de hotelaria, mas dá uma ideia de como o ensino e a aprendizagem do gênero *check-in* são desenvolvidos nesses materiais específicos. A Tabela 1 traz a relação dos títulos selecionados para a análise.

Tabela 1: Livros/ coleções de inglês para a área de hotelaria, selecionados para a análise do gênero check-in

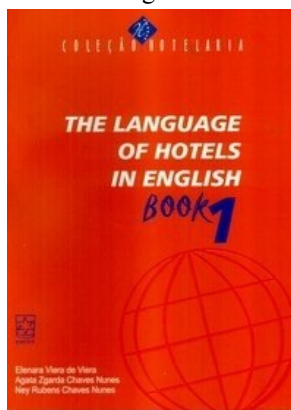
		Título	Editora	Autor(es)	Ano	1ª publicação
Inglês para fins específicos	Nacional	<i>The language of hotels in English</i>	EDUCS	Elenara Vieira de Vieira, Agata Zgarda Chaves Nunes e Ney Rubens Chaves Nunes	2004	2004
		<i>Welcome!</i>	Cambridge University Press	Leo Jones	2011	1998
	Internacional	<i>Be my guest. English for the hotel industry</i>	Cambridge University Press	Francis O'Hara	2011	2002
		<i>English for international tourism.</i>	DK. Pearson Education Limited	Iwonna Dubicka e Margaret O'Keefe	2011	2003
		<i>Welcome to Brazil</i>	Oxford University Press	Linda Fenton e Penny McLarty	2015	2011

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Nas próximas subseções, descrevo e analiso esses materiais, visando a compreender a abordagem de língua, ensino e aprendizagem subjacentes ao ensino do gênero *check-in*.

### 2.2.1 *The language of hotels in English*<sup>32</sup>

Figura 1: Capa do livro  
The language of hotels in  
English



Fonte: Vieira *et al.* (2004)

Esta coleção é composta por três livros. O Livro 1 é destinado aos iniciantes da língua inglesa e “reúne os principais e mais utilizados verbos, vocabulário essencial, exemplos de diálogos para conversação, expressões básicas em linguagem hoteleira, além de exercícios com chave de respostas” (Contracapa do Livro 1). Os livros 2 e 3 são destinados a estudantes de níveis intermediário e avançado, respectivamente. Segundo os autores, é “uma obra desenvolvida especialmente para estudantes e profissionais que atuam na área de hotelaria e turismo” (Contracapa do Livro 1).

O gênero *check-in* se apresenta no Livro 1, sugerindo ser um conteúdo básico a ser aprendido. O livro é dividido em seis seções. As duas primeiras (*First Steps* e *Essential Steps*) apresentam um conjunto vasto de explicações gramaticais gerais, seguidas de exemplos (57 páginas). As explicações sobre o conteúdo gramatical são fornecidas na língua portuguesa e organizadas em tópicos, como *The English alphabet*; *BE – irregular (simple present tense)*; *Nouns – countable/ uncountable*; *Days of the week*; *Weather and Temperature*; *Money* etc, na forma de uma gramática tradicional. A diferença entre a seção *First Steps* e a seção *Essential steps* está na inclusão de pequenos diálogos na segunda seção; muitos dos quais são fragmentos de práticas discursivas. O objetivo desses diálogos é contextualizar o ponto gramatical apresentado na primeira seção.

<sup>32</sup> VIEIRA, E. V. de; NUNES, A. Z. C.; VIEIRA, N. R. C. **The language of hotels in English**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2004.

A terceira seção do livro (*The hotel*) inicia com listas de vocábulos e verbos utilizados no contexto da hotelaria, agrupadas em títulos como: *types of rooms; items of the room; toiletry; first aid kit*. Após cada listagem, diálogos são apresentados para contextualizar os vocábulos e verbos. Os diálogos sob o título *Conversation* apresentam-se como amostras de interações formais e informais entre recepcionista-hóspede, hóspede-mensageiro e hóspede-telefonista, predominando trocas conversacionais entre recepcionistas e hóspedes. Assim como na seção *Essential steps*, os diálogos referentes à seção *The hotel* são, em sua maioria, fragmentos do discurso e, por essa razão, sugerem uma perspectiva de língua distante do seu contexto real de uso.

Figura 2: Diálogo entre recepcionista e cliente do livro *The language of hotels in English*

**Example 2:**

**A:** Good evening! Can I help you?

**B:** Yes, I've just arrived. Can I have a suite?

**A:** Do you have a reservation?

**B:** Of course! You have my name in your computer; it's Mr. Black.

**A:** Do you have any luggage?

**B:** Yes, just a small suitcase.

Fonte: Vieira et al (2004, p. 83)

No exemplo acima (Figura 2), o diálogo não traz os procedimentos completos de um *check-in*. Há carência de estágios obrigatórios do gênero como a confirmação da reserva, a solicitação de um documento pessoal e a apresentação das normas e do funcionamento do hotel. Este e outros diálogos também não refletem autenticidade linguística (JOY, 2011). No exemplo acima, quando a recepcionista (Letra A) pergunta ao cliente (Letra B) se o mesmo havia feito alguma reserva, a resposta fere o princípio da polidez (*Of course! You have my name in your computer...*). Da mesma forma, o uso da expressão “*Can I help you*”, pelo recepcionista, sugere certa informalidade ao discurso.

Com relação à quarta seção do livro (*Texts*), sete textos são apresentados, cada qual seguido por perguntas de compreensão em inglês. Os textos são fabricados e buscam retratar gêneros como carta (de reclamação e de resposta à reclamação), classificados de emprego (recepcionistas e garçons) e artigos (sobre hotéis e serviços de bufê na Inglaterra, alimentação, saúde etc). São textos de gêneros escritos relacionados ao contexto da hotelaria.

Na seção seguinte (*British English and American English*), aparece uma pequena lista de substantivos usados no inglês americano e britânico (*bartender vs barman; check vs bill*) para contraste. Na penúltima seção (*Exercises*), nove lições (*Lessons*) são fornecidas, cada uma apresentando um conjunto de exercícios voltados para a aprendizagem do vocabulário, da gramática e das expressões referentes às seções anteriores. São elementos linguísticos que, supostamente, deverão ajudar o profissional da hotelaria a se comunicar na língua inglesa, como sugerem os autores do livro:

Milhares de turistas, dos mais diferentes países, viajam anualmente ao redor do mundo, cuja **necessidade de falar uma língua estrangeira** – especialmente o inglês – tornou-se fundamental para aqueles que trabalham nessa área. Foi pensando em suprir essa necessidade que nós oferecemos uma série de livros, os quais ajudarão o pessoal da área da hotelaria a aprender os aspectos básicos da língua inglesa, para ajudar os turistas em suas rotinas diárias. (VIEIRA *et al.*, 2004, p. 11 – **destaque meu**)

A última seção do livro, *Answer Key*, traz as respostas da seção *Exercises*.

Neste livro, o gênero *check-in* é abordado numa perspectiva fragmentada de língua. Fragmentos do discurso são apresentados em diálogos curtos sem muita autenticidade textual (JOY, 2011) e de produção (BUENDGENS-KOSTEN, 2014). Há fortes indícios de uma concepção estruturalista de linguagem. Os exercícios que trazem diálogos para o aluno completar servem para contextualizar os itens linguísticos apresentados. Alguns diálogos manifestam outro gênero comum no contexto da recepção de um hotel, o *walk-in*<sup>33</sup>. Novamente, o discurso é fragmentado, não condizente com as práticas discursivas do ambiente de trabalho do profissional da recepção. São textos criados para ensinar formas linguísticas, vocabulário e funções comunicativas.

As atividades propostas, declaradamente classificadas como exercícios, não visam ao desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral, embora os autores tenham como objetivo atender essas habilidades. Porém, os exercícios são de compreensão e produção escrita, em sua maioria.

---

<sup>33</sup> O *walk-in* é um procedimento realizado entre o recepcionista e o cliente quando não há uma reserva antecipada. Esse gênero geralmente apresenta mais estágios do que o *check-in*, pois envolve a negociação de informações que geralmente são tratadas por meio do procedimento de reserva.



## 2.2.2 *Welcome!*<sup>34</sup>

Figura 3: Capa do livro *Welcome!*



Fonte: Jones (2005)

O livro *Welcome!* não pertence a uma coleção e é utilizado em cursos de nível intermediário “para pessoas da área de viagens e turismo que necessitam (ou necessitarão) utilizar o inglês quando falam com clientes: turistas, hóspedes, visitantes, consumidores ou passageiros”<sup>35</sup> (JONES, 2005, p. 3 – Livro do Estudante). Destina-se tanto aos estudantes em formação profissional inicial como àqueles em formação continuada.

Segundo o autor, as quatro habilidades linguísticas são trabalhadas, assim como o vocabulário e a gramática da LE (inglês), mas a ênfase recai na oralidade (produção e compreensão oral), “porque essas são as habilidades mais importantes quando lidamos com clientes”<sup>36</sup> (JONES, 2005, p. 3 – Livro do estudante).

Além do livro do estudante, os materiais complementares são o livro do professor e CD com a gravação dos áudios. O livro do estudante é organizado em dez módulos, cada qual contendo de quatro a seis lições (*Lessons*). Os módulos abordam diferentes temas (*Different kinds of people; International travel; Phone calls; Accommodation; Money...*). O módulo *Accommodation* trata dos seguintes tópicos: *Reservations, Checking in, Facilities: Enjoy your stay!, Giving information, The best hotel for you... e The perfect hotel...*

O gênero *check-in* está presente no módulo *Accommodation*, na lição 26 (*Checking in*). De acordo com o livro do professor, o objetivo dessa lição é “melhorar a capacidade dos aprendizes em lidar com o *check-in* de hóspedes e em executar os procedimentos de registro”<sup>37</sup> (JONES, 2005, p. 59). Para isso, a lição propõe seis atividades, iniciando com a compreensão

<sup>34</sup> JONES, L. **Welcome!** Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

<sup>35</sup> [...] for people in the travel and tourism industries who need (or will need) to use English when talking to clients: tourists, guests, visitors, customers or passengers.

<sup>36</sup> [...] because these are the skills that are most important when dealing with clients.

<sup>37</sup> [...] improve their ability to: - deal with guests check in; - carry out registration procedures.

oral de dois diálogos entre recepcionista e cliente em procedimentos de *walk-in e check-in* para o preenchimento de duas fichas de registro e para a identificação de erros de uso da linguagem (ex., ‘*Mr. Robert*’, quando deveria ser ‘*Mr. Watson*’ / ‘*Lunch is served from 8 o'clock*’, quando deveria ser ‘*Dinner is served from 8 o'clock*’). Essas atividades poderiam ser consideradas *tarefa* (ELLIS, 2003), pois priorizam o significado pragmático da língua e requerem um resultado comunicativo (o preenchimento das fichas e a definição dos erros linguísticos na fala de profissionais da recepção). No entanto, a autenticidade da primeira tarefa é questionável, pois no contexto profissional da hotelaria, é o hóspede quem preenche a ficha de registro em procedimentos de *check-in e walk-in* e não o recepcionista.

O livro também apresenta uma série de frases de acolhimento ao hóspede (ex., *Good evening, how may I help you?*; *Hello, what do you want?*; *It's good to see you again, Ms Black*) para o aluno identificar as não compatíveis com a situação profissional. É ainda solicitada a prática de pronúncia dessas frases. Na sequência, uma atividade de *role play* é proposta para os alunos assumirem o papel de recepcionista e de hóspede(s) em procedimento de *check-in*, conforme Figura 4 abaixo:

Figura 4: Atividade de role play do livro Welcome!

<b>4</b>	<p>This role play is in two parts so that you both get a turn at being the receptionist. Today is Sunday, May 1st.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 You are a RECEPTIONIST at the Royal Hotel. Welcome the guest and go through the check-in procedure. Consult the room chart on page 56.</li> <li>2 You are MR or MRS GREEN and you're checking in at the Royal Hotel. You sent a fax reserving a room till May 5th. You now want to stay until the 6th — is the room available for an extra night?</li> </ol>
<b>30</b>	<p>This role play is in two parts so that you both get a turn at being the receptionist. Today is Sunday, May 1st.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 You are MR or MRS BROWN and you're checking in at the Royal Hotel. You phoned to reserve a room from May 2nd. You have arrived a day early — is there a room for you?</li> <li>2 You are the RECEPTIONIST at the Royal Hotel. Welcome the guest and go through the check-in procedure. Consult the room chart on page 56.</li> </ol>

Fonte: Jones (2005, p. 109 e 122)

As atividades não são guiadas linguisticamente e, por essa razão, demandam recursos linguísticos próprios dos alunos ou recursos adquiridos implicitamente por meio das atividades prévias de compreensão oral e escrita. Nas atividades de compreensão oral, como já mencionado, os alunos são expostos a duas amostras diferentes de interação entre o recepcionista e o hóspede, uma de *walk-in* e a outra de *check-in*. Esses procedimentos não são diferenciados no livro e, conseqüentemente, a simulação no momento do *role play* pode

reproduzir qualquer um desses gêneros, podendo imprimir a noção equivocada de que ambos representam o mesmo tipo de procedimento e apresentam o mesmo propósito comunicativo.

Uma atividade de produção escrita finaliza a lição 26. Nela os alunos devem preencher um formulário de registro do hotel Royal (texto autêntico), colocando-se na posição de hóspede. Embora essa atividade seja de responsabilidade do cliente no contexto real de trabalho do recepcionista, considero importante o profissional se familiarizar com a atividade em si para poder ajudar o hóspede que porventura possa ter alguma dificuldade no preenchimento.

Pode-se dizer que o livro *Welcome!* segue uma abordagem comunicativa para o ensino do gênero *check-in*, pois a maioria das atividades volta-se para o significado pragmático da língua. O único diálogo de *check-in* na lição é apresentado somente na modalidade oral<sup>38</sup>, sendo retratado com os elementos obrigatórios do gênero (i.e., acolher o cliente, acertar detalhes do quarto, solicitar o preenchimento da ficha de registro, informar os serviços do hotel, desejar as boas-vindas) e com marcas discursivas próprias da linguagem oral (*uhm,...*), o que aproxima o aprendiz das práticas de linguagem do mundo real. No entanto, o que não parece estar adequado à realização desse gênero no mundo real é a presença de tratativas de preço (*Well, it's \$95...*), manifestadas no diálogo e que seriam pertinentes a outros gêneros discursivos do contexto hoteleiro, como o *walk-in* e o *check-out*, de acordo com o estudo de Amorim (2011).

Como já mencionado, neste livro os alunos são expostos a um único exemplar de diálogo de *check-in*, o que se constitui, a nosso ver, insuficiente para subsidiá-los na produção do gênero, na forma de *role play*, como é proposto na lição. Além disso, o diálogo deve ser ouvido para os alunos realizarem uma única atividade (de compreensão oral). Talvez, um número maior de exposição dos alunos ao mesmo diálogo para realizar tarefas diferenciadas poderia ser interessante para prepará-los melhor para a produção oral desse gênero.

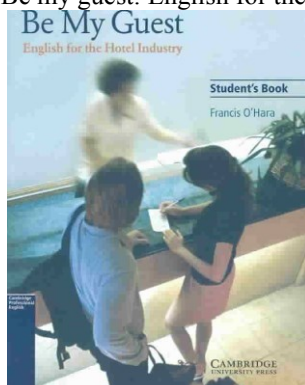
### 2.2.3 *Be my guest: English for the hotel industry*<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> Vale ressaltar que, diferente de todos os livros analisados, as transcrições dos diálogos no livro *Welcome!* encontram-se somente no livro do professor. Os aprendizes não têm acesso às transcrições.

<sup>39</sup> O'HARA, F. **Be my guest: English for the hotel industry**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

Figura 5: Capa do livro *Be my guest: English for the hotel industry*



Fonte: O'Hara (2011)

Este é um livro único destinado a estudantes do nível elementar ao pré-intermediário. Compreende um curso com 15 unidades de ensino para funcionários de hotéis e estudantes da área de hotelaria que necessitam do inglês no seu trabalho. Conforme a descrição do livro pela Editora Cambridge, o curso atende “às necessidades dos seguintes profissionais: recepcionista, porteiro, *barman*, camareiro/a, atendente de quarto, governanta, *concierge*, comissário, estagiário de gestão, garçom/garçonete...”<sup>40</sup> (CONTRACAPA do Livro do Estudante). Outros materiais como o livro do professor, CD e fita cassete acompanham o livro. Segundo o autor, o objetivo principal do curso é “ensinar o aluno/trabalhador a falar com e entender os hóspedes no hotel onde trabalha, para tornar a estadia deles mais confortável e o trabalho mais agradável.”<sup>41</sup> (O'HARA, 2011, p. 5 - Livro do Estudante).

As quatro habilidades linguísticas são “praticadas” (O'HARA, 2011, p. 5) em cada unidade de ensino, que é organizada nas seguintes seções: *Presentation* (Apresentação), *Listening and pronunciation* (Compreensão oral e pronúncia), *Language focus and practice* (Foco e prática na linguagem), *Personal job file* (Arquivo de emprego pessoal) e *Speaking practice* (Prática de fala).

A primeira referência ao procedimento de *check-in* está no título da Unidade 2 (*Check-in*). Dos livros até aqui analisados, este é o único a apresentar uma unidade cujo título corresponde ao próprio gênero. O subtítulo “*Focus: Replying to requests for rooms and welcoming the guests*” sugere que os conteúdos a serem trabalhados vão além do procedimento

<sup>40</sup>[...] *the needs of the following personnel: receptionists, porter, bar person, chambermaid/room attendant, housekeeper, concierge/commissionaire, management trainee, waiter/waitress.*

<sup>41</sup>[...] *Its primary aim is to teach you to speak to and understand guests at the hotel where you work, in order to make their stay more comfortable and your job more enjoyable.*

de *check-in* para também atender a solicitações de reserva de quarto. A unidade é dividida em duas partes: A e B. Cada uma subdivide-se em cinco seções, já mencionadas acima.

Nas partes A e B, a seção *Presentation* introduz o contexto da situação com a ajuda de imagens de uma recepção de hotel. O objetivo é resgatar o conhecimento prévio ou de mundo do (futuro) profissional ao pedir-lhe que (a) compare a imagem apresentada e a sua realidade de trabalho; (b) associe siglas aos seus significados para identificar possíveis tipos de quarto (S para *single room*, D para *double room*, etc...); (c) diferencie frases polidas das não polidas (*I'm sorry, the hotel is full/We have nothing for you.*) e (d) identifique frases de hóspede e de recepcionista para ordenar o diálogo. Essas atividades envolvem, basicamente, a produção oral e a compreensão escrita da língua inglesa. Algumas requerem certa experiência no trabalho de hotelaria ou vivência linguística nesse contexto, atendendo mais aos profissionais em ação do que aqueles em formação inicial. Cabe salientar que essas atividades seguem uma perspectiva comunicativa de língua.

A seção *Listening and Pronunciation* de ambas as partes (A e B) explora a compreensão oral e escrita dos gêneros “Fazer uma reserva” e “*Check-out*”. Embora não relacionadas ao gênero *check-in*, as atividades propostas têm natureza comunicativa, podendo ser algumas classificadas como tarefas do mundo real do profissional recepcionista, como por exemplo, a leitura de um email frente ao quadro de reservas do hotel para verificar a possibilidade de atendimento à solicitação do cliente (“*Read Mr Bouvier's email. Is there a room available for him? Complete the reservation chart.*” - O’HARA, 2011, p. 12) ou a audição da mensagem do mesmo cliente que quer trocar a reserva feita (“*Now listen to Mr. Bouvier. He wants to change his reservation. Is there a suitable room available? Make changes to the chart.*” - O’HARA, 2011, p. 12). Nesta seção ainda predominam exercícios de repetição de palavras, frases e sentenças, como por exemplo: “*Look at these days and dates, then listen and repeat them.*” (O’HARA, 2011, p. 12 – Parte A) e “*Being clear and polite. Listen to these sentences and repeat them.*” (O’HARA, 2011, p. 14 – Parte B).

A seção *Language focus and practice* das partes A e B “pratica os principais pontos linguísticos da unidade”<sup>42</sup> (O’HARA, 2011, p. 5). As atividades visam, basicamente, à compreensão e produção escrita, como o preenchimento de lacunas de um fragmento de *check-in*, com base em palavras e expressões dadas, e a ordenação de frases para a redação de uma mensagem de email ao cliente, confirmando a mudança de sua reserva. Todas as atividades são

---

<sup>42</sup>[...] this practises the main language points of the unit [...]

guiadas e as estruturas / vocabulário se apresentam contextualizados em gêneros de texto (email e diálogo), relativos ao cotidiano dos profissionais da hotelaria.

A seção *Personal job file* “personaliza o trabalho do aluno, aplicando o que aprendeu em cada lição a sua situação específica de trabalho”<sup>43</sup> (O’HARA, 2011, p. 5). Situada fora da unidade, o que se observa são atividades que objetivam praticar o vocabulário e o significado semântico de frases soltas. O autor propõe a produção de listas de palavras/frases e suas traduções (*New words and phrases*), a escrita de datas (*Write these dates*) e o preenchimento de lacunas de um diálogo (*A guest is checking in. Complete the dialogue using your own words*). Embora este enunciado se refira ao *check-in*, o diálogo apresentado é, na verdade, um *walk-in*, conforme mostra a Figura 6. Vale ressaltar que o livro não apresenta qualquer distinção entre ambos os procedimentos.

Figura 6: Atividade da seção *Personal job file* do livro *Be my guest: English for the hotel industry*

**2.9** A guest is checking in. Complete the dialogue using your own words.

RECEPTIONIST	:	Good evening, sir, can I ..... you?
GUEST	:	Good evening. I'm afraid I don't have a .....
	:	Do you ..... a double ..... for tonight?
RECEPTIONIST	:	I'll just ..... Yes, we have a ..... room with twin beds and bath.
GUEST	:	And how much is it?
RECEPTIONIST	:	It's 190 euros per ..... for the room, not including breakfast.
GUEST	:	That's ....., I'll take it.

Fonte: O’Hara (2011, p. 70)

Na seção *Speaking practice*, também localizada fora da unidade, o aprendiz “faz diferentes exercícios para praticar o que aprendeu”<sup>44</sup> (O’HARA, 2011, p. 5). São atividades de dramatização, realizada em pares. Os alunos decidem o papel que querem assumir (recepcionista ou hóspede), leem o diálogo, estudam e decoram suas falas para praticarem com os seus pares. A visão de oralidade vincula-se à noção de memorização de falas de diálogos, uma prática bastante conhecida no método audiolingual (RICHARDS, RODGERS, 1986). A visão de aprendizagem nos faz lembrar da “memorização de modelos dados, sem a intervenção

<sup>43</sup>[...] *personalise your work applying what you have learnt in each lesson to your own specific situation at work.*

<sup>44</sup>[...] *do different exercises to practise what you have learnt.*

do aluno no processo ou nos conteúdos oferecidos” (MAIA et al. 2002, p. 45). Esse tipo de prática é também proposto na Parte B da mesma unidade.

Embora tratando de uma unidade intitulada *Check-in*, a primeira parte (Parte A) apresenta atividades com o gênero “Fazer reservas”. A Parte B, que se dedica ao *check-in*, apresenta duas versões muito similares do gênero com os seguintes estágios funcionais: “acolher o cliente”, “solicitar o preenchimento da ficha de registro”, “acertar detalhes do quarto”, “entregar a chave” e “desejar uma boa estadia”. Alguns estágios importantes não aparecem, como “informar os serviços e funcionamento do hotel (café da manhã, internet, ...)”. Certamente, isso não seria motivo para considerar o diálogo inautêntico, pois não afeta o propósito comunicativo do gênero. Entretanto, também não ajuda a aproximar o aluno de versões mais próximas do mundo real.

Para concluir, o autor parte de uma perspectiva comunicativa de língua e ensino para o trabalho com o gênero *check-in*, mas, ao longo das seções, essa abordagem se modifica para a prática das estruturas /vocábulos que constam nos diálogos apresentados. A produção do gênero é controlada e praticada com a ajuda da pronúncia e da memorização.

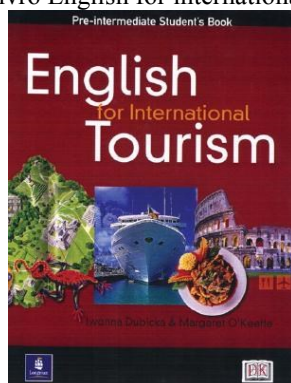
Embora o autor deixe evidente as muitas contribuições que recebeu de profissionais da indústria hoteleira para a elaboração deste livro: “Aos gestores e equipe dos seguintes hotéis os quais permitiram-me o uso de materiais autênticos de suas publicações”<sup>45</sup> (O’HARA, 2011, p. 4), não se percebe, na unidade analisada, nenhuma menção à característica multicultural do universo hoteleiro. A própria diversidade da língua inglesa, diante de seus vários contextos de língua oficial (britânico, africano, australiano...) não é explorada nas atividades e nos diálogos apresentados.

#### 2.2.4 *English for international tourism*<sup>46</sup>

<sup>45</sup>[...] *To the directors and staff of the following hotels who have generously allowed me to use authentic material from their publications [...].*

<sup>46</sup>DUBICKA, I.; O’KEEFFE, M. **English for international tourism**. Harlow: Pearson Education Limited, 2011.

Figura 7: Capa de livro English for international tourism



Fonte: Dubicka; O'Keefe (2011)

Esta é uma coleção com três livros para os seguintes níveis de proficiência: *pre-intermediate*, *intermediate* e *upper-intermediate*. É destinada aos “estudantes que necessitam do inglês para a comunicação profissional nas indústrias hoteleira e turística”<sup>47</sup> (DUBICKA; O'KEEFFE, 2011 - CONTRACAPA do livro do estudante: Pré-intermediário). O gênero *check-in* é estudado no livro de nível pré-intermediário: o primeiro da coleção.

Segundo as autoras, a coleção consiste em um curso baseado em habilidades (*skills-based course*), capaz de desenvolver a compreensão e produção oral e escrita do estudante que deseja trabalhar na área do turismo. O livro propõe “explorar alguns dos destinos mais populares; trazer o mundo do trabalho para a sala de aula com materiais autênticos; construir confiança no trabalho em inglês, com estratégias de comunicação eficientes para situações do mundo do trabalho; e desenvolver consciência linguística por meio de um conteúdo integrado focado em questões gramaticais chave, habilidades, vocabulário e pronúncia.”<sup>48</sup> (DUBICKA; O'KEEFFE, 2011, CONTRACAPA do livro do estudante: Pré-intermediário)

O gênero *check-in* é explorado na Unidade 7 (*Service and Safety*), que inicia com uma atividade de produção oral. Nessa atividade, os aprendizes (em pares) analisam imagens de diferentes ambientes de hotéis para informar quais profissões e serviços elas representam. A produção oral é encorajada por meio das seguintes perguntas: *What jobs do these pictures show? What services do these people provide for hotel guests?* Na sequência, os alunos ouvem um procedimento de *check-in* para demonstrar compreensão da sequência correta das ações desempenhadas pelo recepcionista, como ilustrado na Figura 8.

<sup>47</sup>[...] students who need English for professional communication within the hotel and tourism industries.

<sup>48</sup>[...] Explore some of the world's top tourism destinations [...]; Bring the working world into the classroom with authentic material [...]; Build confidence in working in English with effective communication strategies for workplace situations [...]; Develop language awareness through an integrated syllabus that focuses on the key grammar, skills, vocabulary and pronunciation.



Figura 8: Atividade de sequenciamento das ações do recepcionista do livro *English for international tourism*

listening	Checking in
<p><b>2 Two guests check in at the reception of the Cape Grace Hotel in Cape Town, South Africa. Listen and put the following actions in the correct order. Is the receptionist polite?</b></p>	
<p><input type="checkbox"/> a) requests the guests' passports</p> <p><input type="checkbox"/> b) informs the guests of the check-out time</p> <p><input type="checkbox"/> c) asks the guests their names</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> d) greets the guests</p> <p><input type="checkbox"/> e) advises them about the time for breakfast</p> <p><input type="checkbox"/> f) checks how to spell their surname</p> <p><input type="checkbox"/> g) gives the room number and directions</p> <p><input type="checkbox"/> h) offers to have a porter carry their luggage</p>	

Fonte: Dubicka; O'Keefe (2011, p. 46)

A atividade é do tipo tarefa (ELLIS, 2003), pois requer a atenção dos alunos sobre o significado das ações realizadas pelo recepcionista. O resultado comunicativo compreende a sequência correta dessas ações. Elas se apresentam na forma de funções comunicativas, como solicitar o passaporte (*requests the guests' passport*), perguntar o nome (*asks the guests their names*), cumprimentar (*greet the guests*), informar sobre o café da manhã (*advises them about the time for breakfast*), etc., e estão presentes nos estágios funcionais do gênero *check-in*, tais como: acolher o hóspede, informar sobre os serviços do hotel, informar sobre o quarto, etc. Além de estabelecer a ordem correta das ações, os alunos são instigados a reconhecer a forma de tratamento utilizada pelo recepcionista para avaliar a sua polidez (*Is the receptionist polite?*).

As atividades subsequentes buscam explorar o elemento sócio-pragmático e linguístico da polidez (verbos modais), como:

(a) A leitura de algumas dicas sobre como o recepcionista pode ser educado na interação com o cliente (*"address a guest by his/her title and surname or say sir or madam"*; *"show that you are listening and understand"*; *"say thank you when the guest replies"*) para depois discuti-las e relacioná-las com o contexto profissional local e global. Nessa atividade, observa-se o elemento de interculturalidade, que deverá contar não somente com a experiência prévia profissional e cultural do aprendiz, mas também com a habilidade do professor em lidar com essa e outras questões, como a função fática da linguagem (*"show that you are listening and understand"*). Pressupõe-se que a discussão seja realizada na LE;

(b) A complementação de fórmulas linguísticas (*Could you + .....?*; *Would you mind + .....?*; *Would you like + ..... + ..... + .....?* etc) com informação gramatical (*infinitive; gerund; object*), baseando-se nos exemplos dados (***Could you spell your surname for me, sir?***; ***Would you mind showing me your passports please?***; ***Would you like me to call your room?*** etc – negrito das autoras do livro). O objetivo da atividade é conscientizar o aluno do emprego correto de expressões que manifestam educadamente solicitações e oferecimentos (*polite questions /offers*) por parte do recepcionista. Aprofundamento gramatical é oferecido aos alunos em páginas finais do livro.

(c) O preenchimento de lacunas de um diálogo de *check-in* com as solicitações e oferecimentos apresentados na atividade anterior e, logo após, a repetição isolada dessas e de outras perguntas para a entoação correta (*Listen to the way the speaker's voice rises and falls in these sentences. Then practise saying the sentences politely*).

Ao final dessas atividades, as autoras propõem um *role play* para o uso do procedimento de *check-in*, como ilustrado na Figura 9.

Figura 9: Atividade de role play do livro English for international tourism

**6 Work in pairs. Student A, you are the receptionist at a hotel in your city. Student B, you are a guest at check-in. Role-play the check-in procedure.**

Fonte: Dubicka; O'Keefe (2011, p. 47)

Ao realizarem a atividade, os aprendizes contam com um único modelo de interação disponibilizado por escrito na atividade anterior, em que tiveram que preencher as lacunas de um diálogo com as solicitações e os oferecimentos. Muito provavelmente, os alunos irão se basear nesse diálogo para a sua produção oral.

Para resumir, a sequência metodológica utilizada para o tratamento do gênero *check-in* no livro em questão inicia com a produção oral dos estudantes (ambientação do assunto), a compreensão oral de uma transação do gênero para o aluno se familiarizar com a sequência das ações do recepcionista, um conjunto de atividades com foco deliberado sobre a forma, voltado para o uso adequado e acurado de solicitações/ oferecimentos corteses pelo profissional, e a produção oral do procedimento de *check-in* por meio de uma atividade de *role play*.

A maneira como a unidade didática é estruturada parece ser coerente com a proposta das autoras: “[...] falar a LE com confiança requer que o aprendiz entenda o sistema estrutural

dessa língua”<sup>49</sup> (DUBICKA; O’KEEFFE, 2011, p. 3), assim como as funções da língua (*functional language*), com a devida prática. Ainda na visão das autoras, “[p]ara atuar profissionalmente na língua inglesa, os estudantes necessitam compreender o sistema linguístico e, também, ter consciência de como implementá-lo de forma efetiva e apropriada [...]”<sup>50</sup> (DUBICKA; O’KEEFFE, 2011, p. 3 - Livro do Estudante)

Embora as autoras afirmem que as tarefas criadas são “realistas” (p. iii), pode-se observar que a maioria não reflete o mundo real. Os diálogos apresentam os estágios essenciais do gênero *check-in*, mas a impressão que se tem é de que o seu propósito é contextualizar o aspecto pragmático e linguístico da polidez na fala do recepcionista. Observa-se isso pelas solicitações e oferecimentos manifestados com o uso de verbos modais (*could you..., would you like..., would you mind...*), os quais podem parecer pouco usuais ou improváveis de acontecer no mundo real, na interação entre recepcionista e cliente no procedimento de *check-in*. Um exemplo é a solicitação para que o hóspede solete o seu sobrenome (***Could you spell your surname for me, please?***), sendo que essa informação poderia ser facilmente obtida na ação seguinte, quando o recepcionista solicita o passaporte (***Would you mind showing me your passports, please?***). Outro exemplo é o uso da expressão ***Would you like me to call your room when the passports are ready for collection?***, quando o recepcionista já poderia ter anotado o número dos passaportes em seu sistema.

Embora o diálogo preserve o contexto cultural específico da interação (*It's usual practice in South Africa, sir...*), propiciando a identificação da relação entre o procedimento profissional e o país em que é realizado, as escolhas linguísticas parecem ter sido realizadas para salientar o uso de estruturas linguísticas específicas para manifestar a polidez. Apesar de reconhecer a ocorrência de variações na realização dos gêneros, defendo que as amostras linguísticas possam veicular a linguagem mais próxima da prática discursiva do profissional.

### 2.2.5 *Welcome to Brazil*<sup>51</sup>

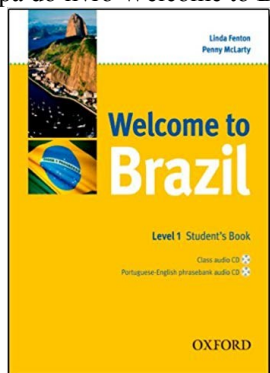
---

<sup>49</sup>[...] *We realise that the basis for speaking a foreign language with confidence is an understanding of its structural system.*

<sup>50</sup>[...] *In order to function professionally in English, students need not only an understanding of the language system but also an awareness of how to implement it effectively and appropriately.*

<sup>51</sup>FENTON, L.; MCLARTY, P. **Welcome to Brazil**. Oxford: Oxford University Press, 2015.

Figura 10: Capa do livro Welcome to Brazil



Fonte: Fenton; McLarty (2015)

A coleção *Welcome to Brazil* foi produzida para atender às necessidades comunicativas de profissionais brasileiros no atendimento a turistas falantes de inglês, tendo como principal motivação dois grandes eventos esportivos realizados no Brasil em 2014 e 2016 (olimpíadas e copa do mundo). Composto por dois livros (níveis 1 e 2), é um “curso comunicativo para pessoas que lidam com turistas no trabalho. Fornece a linguagem que precisam para interagir com clientes em inglês de forma bem sucedida e as oportunidades para praticarem a linguagem funcional em situações reais de trabalho”<sup>52</sup> (FENTON; MCLARTY, 2015 – contracapa do livro). É destinado a “trabalhadores de hotel, garçons, *bartenders*, policiais, salva-vidas, taxistas e tripulação da cabine” (FENTON; MCLARTY, 2015 – contracapa do livro). Além do livro do estudante, a coleção conta com materiais complementares: dois CDs e um livro com atividades fotocopiáveis.

O gênero *check-in* é abordado no livro de nível 1, na segunda unidade, intitulada *Receiving Guests*. A unidade inicia apresentando três funções comunicativas utilizadas pelo recepcionista quando realiza o *check-in*: Fazer perguntas (*Ask questions*), Solicitar (*Make requests*) e Dar informações (*Give information*). Para cada função, um conjunto de frases correspondentes é fornecido, como ilustra a Figura 11.

Figura 11: Funções comunicativas e suas manifestações presentes na fala do recepcionista em procedimento de check-in do livro Welcome to Brazil

## Unit 2

<sup>52</sup>[...] *Welcome to Brazil* is a communicative course for people who need to deal with tourists at work. It provides the language you need to interact successfully with customers in English, and opportunities to practice functional language in real work situations.

### **Receiving guests**

#### **Ask questions Make requests Give information**

*Can I help you? Can you give me your passport? Your room number is...*

*How many nights? Can you fill out this form, please? This is your key card.*

*Do you have any luggage? You can take the elevator.*


Fonte: Fenton; McLarty (2015, p. 6)

O objetivo dessas informações é constituir conteúdo da unidade e promover a sua prática, como se observa nas atividades seguintes do material.

Figura 12: Prática de frases prontas do livro *Welcome to Brazil*

**Starter**

**1 Put the pictures in order.**



Room 206.  
Here's your key card.

1

Welcome to the Hyatt.

Can you fill out this form, please?

Fonte: Fenton; McLarty (2015, p. 6)

No exemplo acima, assim como em outras atividades da unidade, a aprendizagem da língua é promovida de forma fragmentada, por uma compilação de frases ou fragmentos semânticos (WIDDOWSON, 1979) que constituem o gênero *check-in*. As frases acima não constituem um discurso coeso e coerente, pois além de o diálogo apagar o interlocutor (hóspede) da situação comunicativa, algumas falas do recepcionista estão ausentes para a concretização do gênero *check-in*.

Sete das doze atividades da unidade se destinam a trabalhar com vocábulos e frases soltas na realização do *check-in*, sugerindo um ensino de fragmentos semânticos e a sua prática isolada de um discurso maior, realizada individualmente ou em pares. As atividades restantes (cinco) possibilitam o contato com o gênero *check-in* por meio dos seguintes estágios: “acolher o cliente”, “solicitar documentos”, “acertar detalhes do quarto” e “providenciar a bagagem até o quarto”. Porém, faltam estágios obrigatórios, como “solicitar o preenchimento da ficha de registro do hóspede”. Nessas atividades, os alunos devem ouvir diálogos de *check-in* para a

compreensão de informações específicas (falso e verdadeiro, preenchimento de tabelas) e a identificação de palavras/ expressões (preenchimento de lacunas em diálogo transcrito). A unidade finaliza com uma atividade de produção oral (*role play*), reproduzida na Figura 13.

Figura 13: Atividade de role play do livro *Welcome to Brazil*

**Unit 2 Receiving guests**

**Student A**

**You are a hotel receptionist. It is 3.30 in the afternoon. You are receiving a guest. You start.**

- 1 Greet and welcome the guest to the hotel.
- 2 Ask for the guest's name.
- 3 Check that the guest is staying for two nights.
- 4 Tell the guest the room number is 603 and give the key card.
- 5 Answer the questions.

**Swap roles**

**You are a guest arriving at the hotel. It is 11.00 in the morning. Student B starts.**

- 1 Greet the receptionist. Say that you have a reservation.
- 2 Your name is Miss Samantha Daniels.
- 3 Answer the receptionist's question.
- 4 Respond to the receptionist's request.
- 5 You are staying for six nights.
- 6 Ask if the bell-boy can help with the luggage.

Fonte: Fenton; McLarty (2015, p. 69)

A atividade é guiada por uma sequência de pistas que delineiam o que os estudantes devem dizer ao colega (o conteúdo), assemelhando-se às atividades de comunicação funcional (LITTLEWOOD, 1981, p. 20), cujo propósito é utilizar a língua para transmitir significados em contexto social. Embora guiada, a atividade propicia ao aluno a escolha das formas linguísticas que deseja. Segundo Littlewood (1981), esse tipo de atividade busca organizar a prática pré-comunicativa da linguagem.

Concluindo, o ensino do procedimento de *check-in* no livro *Welcome to Brazil* parte de uma perspectiva fragmentada de língua com o predomínio de atividades que visam a praticar fragmentos do discurso, palavras e frases soltas para, ao final, o aluno poder realizar o procedimento-alvo. Na unidade, o aluno ainda conta com informações linguísticas extras, como caixas de textos com (a) diferenças entre vocábulos do inglês americano e britânico (elevator/lift, bell-boy/porter) e (b) expressões para a prática de vocabulário e frases, divididas em subtítulos (*Saying numbers, Receiving guests, Making requests, Giving information, Asking questions*). A prática de frases evidencia a aposta das autoras na aquisição de fórmulas

linguísticas ou seqüências formulaicas de maneira explícita e deslocada de um contexto discursivo maior. Também sugere a visão hegemônica da competência comunicativa nas mãos do inglês americano e britânico.

Cabe ainda comentar que a linguagem apresentada nos diálogos expressa certa informalidade pelo uso do verbo modal “Can” em “*Can I help you?*”, “*Can you spell your family name, please?*”, “*Can I have your passport, please?*”, “*Can you fill out this form, please?*” e “*You can take the...*”. O encharque dessas estruturas parece beneficiar a aprendizagem incidental do verbo “can” e a sua funcionalidade (solicitação), mas não atende ao contexto social em nível acima de polidez no tratamento com o hóspede (*may, could*). Similar aos diálogos do livro *English for international tourism* (Subseção 1.2.4), os encontrados neste livro também apresentam sinais de inautenticidade situacional (com o mundo real), como a utilização de título seguido do nome completo do hóspede (*Mr. Adam Lewis*), quando deveria ser o título seguido do sobrenome (*Mr. Lewis*) para atender ao padrão e à formalidade.

### 2.2.6 Conclusão

Embora o gênero *check-in* tenha sido identificado como uma das necessidades comunicativas ou tarefas-alvo de profissionais da hotelaria (AMORIM, 2011; CARDOSO, 2003), casou estranheza o fato de metade dos livros da amostra inicial ter sido descartada por basicamente dois motivos: (a) alguns não abordaram o gênero em questão e (b) os demais apresentaram modelos de diálogos de *check-in* e informações linguísticas sem proposta de atividades a serem realizadas. Considerando que uma análise de necessidades deveria fundamentar as propostas de ensino de inglês para fins específicos, importa questionar como um gênero tão elementar para a atividade profissional de trabalhadores da hotelaria, como o *check-in*, teria sido desconsiderado em livros cujo foco é o ensino da língua inglesa para esse público.

Nos livros didáticos que apresentaram propostas de ensino do gênero *check-in*, excetuando-se o primeiro, observou-se a busca por promover a linguagem em uso. O objetivo das unidades que abordaram esse gênero foi fazer com que os alunos realizassem o *check-in* em contexto interativo, uma vez que todas as unidades finalizam com uma atividade de *role-play*, cabendo ao aluno assumir o papel de recepcionista e/ou hóspede. Entretanto, a maneira como

cada unidade prepara o aluno para o procedimento de *check-in* difere de livro para livro. Alguns propõem, quase que exclusivamente, atividades comunicativas (*Welcome!*). Porém, elas não se articulam apropriadamente para preparar o aluno para desempenhar o gênero. São atividades que não autenticam o procedimento-alvo, pois não lidam diretamente com as suas ações, como é o caso de preencher fichas de registro de entrada (*Welcome!*), completar uma carta de confirmação de mudança de reserva com base em frases fornecidas (*Be my Guest*), entre outras. O mesmo acontece com o livro *English for International Tourism*, que embora apresente uma atividade propícia para a aprendizagem do gênero (sequência das ações do recepcionista no procedimento-alvo), as demais atividades exploram a linguagem polida do profissional, que parece ser o foco do ensino. Para realizar o procedimento de *check-in* nesse livro, o aluno conta com um modelo de interação disponibilizado. Não é diferente da abordagem utilizada para trabalhar o *check-in* no livro *Be my Guest*. No caso desse livro, o ensino é realizado por partes (elementos linguísticos, vocabulário, frases relacionadas ao gênero), finalizando com a leitura oralizada de um *check-in* em atividade de dramatização. No livro *Welcome to Brazil*, o ensino inicia com a prática de funções comunicativas para a realização do gênero, tão criticado por Widdowson (1979) pelo fato da fragmentação do discurso (de fragmentos semânticos para o todo discursivo).

Outro ponto observado na análise é que, nas unidades dedicadas ao *check-in*, alguns livros também abordam diálogos manifestando os gêneros *walk-in* e *fazer reservas*, sem distingui-los (*The language of hotels in English; Welcome!; Be my Guest*). Essa mistura de gêneros numa mesma unidade didática pode levar à confusão por parte do aluno. Cada um desses gêneros realiza um propósito comunicativo, correspondendo a distintos procedimentos profissionais da recepção hoteleira. Além disso, cada um envolve estágios funcionais diferenciados. No *walk-in*, há estágios como: ‘Definir o quarto’, ‘Identificar o período da hospedagem’, ‘Informar os valores’, ‘Negociar o preço’, entre outros. Na realização da reserva, manifestam-se estágios como: ‘Solicitar *email* para o envio da confirmação da reserva’, ‘Solicitar depósito antecipado da primeira diária’, entre outros.

Como consideração final, vale ressaltar que nenhum dos livros analisados apresentou atividades apoiadas em vídeo para explorar o gênero *check-in*. O contexto visual pode facilitar a compreensão (CROSS, 2011; MENDELSON, 1998; NUNAN, 1989), fornecendo informação paralinguística e favorecendo o entendimento da sequência das ações do profissional. Além disso, uma transação de *check-in* em vídeo aproxima o aprendiz do real



contexto de uso desse gênero discursivo. Concordo com Swaffar e Vlatten (1997), que atividades apoiadas em vídeo são mais adequadas ao ensino de gêneros orais como o *check-in*. De acordo com Mekheimer (2011, p. 6), “vídeos expõem os estudantes a materiais autênticos e a vozes, dialetos e registros que diferem da do professor e fornecem contextos culturais para aquela língua estrangeira”<sup>53</sup> Ainda, segundo o autor (2011, p. 6), “acredita-se que os vídeos proporcionam maior motivação e interesse aos estudantes de língua estrangeira”<sup>54</sup>.

Diante das limitações apresentadas pelos livros didáticos aqui analisados, decidimos produzir o próprio material didático para este estudo, buscando contemplar somente o gênero *check-in* e por meio de atividades apoiadas em vídeo, com a presença de estágios obrigatórios e optativos do gênero, com a definição de um resultado comunicativo (para a sequência de tarefas) e de uma resposta comunicativa (para a sequência de atividades do tipo não tarefa), além de atividades articuladas para o uso dos procedimentos operacionais envolvidos na realização do *check-in*, sem a intenção de ensinar deliberadamente uma forma linguística específica. Por outro lado, com base em alguns dos livros analisados, foi possível considerar, no material proposto, atividades de *role-play* para promover a linguagem em uso em contexto interativo.

No próximo capítulo, trago os construtos teóricos que informaram a elaboração das unidades didáticas elaboradas para esta pesquisa e o arcabouço teórico deste estudo.

---

<sup>53</sup>[...] *videos expose students to authentic materials and to voices, dialects, and registers other than the teacher's and provide cultural contexts for that FL.*

<sup>54</sup>[...] *videos are thought to provide more motivation and interest to EFL students.*

### 3 O ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS

Esta pesquisa situa-se na área do ensino e da aprendizagem de LE/L2, particularmente no ensino comunicativo de língua. Por essa razão, este capítulo apresenta as características desse tipo de ensino, a abrangência do termo ‘comunicativo’, as concepções que professores de línguas carregam sobre o Ensino Comunicativo de Língua (ECL), e as suas vertentes, incluindo a baseada em tarefas.

#### 3.1 CARACTERÍSTICAS DO ECL

O debate sobre a natureza das atividades comunicativas de língua localiza-se no campo teórico do Ensino Comunicativo de Línguas (ECL ou *Communicative Language Teaching* – CLT). Segundo Littlewood (2013), o ECL desenvolveu-se como resposta às abordagens de ensino tradicional e, na visão de Kibbe (2017, p. 1), foi “uma alternativa para os métodos centrados na memorização e na gramática, que se tornaram prominentes no início do século 20”. No ECL o significado funcional, social e pragmático da língua tornou-se prioritário, dado o seu objetivo de desenvolver a competência comunicativa do aprendiz (ABRAÃO, 2015; BROWN, 2000; LITTLEWOOD, 1981, 2013; XAVIER, 2012).

Desde o seu surgimento, nos anos de 1970, o ECL vem se construindo em suas definições com a contribuição de vários estudiosos. Savignon (1991) associou o surgimento desse tipo de ensino com a noção de competência comunicativa, definida pela autora como “a capacidade de os aprendizes interagirem com outros falantes, produzirem sentido, sendo distinto de sua capacidade de realizar testes para demonstrar conhecimento gramatical”<sup>55</sup> (SAVIGNON, 1991, p. 264).

A noção de competência comunicativa tem suas origens em Hymes (1972), sociolinguista americano que argumentou em favor de uma noção de competência mais abrangente e apropriada para abordar os usos reais da linguagem. Considerando limitada a noção de competência linguística de Chomsky (1957), que se ancorava no modelo do falante/ouvinte ideal, pertencente a uma comunidade discursiva homogênea e imune às

---

<sup>55</sup>[...] *ability of language learners to interact with other speakers, to make meaning, as distinct from their ability to perform on discrete-point tests of grammatical knowledge.*

características socioculturais, Hymes (1972) propôs uma teoria ampla de competência que pudesse “mostrar as maneiras pelas quais o sistematicamente possível, o viável e o apropriado estão ligados para produzir e interpretar os comportamentos culturais que realmente ocorrem<sup>56</sup>” (p. 286).

Desde Hymes, o conceito de competência comunicativa vem sendo aprimorado. Canale e Swain (1980), por exemplo, definiram o termo com base em três dimensões: (i) a gramatical, que “inclui o conhecimento de itens lexicais e de regras de morfologia, sintaxe, semântica e fonologia” (p. 29); (ii) a sociolinguística, que consiste nas “regras socioculturais de uso e do discurso” (p. 30); e (iii) a estratégica, composta de “estratégias de comunicação verbal e não-verbal” usadas “para compensar falhas na comunicação, devido a variáveis de desempenho ou à competência insuficiente” (p. 30). Posteriormente, Canale (1983) fez uma revisão do modelo, acrescentando uma quarta dimensão, a discursiva, que se conectava com as demais dimensões para a produção de textos escritos e orais coesos e coerentes.

Outros autores ainda ampliaram as discussões acerca desse conceito, seja por meio da caracterização dos processos envolvidos na interação de seus componentes entre si e com o contexto de uso (BACHMAN, 1990, 1991) ou por meio da retomada dos elementos desse conceito em sua relação com o ensino /aprendizagem de uma língua estrangeira (ALMEIDA FILHO, 1993, 1997, 1999).

Ao reavaliar a noção de competência comunicativa, Alptekin (2002) criticou os modelos baseados nas normas de uso do falante nativo, como aqueles desenvolvidos por Canale e Swain (1980) e Canale (1983), por apresentarem uma perspectiva monolítica da língua inglesa. O autor defende que o comportamento comunicativo deve ser definido em relação ao inglês como língua franca, situada numa cultura internacional, em contextos locais e internacionais de uso dessa língua. Isto significa reconhecer e compreender a diversidade cultural através de amostras discursivas pertencentes a interações entre falantes nativos e não nativos e entre falantes não-nativos. Nesse sentido, a noção de competência comunicativa, segundo Alptekin, deve considerar o elemento ‘intercultural’, ou seja, a multiplicidade de usos do inglês. Esta perspectiva intercultural de competência comunicativa é adequada ao contexto desta pesquisa, uma vez que o uso da língua inglesa no contexto hoteleiro envolve tanto falantes nativos como falantes não nativos (alemães, japoneses, italianos, franceses, etc).

---

<sup>56</sup>[...] *to show the ways in which the systematically possible, the feasible, and the appropriate are linked to produce and interpret actually occurring cultural behavior.*

Como já mencionado, o ECL prioriza o significado pragmático e tem como objetivo desenvolver a competência comunicativa do aprendiz. Essas duas características podem ser observadas em várias definições do termo (BROWN, 2000; HENDRICKSON, 1991; LI, 1998; XAVIER, 2012). Hendrickson (1991, p. 197), por exemplo, salienta que o ECL envolve “a negociação de significados entre o falante e o ouvinte ou entre o autor e o leitor. O significado deve estar no centro de todas as trocas comunicativas”<sup>57</sup>

Brown (2000, p. 266-267) propõe quatro características do ECL, as quais considera interconectadas: (i) os objetivos de sala de aula devem ser focados em todos os componentes associados à competência comunicativa; (ii) as técnicas de linguagem devem ser desenhadas para engajar os aprendizes no uso pragmático, autêntico e funcional da língua para propósitos significativos; (iii) a fluência e a acurácia devem ser vistas como princípios complementares às técnicas comunicativas, sendo a fluência, por vezes, mais importante para manter o aprendiz engajado no uso significativo da linguagem; e (iv) os aprendizes devem produzir e compreender a língua em contextos não ensaiados.

Com base nessas características, destaco dois aspectos relevantes para o uso da linguagem: a autenticidade e o propósito comunicativo. A noção de autenticidade pode se referir aos textos, à atividade/tarefa, ao aprendiz e à sala de aula. Segundo Joy (2011), textos autênticos são aqueles que ocorrem no mundo real, sem modificações de conteúdo, linguagem ou *layout*. Se, por um lado, o seu uso pode retratar “as convenções da comunicação” (LEE, 1995, p. 324) e “proporcionar melhores modelos linguísticos do que textos não genuínos” (BUENDGENSKOSTEN, 2014, p. 458), por outro lado, a sua autenticidade é uma questão relativa, pois depende para quem o texto é autêntico e para que propósito (BREEN, 1985). Um formulário de imposto de renda, por exemplo, pode se configurar um texto autêntico, mas poderá não ser autenticado pelos alunos por não atender às suas necessidades comunicativas e aos seus interesses no contexto em que atua (ou irá atuar).

Um texto pode ser autêntico em suas características linguísticas, mas não apresentar um propósito autêntico (ex.: a leitura de um poema para algum trabalho com as suas estruturas linguísticas). Inversamente, posso ter um texto inautêntico<sup>58</sup> com propósito autêntico, por meio

---

<sup>57</sup> [...] *the negotiation of meaning between speaker and listener or between author and reader. Meaning must be at the center of all communicative exchanges [...].*

<sup>58</sup> Um texto inautêntico pode ser de natureza simplificada ou simples (WIDDOWSON, 1978). Um texto simplificado é produzido artificialmente para o ensino de línguas, o que pode ocorrer pelo uso de “passagens genuínas do discurso”, submetidas a “um processo de substituição lexical e sintática”. Por outro lado, textos simples são “reformulações advindas de outras fontes” e, portanto, “instâncias genuínas do discurso, desenhadas

de uma atividade que faça sentido ao propósito e à função do texto na vida real. Um exemplo é a leitura de um texto informativo sobre determinado assunto para a produção de um panfleto a ser distribuído na escola.

A noção de autenticidade também pode estar relacionada às atividades de ensino-aprendizagem. Uma tarefa é autêntica quando requer o uso comunicativo da língua (JOY, 2011, p. 14), como por exemplo, uma tomada de decisão, a apresentação de uma opinião, a resolução de um problema, entre outras. Essa noção corresponde ao que os aprendizes fazem com a linguagem em seu dia-a-dia.

Em sua definição de ECL, Almeida Filho (1993) sugere a autenticidade da tarefa como sendo um elemento caracterizador desse ensino, fazendo alusão às tarefas do mundo real, “para [o aluno] realizar ações de verdade na interação com outros falantes–usuários dessa língua” (p. 36). Essas tarefas são aquelas que os aprendizes possivelmente terão que realizar fora da sala de aula, seja no mundo acadêmico ou profissional. Para o autor (1993, p. 36), ECL

[...] é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/ tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes–usuários dessa língua. [...]

A autenticidade do aprendiz, por sua vez, refere-se ao seu interesse e motivação ao engajar-se em uma atividade, bem como à relevância que ele atribui a ela. Segundo Lee (1995, p. 323), essa noção se refere às “respostas apropriadas” que os aprendizes dão aos materiais e às suas “percepções positivas” com relação a eles.

No conceito de ECL trazido por Li (1998), a autenticidade do aprendiz está relacionada à autenticidade de tarefa. O autor destaca “o foco em tarefas significativas” e “os esforços em tornar as atividades e a linguagem relevantes para os aprendizes através de uma análise de situações realísticas e genuínas” (p. 678).

Por fim, a autenticidade de sala de aula, segundo Joy (2011), consiste no oferecimento de condições genuínas para os alunos interagirem na língua-alvo. E isso envolve a função pragmática da língua em contextos criados pelo professor para essa finalidade.

Além da busca pela autenticidade, o ECL também se caracteriza por estabelecer um propósito na comunicação. Para Harmer (1982), o falante sempre tem um propósito quando se

---

para um propósito comunicativo e direcionadas para pessoas desempenhando seus papéis em um contexto social normal” (WIDDOWSON, 1978, p. 88-89).

comunica, seja para discordar, elogiar, dar informações ou realizar qualquer outra função com a linguagem.

No entendimento do que seja a realização do ECL em sala de aula, Xavier (2012) especifica a presença de um propósito (“uso propositado” da LE) e de um contexto discursivo (“uso contextualizado” dessa língua). Em suas palavras:

[...] o ensino comunicativo se caracteriza pelo uso contextualizado e propositado da LE em atividades de compreensão e produção (escrita e oral), visando à aprendizagem e ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades linguísticas e comunicativas na língua alvo. Comunicar é uma forma de se socializar (dizer quem somos, de onde viemos etc.). É também compreender o que foi dito e a forma de como algo foi dito. É ter consciência da intenção, da ideologia e do poder de nossas escolhas linguísticas e daquelas feitas pelo interlocutor. Isso faz parte da compreensão da comunicação humana. Portanto, no ensino comunicativo, a linguagem é uma forma de expressão, socialização e poder. (XAVIER, 2012, p. 29-30)

Além desses elementos (propósito e contexto), a autora ainda sugere a complexidade e os desafios que devem ser assumidos por esse tipo de ensino, pois na comunicação humana a linguagem tem que ser entendida como “uma forma de expressão, socialização e poder”.

Esta seção buscou propiciar uma caracterização geral do ECL. A apresentação de conceitos como ‘competência comunicativa’, ‘autenticidade’ e ‘propósito comunicativo’ visaram aprofundar a definição e os principais objetivos desse tipo de ensino. Os conceitos discutidos estão em permanente evolução e debate, assim como o próprio conceito de ECL. Na próxima seção, o termo “comunicativo” é problematizado.

### 3.2 A ABRANGÊNCIA DO TERMO “COMUNICATIVO”

O termo “comunicativo” é geralmente utilizado para qualificar o ensino ou a abordagem de ensinar do(a) professor(a). Os méritos comunicativos designados ao ensino de LE/L2 também podem ser aplicados a outras dimensões, como a sala de aula, o professor, o currículo/programa, o material didático e a metodologia.

A **sala de aula comunicativa** foi inicialmente interpretada como um lugar que pudesse retratar as situações cotidianas externas à sala de aula para, assim, promover o uso de funções comunicativas. Essa visão permitiu que atividades de simulação, dramatização, *role play* e

outras dinâmicas fossem promovidas, assim como interações em pares e em grupos para a prática de diálogos.

Em oposição a esta visão, Breen e Candlin (1980) defenderam a sala de aula comunicativa como sendo um ambiente social único de aprendizagem em que a realidade sócio-psicológica e cultural é construída. Isso significa dizer que ela tem a sua própria autenticidade, ou seja, as atividades e os procedimentos de ensino podem envolver os alunos na comunicação e na metacomunicação diante dos textos que são apresentados a eles. Nas palavras dos autores:

[...] a sala de aula não precisa mais ser vista como uma pálida representação de alguma realidade comunicativa externa. Ela pode se tornar o lugar de encontro para uma comunicação-como-aprendizagem, uma comunicação-sobre-aprendizagem e uma metacomunicação realisticamente motivadas<sup>59</sup> (BREEN; CANDLIN, 1980, p. 98).

O termo “comunicativo” também pode ser aplicado ao professor. Ser **professor comunicativo**, segundo Harmer (1982), implica fazer o aluno “sentir o desejo de falar” (sem ser forçado a isso) e ter “um propósito para falar” (p. 165). Ao utilizar o verbo “falar”, o autor vincula a noção de comunicação com produção oral. Embora essa associação seja limitadora, entende-se que ela, no início do movimento comunicativo, estava atrelada à Abordagem Nocial-Funcional (WILKINS, 1976). Com base nessa abordagem, prevalecia o uso de diálogos para contextualizar diferentes funções comunicativas.

Enquanto a visão de Harmer (1982) sobre “ser professor comunicativo” corresponde ao estabelecimento de um contexto de uso oral da língua e de um propósito comunicativo, “ser professor comunicativo” para Almeida Filho (1993) significa “preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE” (p. 42). Para isso, o autor defende a “relevância e significância dos conteúdos”, a “tolerância esclarecida” para a língua materna e para os “erros como sinais de crescimento”, “o oferecimento de condições de aprendizagem consciente de regularidades linguísticas”, a seleção de “temas e conflitos do universo dos alunos”, a “atenção a variáveis afetivas” e “a avaliação de rendimento e proficiência”, entre outras questões (p. 43). Nesta perspectiva, ser comunicativo é pensar sobre e tomar decisões que atendam aos interesses e às necessidades dos alunos.

---

<sup>59</sup> [...] *the classroom no longer needs to be seen as a pale representation of some outside communicative reality. It can become the meeting-place for realistically motivated communication-as-learning, communication-about-learning, and metacommunication.*

Almeida Filho (1993) ressalta que mais do que a adoção de procedimentos ou materiais didáticos voltados às necessidades dos alunos, “a postura comunicativa” do professor “se instala na convicção pessoal e generalizada de que, a partir de pressupostos claros, se colocam as ferramentas de ensino e o esforço de aprender as línguas em percursos harmônicos de crescimento” (p. 44).

Ao definir um **currículo/programa comunicativo** (*communicative syllabus*), Ellis (1982, p. 78) explica que a maioria “são tentativas de especificar o que os aprendizes poderiam querer fazer com a linguagem quando se comunicam em contextos específicos em que vão atuar”<sup>60</sup>. Com base nesse objetivo, um planejamento comunicativo requer uma análise de necessidades, em particular das situações em que os aprendizes irão vivenciar na LE/L2. Esse procedimento constituiu parte das ações do Programa Funcional (BREEN, 1987a), que se caracterizou por um conjunto de atos de fala, pelos diferentes propósitos da linguagem (cumprimentar, pedir desculpas, solicitar algo, etc.) e pelas distintas realizações linguísticas das funções comunicativas.

Por outro lado, um currículo/programa comunicativo pode oportunizar um ambiente linguístico mais próximo possível dos ambientes autênticos de comunicação, sem uma listagem prescritiva de itens funcionais, nocionais e linguísticos a serem ensinados/ aprendidos. Nesse tipo de currículo, encontram-se os planejamentos que envolvem assuntos de outras disciplinas do currículo escolar (*Content and Language Integrated Learning - CLIL*) e aqueles baseados em tarefas (XAVIER, 2012).

Breen e Clandlin (1980) defendem que um currículo comunicativo deve incorporar “aquilo que os aprendizes sabem e fazem como comunicadores” e atender as suas “expectativas sobre a aprendizagem de uma língua”, as quais podem ser subdivididas em necessidades (*needs*), interesses (*interests*) e motivação (*motivation*) (p. 94). Os autores ainda alertam para o fato de que essas expectativas mudam ao longo do tempo, e que o currículo comunicativo deve considerar maneiras de reanalizá-las.

Ainda com relação ao currículo comunicativo, Pham (2007) cita Savignon (2002), a qual apresenta cinco componentes que, segundo ela, integram esse tipo de currículo e são tomados como fundamentos teóricos e práticos do ECL. O primeiro fundamento refere-se à “arte da linguagem”, que envolve boas práticas do professor para direcionar a atenção do aluno para as

---

<sup>60</sup> [...] are attempts to specify what individual learners might want to do when they communicate in the particular settings in which they will use the language.



formas da língua. O segundo fundamento relaciona-se com o uso da linguagem para objetivos reais de comunicação. O terceiro é o uso personalizado da língua inglesa para assegurar a identidade do aprendiz no uso dessa língua. O quarto fundamento, denominado de “arte do teatro”, implica prover oportunidades para o aluno interpretar, expressar e negociar significados na língua-alvo. Por fim, o quinto fundamento, identificado como “além da sala de aula”, compreende a necessidade de o professor preparar os aprendizes para usar a língua em contextos fora da sala de aula.

Com base nesses fundamentos, pode-se dizer que um currículo comunicativo deve considerar: o foco na forma, o uso propositado da LE e sem controle linguístico do professor, o desenvolvimento das capacidades de interpretação, expressão e negociação de significados na língua-alvo e o preparo dos alunos para a realização de tarefas do mundo real.

Com relação aos **materiais comunicativos**, Ellis (1982) estabelece cinco condições para a sua caracterização: i) as atividades devem demandar um resultado (*outcome*); ii) o seu foco deve estar na mensagem, ou seja, no que os alunos têm a dizer iii) as atividades devem apresentar lacunas de informação (*information-gap*) para que a troca de significados seja necessária; iv) elas devem promover a negociação de significados e v) requisitar o uso dos recursos verbais e não-verbais dos próprios aprendizes, apostando no uso criativo da linguagem.

De acordo com Harmer (1982), nem toda atividade com lacuna de informação é comunicativa. Embora elas possam criar um propósito na interação, muitas são desenhadas para a reprodução acurada de linguagem prescrita (HARMER, 1982, p. 168). Para o autor, um material comunicativo deve trazer atividades do tipo: “descreva e desenhe”, “reconstrua uma sequência de história” e “atividades de comunicação escrita” (quando um aluno escreve uma carta se candidatando a um emprego para os colegas avaliarem-na). Todos esses tipos de atividades apresentam lacunas de informação e favorecem uma grande variedade de língua. Na visão de Harmer (1982), um material comunicativo deve trazer atividades interativas, autênticas, propositadas e contextualizadas.

Uma **metodologia comunicativa**, por sua vez, envolve procedimentos de ensino que permitem ao aluno escolher a sua própria trajetória de aprendizagem (ELLIS, 1982), sem prescrição linguística do professor. Nesse sentido, a aprendizagem é considerada implícita. Ellis ainda ressalta que o papel do professor em uma metodologia comunicativa é o de “observador participante” (*onlooker*), ao estabelecer trabalhos em pares ou em grupos, e o de “parceiro” (*partner*), ao participar das atividades em conjunto com os alunos.

Nesta mesma perspectiva, Breen e Candlin (1980) argumentaram que a metodologia comunicativa deve ser vista como um “processo comunicativo”, no qual a aprendizagem de língua envolve todos os participantes (aprendizes, professores, textos, atividades) em uma “interação comunicativa”. Ainda segundo os autores, essa metodologia deve possibilitar a diferenciação entre os conteúdos do currículo e as capacidades comunicativas subjacentes a esses conteúdos. Isso significa dizer que os conteúdos devem ser os provedores de experiências comunicativas por meio das quais os aprendizes adotam “rotas pessoais” (BREEN; CANDLIN, 1980, p. 102) para desenvolver a sua competência comunicativa. A diferenciação de rotas significa reconhecer que diferentes aprendizes seguem diferentes caminhos para a sua aprendizagem.

Nesta seção, busquei dar uma ideia da complexidade e abrangência que o termo “comunicativo” pode atingir no ECL, considerando alguns elementos do processo de ensino-aprendizagem: a sala de aula, o professor, o currículo/programa, o material didático e a metodologia. Na próxima seção, discorro sobre o pensam os professores de línguas sobre o ensino comunicativo.

### 3.3 ALGUMAS CONCEPÇÕES DE ENSINO COMUNICATIVO POR PROFESSORES DE LÍNGUAS

Embora o ECL seja a resposta de muitos professores quando perguntados sobre o trabalho pedagógico que conduzem, estudos têm mostrado que nem sempre os professores mostram ter muita clareza sobre esse tipo de ensino.

Baseando-se no seu contato com professores de LEs, Thompson (1996) estabeleceu quatro principais equívocos com relação ao ECL. O primeiro deles (“ECL significa não ensinar gramática” - p. 10) corresponde a um posicionamento quanto ao ensino explícito da gramática, que deve ser evitado no ECL, segundo os professores.

O segundo equívoco (“ECL significa ensinar o aluno a falar apenas” - p. 11) limita o conceito de comunicação. Dentre as razões apresentadas pelo autor para explicar esse equívoco estão: (a) um movimento geral da Linguística pela primazia da oralidade; (b) o foco nas necessidades comunicativas dos alunos, que acabava evidenciando os usos orais, por serem mais recorrentes fora da sala de aula e (c) a ênfase do ECL no fomento de atividades em pares,

o que leva ao predomínio da oralidade. O autor esclarece que no ECL a comunicação abrange diferentes contextos e habilidades, não se limitando à fala. Inclui também a leitura e a escrita.

O terceiro equívoco (“ECL significa trabalho em duplas, o que implica atividades de representação de papéis” p. 12) associa o trabalho em duplas com atividades de *role play* apenas. Segundo Xavier (2012, p. 31), “atividades em pares ou em grupos são vistas como oportunidades de os alunos interagirem entre si na LE e realizarem trabalhos em colaboração, mas elas não definem uma prática docente comunicativa necessariamente.” Um exemplo disso seria uma atividade em que os alunos se agrupariam para identificarem os verbos do passado em um texto.

O último equívoco apontado por Tompson refere-se ao papel do professor (“ECL significa esperar muito do professor” – p. 13). As demandas apontadas seriam em virtude da menor previsibilidade das aulas, da necessidade de os professores ouvirem mais os alunos e interagirem com eles de forma natural, do uso de mais habilidades de gerenciamento e da necessidade de maior proficiência dos professores não nativos. A autora argumenta que essas demandas, embora apresentadas como motivos para a não adoção do ECL, deveriam ser, na verdade, motivos para experimentá-lo, para que o professor pudesse reavaliar suas crenças e práticas.

Em outro estudo sobre a percepção dos professores com relação ao ECL, Li (1998) observou que o equívoco mais comum entre os participantes de sua pesquisa (dezoito professores sul coreanos do ensino médio) foi o seu entendimento de que o ECL não deve, de forma alguma, abordar a gramática e, conseqüentemente, “a precisão gramatical deve ser negligenciada” (p. 689). Esse equívoco, já apontado por Thompson (1996), também está presente no trabalho de Sato e Kleinsasser (1999) e no de Xavier (2012), a qual esclarece o papel da gramática no ECL:

No ensino comunicativo, a gramática tem papel secundário, podendo eventualmente ser abordada quando os alunos mostram curiosidade e/ou o professor deseja fazer comentários, sistematizar um determinado aspecto linguístico a título de comparação com a língua materna, ou ainda lidar com um problema recorrente no desempenho dos alunos. (XAVIER, 2012, p. 30)

Sato e Kleinsasser (1999) conduziram um estudo com professores de japonês como LE na Austrália para investigar as suas crenças e os seus conhecimentos sobre o ECL. Utilizando múltiplos instrumentos de coleta de dados (entrevistas, observações e questionários), os autores identificaram quatro concepções sobre o ECL: (i) implica aprender a se comunicar na L2

(oralmente e por escrito); (ii) implica trabalhar principalmente com a produção e compreensão oral; (iii) envolve pouca ou nenhuma instrução gramatical; e (iv) usa atividades que consomem muito tempo. Os resultados desse estudo assemelham-se aos equívocos apontados por Tompson (1996).

No trabalho de Hiep (2007), três professores universitários vietnamitas foram entrevistados e suas aulas observadas para documentar as suas concepções e avaliações sobre o ECL, bem como a forma como eles aplicavam os aspectos que valorizavam nesse tipo de ensino. Os dados mostraram que todos os professores, à época, entendiam o ECL como ensinar a língua de forma significativa para a vida dos alunos. Ainda nas entrevistas, o autor identificou crenças de que o ECL não deve se preocupar com a precisão gramatical e que para ser um ensino significativo deve promover “trabalho em pares e em grupos, *role-play* ou simulação” (p. 198).

Observa-se que todos esses estudos têm apontado para o mesmo tipo de equívoco que os professores de línguas apresentam em relação ao ECL, mesmo depois de tantas décadas do surgimento e das discussões sobre esse tipo de ensino.

Nesta pesquisa, entendo ECL como um ensino voltado para o fornecimento de oportunidades diversificadas de uso da LE em contexto profissional para que o aprendiz desenvolva sua competência comunicativa, por meio de atividades que possam ser autenticadas pelo aprendiz, na medida em que ele reconheça nas atividades propostas e nos tipos de textos próprios da hotelaria, suas necessidades, interesses e motivações.

Na próxima seção, apresento algumas abordagens de ensino comunicativo de LE.

### 3.4 VERTENTES DO ECL

Nesta seção, parto do princípio de que o ECL “não deve ser tratado como um pacote de técnicas prescritivas” (HIEP, 2007, p. 200) e que não se configura uma “unidade monolítica” ou um “modelo único universalmente aceito como autoridade” (LI, 1998, p. 678). Como Li (1998) salienta, o ECL se apoia nas teorias de linguagem como comunicação para desenvolver a competência comunicativa dos estudantes em contextos específicos e significativos a eles.

Segundo Prabhu (1994), há três vertentes oriundas de práticas de ensino comunicativo de uma LE: ensino **para** a comunicação, ensino **como** comunicação e ensino **através** da

comunicação. Na primeira vertente há duas fases envolvidas: (1) o ensino explícito de itens linguísticos (conhecimento declarativo - *declarative knowledge*) e (2) a utilização de atividades nas quais o aprendiz aplica o conhecimento aprendido com o propósito de se comunicar na LE/L2 (conhecimento procedimentalizado – *procedural knowledge*). Segundo Xavier (2012), esta vertente se assemelha ao procedimento metodológico conhecido como APP (Apresentação, Prática e Produção). A Apresentação constitui o momento do ensino explícito. A Prática e a Produção correspondem ao uso de atividades que visam a procedimentalizar o conhecimento declarativo por meio de exercícios (Prática) e de atividades comunicativas (Produção). Esse tipo de procedimento, na visão de Xavier (2012), baseia-se na ideia de que é possível transformar o conhecimento declarativo em conhecimento procedimentalizado por meio da prática.

A segunda vertente baseia-se na premissa de que conhecer uma língua significa mais do que dominar a estrutura e o léxico. Consiste em fornecer aos aprendizes a prática de enunciados ou de formas linguísticas apropriadas para realizarem diferentes funções em contextos específicos de uso da língua, como por exemplo, fazer ofertas e/ou solicitações, expressar um desejo, etc.

A terceira vertente envolve o uso natural da língua. A atenção do aprendiz deve residir “[n]o significado, [n]a mensagem ou [n]o conteúdo” (PRABHU, 1994, p. 3). Isso implica criar condições próximas de aquisição natural de língua. Segundo o autor,

Essa forma de ensino pode ser justificadamente denominada comunicativa, porque a troca de significados – receber, reelaborar e transmitir significados de diferentes tipos – é central no processo de comunicação, e a condição de se ocupar conscientemente com os significados, simultaneamente com uma ocupação subconsciente com as formas e regras da estrutura da língua, é [...] uma característica central da comunicação real e normal em uma língua.<sup>61</sup> (PRABHU, 1994, p. 4)

Xavier (2012) também discute algumas abordagens de ensino comunicativo, como a abordagem nocional-funcional, a abordagem por conteúdos, a abordagem por gêneros e a abordagem por tarefas. Cada uma delas, segundo a autora, pode resultar em diferentes formas de pensar e fazer o ensino comunicativo de LE. Para Xavier, o termo *abordagem* de ensino é

---

<sup>61</sup> [...] *This form of teaching can justifiably be called communicative because the exchange of meanings – receiving, reshaping and transmitting meanings of different kinds – is central to the process of communication, and the condition of a conscious occupation with meanings simultaneously with a subconscious occupation with the forms and rules of the structure of the language is [...] a central characteristic of normal, real-life communication in a language.*

entendido como pressupostos ou concepções teóricas que orientam a prática docente, como é também concebido nesta pesquisa.

Na abordagem nocional-funcional, por exemplo, a autora explica que as práticas se baseiam no uso das funções comunicativas da linguagem e, para isso, diálogos são promovidos em situações de comunicação que retratam o mundo fora de sala de aula. Há, ainda, o uso de *role plays* e dramatizações e a presença de textos de natureza autêntica.

Para Widdowson (1979), a abordagem nocional-funcional representou “a primeira consideração séria sobre a incorporação das propriedades comunicativas em um currículo”<sup>62</sup> (p. 243). Suas vantagens, segundo Xavier (2012, cf. 36), são (i) o uso de LE em contexto comunicativo; (ii) a consideração da língua como um sistema para a comunicação; e (iii) o ponto de partida do significado comunicativo para a manifestação linguística.

Embora essa abordagem de ensino se diferencie da estruturalista em termos de currículo, sendo funcional em oposição ao formal, Widdowson (1979) ressalta que, em ambas, o conteúdo se constroi por meio de um inventário de formas linguísticas abstratas e isoladas, centrando-se apenas nos componentes do discurso. Por essa razão, o autor critica a noção de competência comunicativa subjacente à abordagem nocional-funcional por não desenvolver a “capacidade de [o aluno] lidar com a estrutura interativa do discurso” (WIDDOWSON, 1979, p. 257).

Ao analisar essa abordagem, poderíamos enquadrá-la na perspectiva do ensino **como** comunicação (PRABHU, 1994), pois consiste em promover a prática de realizações linguísticas para desempenhar atos sociais e retóricos, ou seja, as funções comunicativas.

A segunda abordagem de ensino comunicativo apontada por Xavier (2012) é a de conteúdos. Nesse tipo de abordagem, o conteúdo se referem aos assuntos estudados em disciplinas do currículo escolar ou acadêmico, podendo também envolver temas de outra natureza. Segundo Xavier (2012), “os alunos aprendem [a LE] de forma implícita como resultado da compreensão e produção de informações relacionadas ao conteúdo estudado” (p. 38). Na visão de Widdowson (1979), essa abordagem teria condições de envolver interativamente os alunos na descoberta da estrutura discursiva da linguagem.

Se compararmos a abordagem de conteúdos com as vertentes do ECL propostas por Prabhu (1994), poderíamos dizer que ela se enquadraria na perspectiva do ensino **através da** comunicação por apresentar condições próximas de aquisição natural da língua, já que o

---

<sup>62</sup> [...] the first serious consideration of what is involved in incorporating communicative properties in a syllabus [...]

aprendiz estaria focado no significado e, como consequência, a estrutura linguística poderia ser percebida, abstraída e internalizada como conhecimento implícito.

A terceira abordagem de ensino comunicativo, discutida por Xavier (2012), corresponde às práticas de ensino envolvendo o gênero textual/discursivo, como elemento organizador das aulas. Segundo a autora, os diferentes significados de um gênero (social, funcional e gramatical) são o ponto de partida para o seu ensino, podendo também envolver a sua produção. Xavier (2012) acrescenta que o trabalho com o gênero textual em sala de aula pode ser realizado sob diferentes perspectivas, como a perspectiva funcional (PALTRIDGE, 2001), que compreende o trabalho com a estrutura do gênero e os seus estágios funcionais, e na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), que aborda o gênero como um meio de comunicação e interação entre as pessoas, partindo de uma análise do contexto de produção, infraestrutura e organização, e textualização.

Por fim, a última abordagem de ensino comunicativo apontada por Xavier (2012) é a baseada em tarefas. Nessa abordagem, a tarefa é a unidade organizadora do ensino e é um tipo de atividade comunicativa que requer o foco de atenção do aprendiz sobre o significado e um resultado comunicativo ao seu final, como já mencionado na Introdução deste trabalho.

Na próxima subseção, discorro sobre esse tipo de abordagem, pois ela subsidiou a elaboração de uma das sequências didáticas desenvolvidas para esta pesquisa.

### 3.4.1 Abordagem de ensino por tarefas

Segundo Skehan (1996, 2003), há dois tipos de abordagens de ensino por tarefas: uma fraca e outra forte. Na versão fraca, a tarefa é usada em conjunto com outros tipos de atividades comunicativas ou com atividades estruturais (os exercícios). Quando ela coexiste com os exercícios, o ensino pode assumir uma sequência de procedimentos conhecida como APP, já mencionada na seção anterior.

Ellis (2003) explica que a versão fraca, ou também denominada de “ensino **apoiado** em tarefas” (p. 28), desenvolve os componentes da competência linguística isoladamente, resultando em programas gramaticais e na aprendizagem explícita da língua, tendo as tarefas como meio de se praticar as estruturas linguísticas em uso comunicativo.

Na versão forte, a tarefa orienta o desenho do currículo e busca promover a aprendizagem implícita da LE/L2 por meio de um ensino exclusivamente focado no significado pragmático. De acordo com Cleeremans e Dienes (2008, p.396),

[...] a aprendizagem implícita é o processo pelo qual alguém se torna sensível a certas regularidades no ambiente (1) sem tentar aprender regularidades, (2) sem saber que está aprendendo regularidades e (3) de tal forma que o conhecimento resultante é inconsciente<sup>63</sup>. (CLEEREMANS; DIENES, 2008, p. 396)

Com base nesta definição, aprendizagem implícita é um processo não intencional, e que depende da “sensibilidade” dos aprendizes a certas regularidades linguísticas em uso comunicativo da língua.

Segundo Ellis (2003), a versão forte do ensino por tarefas é também denominada de “ensino **baseado** em tarefas” (p. 30). Elas buscam desenvolver uma aprendizagem holística, voltada para a percepção consciente<sup>64</sup> de qualquer aspecto da LE/L2 (linguístico, funcional, nocional) em contexto de uso comunicativo. Nesta pesquisa, adotamos a versão forte do ensino por tarefas para a elaboração de uma das sequências didáticas.

Três tipos de programas de ensino de línguas por tarefas surgiram nos anos de 1980 (LONG; CROOKES, 1992): o programa de procedimentos (*procedural syllabus*), o programa de processo (*process syllabus*) e o programa de tarefas (*task syllabus*). Embora apresentem características distintas, são programas que “rejeitam elementos linguísticos (tais como palavra, estrutura, noção ou função) como unidades de análise e optam por alguma definição de tarefa”<sup>65</sup> (LONG; CROOKES, 1992, p. 27).

O programa de procedimentos (*procedural syllabus*) foi desenvolvido na Índia por Prabhu (1987), por meio do Projeto de Ensino Comunicativo Bangalore, visando desenvolver a competência gramatical dos alunos de inglês nas escolas de nível secundário, por meio de atividades voltadas para o significado (*meaning-focused activities*). Essas atividades foram, para Prabhu (1987), uma proposta pedagógica para envolver os alunos no entendimento e na produção de significados (por meio do raciocínio). Nessa proposta, a atenção dos alunos às

---

<sup>63</sup> [...] *Implicit learning is the process through which one becomes sensitive to certain regularities in the environment: (1) without trying to learn regularities, (2) without knowing that one is learning regularities, and (3) in such a way that the resulting knowledge is unconscious.*

<sup>64</sup> Percepção consciente (noticing) é o termo utilizado para designar o registro consciente de exemplares específicos da língua (SCHMIDT, 1990, 2001, 2010).

<sup>65</sup> [...] *reject linguistic elements (such as word, structure, notion or function) as the unit of analysis and opt instead for some conception of task.*



formas linguísticas é incidental ao perceberem, expressarem e organizarem significados na LE. O princípio de aprendizagem subjacente se baseou na Hipótese do Insumo Compreensivo (*Comprehensible Input Hypothesis* – KRASHEN, 1982).

Prabhu (1987) denominou suas atividades como sendo “tarefas” e as definiu como exigindo “um resultado a partir da informação fornecida por meio de algum processo de pensamento” (PRABHU, 1987, p. 24), como por exemplo, “a inferência, a dedução, o raciocínio prático ou a percepção de relações ou padrões” (p. 46). Para cada aula, duas versões similares de tarefa eram propostas (pré-tarefa e tarefa). A pré-tarefa consistiu em “uma atividade realizada pelo conjunto da turma sob a orientação e controle do professor”<sup>66</sup> (p. 25). A tarefa era uma atividade “realizada individualmente pelo aprendiz (ou algumas vezes em colaboração voluntária de um colega)”<sup>67</sup> (p. 25).

Embora considerado inovador em termos de programa para a época, o projeto Bangalore foi criticado. As críticas referem-se à falta de um componente de avaliação do desempenho do aprendiz, de uma análise de necessidades, de critérios para a sequência e gradação das tarefas, e de um foco sobre a forma linguística (LONG; CROOKES, 1992).

O programa de processo (*process syllabus*) foi proposto por Breen (1984) como um programa desenhado com base na negociação entre professor e alunos. Segundo o autor, as primeiras decisões envolvem: a participação dos alunos, o procedimento de realização das atividades e o conteúdo. A participação corresponde às maneiras de organização dos alunos ao realizarem uma tarefa, podendo ser em grandes grupos, pequenos grupos ou individualmente. Com relação ao procedimento, Breen (1984) propõe negociações com a classe sobre: “Qual atividade ou tarefa será realizada?”, “Quais materiais específicos ou outras fontes serão trabalhados durante a atividade ou tarefa?”, “Para qual(is) propósito(s) de aprendizagem a atividade ou tarefa servirá?” (p. 54). Por fim, o conteúdo de um programa de processo é também definido com base em negociações, como por exemplo: “Qual deverá ser o foco do trabalho?” (1987b, p.167).

Para Breen (1987b), um dos principais objetivos do programa de processo é “explora[r] a realidade da sala de aula e as decisões que ela implica como principal foco situacional para a comunicação”<sup>68</sup> (p. 169). As decisões conjuntas constituem o “plano ou o contrato de trabalho”

---

<sup>66</sup> [...] as a whole-class activity, under the teacher's guidance and control. [...]

<sup>67</sup> [...] attempted by each learner individually (or sometimes in voluntary collaboration with a fellow learner)[...]

<sup>68</sup> [...] exploits the classroom reality - and the decisions it entails - as the major situational focus for communication.

que será seguido. Como parte das negociações, o programa de processo também conta com um “banco de atividades”, que é formado por conjuntos de tarefas que apresentam “natureza comunicativa ou metacomunicativa” (BREEN, 1987b, p. 167). Para o autor, o termo “tarefa” é definido de forma bastante ampla, como sendo:

[...] qualquer esforço de aprendizado estrutural da linguagem, que tenha um objetivo específico, um conteúdo apropriado, um determinado procedimento de trabalho e uma variedade de resultados para aqueles que realizam a tarefa. Portanto, ‘tarefa’ se refere a uma variedade de planos de trabalho que tem, como objetivo geral, facilitar a aprendizagem de línguas – desde o tipo mais simples e breve de exercício até atividades mais complexas e demoradas, tais como resolução de problemas em grupo ou simulações e tomadas de decisão.<sup>69</sup> (BREEN, 2009, p. 333).

Ao avaliarem o programa de processo, Long e Crookes (1992) apontaram algumas limitações, como (i) a falta de uma avaliação formal; (ii) o alto nível de competência previamente creditado aos professores e alunos; (iii) as possíveis implicações na redefinição e redistribuição dos papéis de professores e alunos em sala de aula; (iv) a falta de uma análise de necessidades para a identificação das tarefas; (v) a falta de critérios para a sua sequência e gradação; (vi) a ausência de um foco na forma gramatical; e, (vii) a pouca clareza sobre a abordagem teórica de aquisição de L2/LE subjacente ao programa.

O terceiro programa denominado “Ensino de Língua Baseado em Tarefas - EBT” (*Task-based Language Teaching - TBLT*) foi proposto por Long (1985), que definiu tarefa como sendo “as centenas de coisas que as pessoas fazem na vida diariamente, no trabalho, no lazer ou entre elas.”<sup>70</sup> (LONG, 1985, p. 89). Essa noção sugere as inúmeras atividades que realizamos no mundo real e a um processo de aprendizagem da L2/LE que se assemelha à aquisição natural da língua. Em outras palavras, com o uso de tarefas, Long considera que a aprendizagem da LE/L2 pode ocorrer por meio da compreensão do insumo, da produção compreensível de fala, da negociação de significados e do foco na forma (LONG, 1996).

No EBT, o currículo é organizado com base nos seguintes passos: (i) a identificação das tarefas-alvo (*target-tasks*), que são aquelas que ocorrem no mundo real e que estão atreladas às necessidades dos alunos; (ii) a sua organização em tarefas-tipo (*task type*), as quais são tarefas

---

<sup>69</sup> [...] any structural language learning endeavour which has a particular objective, appropriate content, a specified working procedure, and a range of outcomes for those who undertake the task. ‘Task’ is therefore assumed to refer to a range of workplans which have the overall purpose of facilitating language learning – from the simple and brief exercise type to more complex and lengthy activities such as group problem-solving or simulations and decision-making.

<sup>70</sup> [...] the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between. [...]

mais genéricas, identificadas a partir do agrupamento de tarefas-alvo, e (iii) o desenho de tarefas pedagógicas (*pedagogic tasks*), as quais devem ser realizadas em sala de aula. O programa proposto por Long culmina na avaliação dos aprendizes com base em seu desempenho na realização das tarefas. Assim sendo, a tarefa perpassa todas as fases do currículo em suas diferentes dimensões.

Ao analisarem o EBT, Long e Crookes (1992) apontaram os seguintes problemas: a falta de um critério para classificar tarefas-alvo em tarefa-tipo e o fato de uma tarefa-tipo, por ser mais genérica, não refletir as necessidades comunicativas de uma determinada tarefa-alvo, que é mais específica. Essa última crítica fica mais evidente quando um exemplo concreto é analisado. No contexto hoteleiro, tarefas-alvo como “Informar o hóspede sobre transporte para outra cidade” e “Informar o hóspede sobre as peças em cartaz nos teatros da cidade”, identificadas no trabalho de Amorim (2011), foram agrupadas na tarefa-tipo “Dar informações”. No entanto, esse tipo de agrupamento para a construção de um currículo dificulta o trabalho do professor, na medida em que a tarefa-tipo (“Dar informações”) é muito ampla para a produção de tarefas pedagógicas. E por ser ampla, acaba comprometendo o atendimento de necessidades específicas dos aprendizes.

Todos os programas aqui relatados buscam o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos por meio do foco no significado. Para Skehan (1996) programas de ensino totalmente voltados para o significado não garantem a sensibilidade do aprendiz à forma linguística, podendo, deste modo, gerar a lexicalização de sua fala e comprometer o desenvolvimento de sua interlíngua.

Para lidar com esse problema e sem descartar o uso de tarefas, Skehan defende programas que possam equilibrar significado e forma linguística em uso comunicativo da LE/L2. Para isso, propõe um modelo de implementação de tarefas composto por pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa. Na fase de pré-tarefa, o foco de atenção do aprendiz pode ser manipulado para a forma, por meio de (i) estratégias explícitas ou implícitas de ensino de algum aspecto da linguagem relevante para a realização da tarefa; (ii) atividades de conscientização gramatical ou (iii) planejamento de fala. Para esta pesquisa, importa o planejamento de fala, que foi considerado no desenho das atividades de *roleplay* das sequências didáticas produzidas. Ele será discutido na Seção 4.4.1, no próximo capítulo.

Ainda sobre o modelo de Skehan, o estágio da tarefa também pode propiciar mediação entre forma e significado se algumas variáveis forem manipuladas pelo professor, como a

pressão do tempo (*time pressure*), por exemplo. Segundo Skehan (1998, cf. 142), quanto maior a pressão de tempo imposta sobre a fala do aprendiz, menor será a sua atenção sobre a forma (acurácia e complexidade). Quanto menor for essa pressão, maior será a sua atenção sobre ela.

No último estágio do modelo (a pós-tarefa), as atividades buscam liberar recursos atencionais a partir de um ciclo de análise (acurácia) e síntese (fluência). Para atividades de análise, Skehan (1998) propõe apresentações orais ou a gravação de fala para posterior análise dos pares. Para atividades de síntese, o autor sugere a identificação, a consolidação e a classificação de padrões linguísticos e a formação de hipóteses, de modo que o aprendiz possa estabelecer relações entre forma e significado/função.

O modelo proposto por Skehan busca lidar com uma das mais recorrentes críticas aos programas de EBT: a falta do foco na forma. Considerando que essa crítica envolve qualquer contexto de ensino voltado exclusivamente para o significado, este estudo, por meio das sequências didáticas elaboradas, também buscou atrair a atenção dos alunos para a forma por meio da repetição do mesmo insumo oral ao longo das atividades, do planejamento estratégico e integrativo e das correções implícitas.

O foco na forma é discutido no próximo capítulo, o qual aborda a natureza comunicativa das atividades.

## 4 ATIVIDADES COMUNICATIVAS DE LE/L2

Este capítulo aborda a natureza das atividades comunicativas e a diferença entre atividade comunicativa do tipo tarefa e atividade comunicativa do tipo não tarefa, conceitos essenciais para o desenho desta pesquisa. Além disso, apresento as contribuições de alguns estudos empíricos nacionais com o uso de tarefas. O capítulo encerra com a discussão sobre as seguintes condições para a realização de tarefas: planejamento da fala, repetição de tarefa e foco na forma, as quais foram consideradas no desenho de ambas as sequências didáticas elaboradas para este estudo.

### 4.1A NATUREZA COMUNICATIVA DAS ATIVIDADES DE LE/L2

Atividades comunicativas de LE/L2 são propostas de trabalho que oportunizam a realização de uma “comunicação genuína” nessa língua, a qual, segundo Morrow (1977), baseia-se nos seguintes aspectos: interatividade, criatividade, imprevisibilidade, intencionalidade e autenticidade.

Ao longo do desenvolvimento do ECL, vários autores vêm discutindo as características das atividades comunicativas, buscando diferenciá-las das demais atividades utilizadas para o ensino de línguas. Littlewood (1981), por exemplo, distingue atividades pré-comunicativas de atividades comunicativas. Ambas são importantes para o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aprendiz, segundo o autor. Atividades pré-comunicativas “visam a equipar o aprendiz com algumas das habilidades exigidas para a comunicação, sem verdadeiramente exigir a realização de atos comunicativos”<sup>71</sup> (LITTLEWOOD, 1981, p. 8). Essas habilidades envolvem saber relacionar estruturas da língua com a sua função comunicativa por meio da prática de perguntas e respostas que poderiam refletir “maneiras reais de desempenhar atos comunicativos úteis em situações que eles [os alunos] talvez poderiam encontrar”<sup>72</sup> (p. 10). No exemplo abaixo, ilustrado por Littlewood (1981), a estrutura que o aprendiz está praticando é o uso do gerúndio para expressar e rejeitar sugestões:

*Your friend makes a lot of suggestions, but you feel too tired to do anything*

<sup>71</sup> [...] aim to equip the learner with some of the skills required for communication, without actually requiring him to perform communicative acts [...].

<sup>72</sup> [...] realistic ways of performing useful communicative acts in situations they might expect to encounter at some time [...].

P: *Shall we go to the cinema?*  
 R: *Oh no, I don't feel like going to the cinema.*  
 P: *Shall we have a swim?*  
 R: *Oh no, I don't feel like having a swim.*

Esta atividade parece encaixar-se naquilo que Prabhu (1994) denominou de “ensino **para a comunicação**”, pois formas linguísticas são fornecidas aos alunos para poderem relacioná-las aos seus significados funcionais e praticá-las. O principal objetivo das atividades pré-comunicativas, segundo Littlewood (1981), é fazer com que o aluno “produza certas formas da língua de maneira aceitável”<sup>73</sup> (p. 16). Nas palavras do autor, esse tipo de atividade serve para

[...] preparar o aprendiz para uma atividade comunicativa posterior, proporcionando-lhe formas linguísticas necessárias e as ligações necessárias entre as formas e os seus significados. Consequentemente, o seu foco estaria mais nas formas linguísticas a serem aprendidas do que nos significados a serem comunicados<sup>74</sup>. (LITTLEWOOD, 1981, p. 16)

No exemplo fornecido, uma situação de uso da língua é criada (*Your friend makes a lot of suggestions, but you feel too tired to do anything*) para a prática de formas linguísticas previamente trabalhadas (i.e., *Shall we...?* e *feel like* + gerúndio), visando à realização da função comunicativa “expressar e rejeitar sugestões”.

Barbirato (2005, 2016) também utiliza a expressão “pré-comunicativa” para se referir a um tipo de atividade que busca preparar o aluno para a comunicação (BARBIRATO, 2016, cf. 126) No entanto, a autora prefere o termo “tarefa pré-comunicativa” para caracterizar uma interação explicitadora “disfarçada de comunicação” (BARBIRATO; ALMEIDA FILHO, 2015), com linguagem controlada contextualizada, planejamento estrutural disfarçado com temas fictícios para o domínio de estruturas específicas, com ensino centrado no professor, com tarefas pedagógicas que focalizam a forma, mas que representam o ensino comunicativo.

Por sua vez, atividades comunicativas, segundo Littlewood (1981), são aquelas cujo propósito é comunicar significados para um interlocutor de forma efetiva. Segundo o autor, elas contribuem para a aprendizagem de línguas (i) ao promoverem a prática do discurso como um todo ao invés de suas partes; (ii) ao fomentarem a motivação do aprendiz; (iii) ao permitirem a

<sup>73</sup> [...] to produce certain language forms in an acceptable way [...].

<sup>74</sup> [...] to prepare the learner for later communicative activity by providing him with the necessary linguistic forms and the necessary links between forms and meanings. Accordingly, the learner's focus was more on language forms to be learnt than on meanings to be communicated [...].

aprendizagem natural, ou seja, aquela que ocorre de forma implícita por meio do uso da linguagem; e (iv) ao criarem um contexto de apoio para a aprendizagem. (cf. p. 17-18). Littlewood as classifica em dois tipos: atividades comunicativas funcionais e atividades de interação social.

As atividades comunicativas funcionais são desenhadas para expressar o significado pretendido em uma dada situação. Seu objetivo é “alcançar um resultado prático” (LITTLEWOOD, 1981, p. 21). São atividades que requerem o compartilhamento de informações mediante lacunas de informação entre os interagentes (*one-way / two-way information gap*), com padrões interativos mais simples (ex.: “Descobrimos pares de figuras idênticas” – LITTLEWOOD, 1981, p. 24) até padrões mais criativos e imprevisíveis (ex.: “Comunicando padrões e figuras” – LITTLEWOOD, 1981, p. 31).

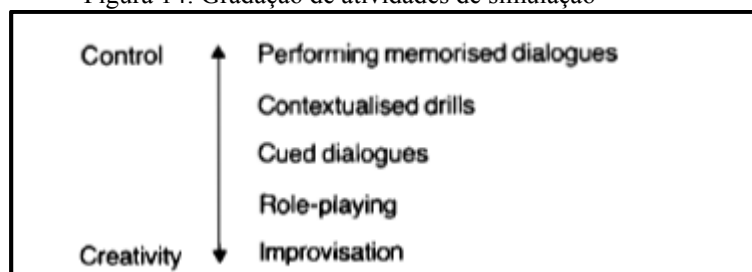
Ainda que as atividades comunicativas funcionais possibilitem o uso da linguagem e a prática discursiva, Littlewood (1981, cf. 39) aponta algumas limitações, como: (i) nem todas as funções comunicativas ocorrem em atividades como essas, como cumprimentar, convidar, pedir permissão, entre outras; (ii) algumas não retratam o mundo real, como em comparar figuras, encontrar diferenças ou semelhanças, etc.; e (iii) o papel social do aprendiz é nebuloso devido à falta de similaridade com situações reais, ficando restrito ao propósito puramente funcional das situações. Este tipo de atividade se assemelha ao que Prabhu (1994) denominou de “ensino **como** comunicação”.

As atividades de interação social, por sua vez, apresentam um contexto social mais bem definido, com atenção aos significados social e funcional da linguagem, semelhantes às que ocorrem no mundo fora da sala de aula (ex., fazer um *check-in*, dar informações, entre outras). Este tipo de atividade poderia integrar o “ensino **através** da comunicação” (PRABHU, 1994) por oferecer oportunidades para a compreensão e construção de significados na LE. São atividades, segundo Littlewood (1981), realizadas por meio de simulações, nas quais o aprendiz é solicitado a imaginar-se em uma dada situação, assumindo um papel específico (*role-playing*).

Para o autor, simulações e *role-playing* servem como “técnicas para a prática controlada de linguagem pré-comunicativa” (p. 49), mas também podem ser ampliadas para o campo das atividades comunicativas de interação social. Nesse campo, o foco do aprendiz deve estar voltado, prioritariamente, para a comunicação de significados e para o papel que desempenha na interação. Assim sendo, as simulações podem fazer parte de um contínuo que envolve

atividades mais controladas, de um lado, e atividades mais criativas de outro, como propõe Littlewood (1981) na Figura 14.

Figura 14: Gradação de atividades de simulação



Fonte: LITTLEWOOD, 1981, p. 50

Na figura acima, na ponta superior do contínuo, estão os diálogos memorizados (*memorised dialogues*), cujas estruturas são fornecidas aos alunos para a prática estrutural. Nos exercícios contextualizados (*contextualised drills*), o aprendiz faz uso de sentenças ou frases fornecidas pelo professor, que podem ser novas para ele. Nos diálogos com dicas sobre o que dizer (*cued dialogues*), “a linguagem torna-se cada vez mais incorporada em um contexto de interação social.”<sup>75</sup> (LITTLEWOOD, 1981, p. 14). Embora guiada, a atividade dá aos alunos escolha na seleção das formas linguísticas que desejam usar. Sobre esse tipo de atividade, Littlewood (1981) afirma que:

Os aprendizes terão suas dicas impressas em cartões separados. Isso dá à interação um pouco da incerteza e espontaneidade envolvidas na comunicação ‘real’: cada aprendiz deve ouvir o seu colega antes de formular uma resposta definitiva. Por outro lado, as dicas possibilitam a eles prever, em grande parte, o que o outro dirá e, é claro, preparar a essência geral de suas próprias respostas. [...] Esse uso das formas em um contexto ‘semi comunicativo’ ajuda a preparar os aprendizes para usá-las posteriormente em uma interação completamente espontânea.<sup>76</sup>

Esse tipo de simulação fica no limite entre simulação pré-comunicativa e simulação comunicativa (LITTLEWOOD, 1981, p. 50).

<sup>75</sup> *Through these activities the language has become increasingly embedded in a context of social interaction.*

<sup>76</sup> *Learners will normally have their cues printed on separate cards. This gives the interaction some of the uncertainty and spontaneity involved in ‘real’ communication: each learner must listen to his partner before formulating a definite response. On the other hand, the cues enable them to predict a large proportion of what the other will say and, of course, to prepare the general gist of their own responses. [...] This use of the forms in a ‘semi-communicative’ context helps to prepare learners to use them later in fully spontaneous interaction.*



A representação de papéis (*role play*) e a improvisação (*improvisation*) são simulações mais criativas que, segundo o autor, apresentam o controle do professor sobre o contexto da situação, cabendo ao aluno desempenhar o seu papel social na interação, utilizando os seus próprios recursos linguísticos. Esse tipo de atividade foi utilizada no material didático elaborado para o G1 (Tipo tarefa).

Em estudos mais recentes, Littlewood (2013) detalha o seu modelo de ensino de língua voltado para a comunicação, denominando-o de “Contínuo Comunicativo” (Fig. 15). O autor propõe que, no extremo esquerdo, estejam as atividades de aprendizagem não-comunicativa, as quais demandam estratégias analíticas, e no extremo direito, atividades de comunicação autêntica, as quais demandam estratégias experienciais.

Figura 15: Contínuo Comunicativo de Littlewood (2013)  
The ‘Communicative Continuum’ as a Basis for COLT

Analytic Strategies		← →		Experiential Strategies	
Non-communicative learning	Pre-communicative language practice	Communicative language practice	Structured communication	Authentic communication	
Focusing on the structures of language, how they are formed and what they mean, e.g. substitution exercises, inductive ‘discovery’ and awareness-raising activities	Practising language with some attention to meaning but not communicating new messages to others, e.g. describing visuals or situational language practice (‘questions and answers’)	Practising pre-taught language but in a context where it communicates new information, e.g. information gap activities or ‘personalised’ questions	Using language to communicate in situations which elicit pre-learnt language but with some degree of unpredictability, e.g. structured role-play and simple problem-solving	Using language to communicate in situations where the meanings are unpredictable, e.g. creative role-play, more complex problem-solving and discussion	
Focus on forms and meanings		← →		Focus on meanings and messages	

Fonte: Littlewood, 2013, p. 12

Com base na Figura 15, as atividades de aprendizagem não comunicativa (*Non-communicative learning*) trabalham com as estruturas da língua. Para alguns autores, elas são tratadas como exercícios (BARBIRATO, 2005; ELLIS, 2003; XAVIER, 2007) ou prática mecânica da língua como, por exemplo, a substituição (ex.: *He bought this house cheap. - He bought it cheap*), a expansão (ex.: *I know him. (hardly). - I hardly know him.*), a transformação (ex.: *He knows my address. - He doesn't know my address. Does he know my address?*), a integração (ex.: *Ex: They must be honest. This is important. - It is important that they be honest.*), entre outros tipos (RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 54).

As atividades de prática pré-comunicativa (*Pre-communicative language practice*), por sua vez, consideram o significado semântico em sua realização sem, entretanto, comunicar novas mensagens ao interlocutor. Nesta pesquisa, as atividades 1 e 3 da sequência de atividades do tipo não tarefa tiveram essa característica (Apêndice B).

As atividades de prática comunicativa de língua (*Communicative language practice*), segundo Littlewood (2013), preveem o ensino de estruturas que devem ser praticadas em contextos no qual novas informações são comunicadas. É o caso de atividades com lacunas de informação (*information-gap activities*) e de perguntas pessoais. Para Ellis (2003), esse tipo de atividade é denominado “exercício situacional de gramática” (*situational grammar exercise*), pois é “desenhado para promover a prática contextualizada de um traço linguístico específico”<sup>77</sup> (ELLIS, 2003, p. 141).

[...] em um exercício situacional de gramática os aprendizes são informados sobre o foco linguístico e, então, quando realizam a tarefa, necessitam [...] ater-se a ele. Neste caso, a atenção à forma é intencional.<sup>78</sup>

As atividades de comunicação estruturada (*Structured communication*) também preveem situações de uso da linguagem com estruturas aprendidas previamente, mas com algum grau de imprevisibilidade, como nos diálogos com dicas sobre o que dizer (*cued dialogues*).

Por fim, as atividades de comunicação autêntica (*Authentic communication*) são aquelas que demandam flexibilidade no uso da linguagem em situações onde o significado é imprevisível. É o caso de *role-plays* criativos, discussões/ debates e atividades mais complexas de resolução de problemas. Esse tipo de atividade pode se materializar em uma tarefa (*task*) por envolver significado pragmático e o uso dos próprios recursos linguísticos dos alunos para se expressarem ou compreenderem o insumo.

No presente estudo, as atividades comunicativas produzidas para uma das sequências pedagógicas (tarefas) podem se encaixar no conceito de “comunicação autêntica” de Littlewood (1981, 2013) por não exigirem controle linguístico por parte dos alunos.

<sup>77</sup> [...] an exercise that has been designed to provide contextualized practice of a specific linguistic feature.

<sup>78</sup> [...] in a situational grammar exercise the learners are told what the linguistic focus is and thus, when they perform the task, are likely to make special attempts to attend to it. In this case, then, attention to form is intentional [...]

Em uma reavaliação sobre o currículo comunicativo, Tarvin e Al-Arishi (1991) afirmaram que muitas atividades comunicativas desencorajam a reflexão ao priorizarem duas fontes de conhecimento: o fenomenalismo e a intuição. O fenomenalismo, segundo os autores, “é uma teoria em que o conhecimento é adquirido a partir do “sensos privados” (sentidos)” (p. 11). Com base nessa teoria, as atividades de ensino contemplam o “princípio sensorial”, como aquelas que trazem estímulos visuais (figuras, filmes, objetos) e auditivos (músicas, rádio) para promoverem a interação e a discussão entre os alunos. A intuição, por sua vez, é definida pelos autores como uma “apreensão imediata” (p. 13), e as atividades que promovem esse tipo de conhecimento compreendem o debate (*brainstorming*), a escrita rápida (*fast-writing*), o improvisado, entre outras, as quais “tornaram-se maneiras de medir a capacidade de o aluno interagir e participar” (p. 13).

Os autores defendem que as atividades fenomenísticas e intuitivas devem ser complementadas com atividades reflexivas, como por exemplo, aquelas voltadas para uma tarefa (*task-oriented activities*), para um processo (*process-oriented activities*) e para uma síntese (*synthesis-oriented activities*). O primeiro tipo consiste em atividades de resolução de problemas ou conflitos, de formulação de uma regra ou de exemplificação de um princípio, podendo envolver raciocínio dedutivo ou indutivo. O segundo tipo são atividades que valorizam o processo, como por exemplo, solicitar aos alunos que relembrem experiências pessoais com animais antes de trabalharem com uma fábula, pois fábulas geralmente trazem animais como principais personagens (estágio protorreflexivo - TARVIN; AL-ARISHI, 1991, p. 20). Tais atividades sugerem que “(a) nem todo problema tem uma solução e/ou (b) não é necessário chegar a um consenso sobre uma solução” (TARVIN; AL-ARISHI, 1991, p. 19). O terceiro tipo de atividade reflexiva (*synthesis-oriented activities*) são aquelas que encorajam o aluno a associar ideias a partir de diferentes conteúdos que podem estar conectados em termos de significado (ex. um vídeo sobre a queda do muro de Berlim, a leitura do poema *Mending Walls* de Robert Frost e a audição de uma palestra sobre preconceito).

As sequências didáticas elaboradas para este estudo buscaram propor não somente atividades fenomenísticas (ex.: Assistir a um vídeo para sequenciar imagens que representam eventos de um *check-in*) e intuitivas (ex.: Simular um procedimento de *check-in*), mas também reflexivas (ex.: Assistir a dois vídeos para diferenciar as ações e atitudes de dois recepcionistas).

Como já mencionado, as atividades propostas para este estudo foram consideradas comunicativas por apresentarem como característica principal o foco no significado. A próxima seção diferencia atividades comunicativas do tipo tarefa e do tipo não tarefa.

#### 4.2 ATIVIDADES COMUNICATIVAS DO TIPO TAREFA E NÃO TAREFA

A partir dos anos de 1980, o termo “tarefa comunicativa” ou “tarefa pedagógica” foi utilizado para caracterizar programas de ensino comunicativo de L2/LE (XAVIER, 2007, p. 35). Sua caracterização se diferenciou das demais atividades comunicativas, como observado nas muitas definições do termo (BARBIRATO, 2005; ELLIS, 2003; PRABHU, 1987; SKEHAN, 1996, 1998; WILLIS, 1996;). No presente estudo, a noção de tarefa está no centro do debate teórico.

Segundo Skehan (1998, p. 95), uma atividade tem *status* de tarefa quando: i) o significado é primordial; ii) há um problema de comunicação a ser resolvido; iii) a interação é comparável com atividades que se assemelham ao mundo real; iv) a sua finalização tem certa prioridade; e v) um resultado (*outcome*) deve ser alcançado e avaliado.

Alguns desses elementos são compartilhados com outros autores, como o foco no significado (BARBIRATO, 2005; BYGATE *et al.*, 2001; ELLIS, 2003; NUNAN, 1989; SALABERRY, 2001; XAVIER, 1999, 2007, 2012, 2016 entre outros), um problema a ser resolvido (CANDLIN, 1987; WILLIS, 1996), a semelhança com o mundo real (BARBIRATO, 2005; ELLIS, 2003; LONG, 1985; SCARAMUCCI, 1999) e o resultado comunicativo (BARBIRATO, 2005; BYGATE; SAMUDA, 2008; ELLIS, 2003; PRABHU, 1987; SALABERRY, 2001; WILLIS, 1996; XAVIER, 1999, 2007, 2012, 2016).

Além desses elementos, outros podem ser encontrados na literatura a partir dos conceitos de tarefa, como a presença de um propósito comunicativo (RICHARDS; RODGERS, 1986; WILLIS, 1996), o engajamento dos alunos em processos cognitivos que os fazem raciocinar (BARBIRATO, 2005; CANDLIN, 1987; PRABHU, 1987) e o uso de recursos linguísticos próprios para a produção e compreensão da língua-alvo (ELLIS, 2003; WILLIS, 1996).

Segundo Xavier (2016, p. 21), o conceito de tarefa vem se construindo ao longo dos anos e, “recentemente, acolhe dois elementos distintivos básicos: foco no significado da língua

em uso (significado pragmático) e resultado comunicativo”. Esse é também o entendimento defendido neste estudo; porém, para o desenho das tarefas, também consideramos a necessidade de os alunos usarem os seus próprios recursos na língua-alvo.

A noção de tarefa nos permite classificá-la como um tipo de atividade comunicativa; porém, nem toda atividade comunicativa é uma tarefa. As atividades comunicativas do tipo não tarefa são aqui tratadas de forma abrangente, como já discutido na Seção 3.1. Em contraposição às tarefas, elas não exigem um resultado comunicativo para a sua realização, limitando-se a uma resposta comunicativa no contexto de uso da língua. Por exemplo, neste estudo, atividades envolvendo perguntas de compreensão de texto, textos lacunados para o preenchimento de informações e *role play*, como prática comunicativa controlada, foram consideradas atividades do tipo não tarefa por não apresentarem um resultado comunicativo e, também, por serem limitadas e controladas linguisticamente pelos insumos disponibilizados para a sua realização.

Portanto, para esta pesquisa, a diferença entre uma atividade comunicativa do tipo tarefa e a do tipo não tarefa reside, respectivamente, na presença e ausência de um resultado comunicativo e na existência ou não de controle linguístico sobre os alunos em suas respostas.

Um resultado comunicativo “refere-se ao que os aprendizes alcançam quando realizam uma tarefa, como por exemplo, uma história, uma lista de diferenças, etc.”<sup>79</sup>, podendo ser avaliado em termos de conteúdo (ELLIS, 2003, p. 8). Na mesma linha, Xavier (2016, p. 20) define resultado comunicativo como sendo “o produto final do trabalho realizado com a língua (uma história, uma lista de coisas, a identificação de um objeto, a comparação entre figuras)”. Segundo a autora (2016, cf. 20), o resultado materializa o trabalho com a língua, gerando uma nova informação.

Ellis (2003, p. 19-20) explica que as “tarefas devem ter resultados claros de um produto especificável, de modo a se qualificarem como sendo uma tarefa”<sup>80</sup>. Todas as tarefas desenvolvidas para este estudo apresentam a necessidade de um resultado comunicativo, como a Tarefa 5 das Unidades 1 e 2 (Apêndice A), que solicita a improvisação de um *check-in* na língua inglesa.

Para Willis (1996), a busca por um resultado comunicativo contribui para a motivação em sala de aula. Também ativa “processos cognitivos e linguísticos” (ELLIS, 2003, p. 8) que favorecem a aprendizagem da LE/L2.

<sup>79</sup> [...] ‘Outcome’ refers to what the learners arrive at when they have completed the task, for example, a story, a list of differences, etc.[...].

<sup>80</sup> [...] tasks must have clear specifiable product outcomes in order to qualify as task.

Diferente da tarefa, uma atividade comunicativa do tipo não tarefa demanda respostas (*responses*) nas situações de uso da língua. Uma resposta é uma reação ao que se pede em uma atividade sem a intenção de se chegar a uma nova informação. Por exemplo, na atividade “Assistir a um vídeo para responder perguntas de compreensão”<sup>81</sup>, as respostas dos alunos não envolvem a produção de novas informações, apenas a expressão de sua compreensão do vídeo que assistiram. Segundo Xavier (2016), as respostas às perguntas de compreensão não se configuram “novas organizações textuais a partir do insumo fornecido” e, portanto, são apenas respostas. Por outro lado, na atividade “Assistir ao vídeo para sequenciar imagens que representam eventos de um *check-in*”<sup>82</sup>, a resposta dos alunos constitui um resultado/produto final (não verbal), que é a sequência correta das imagens. Em outras palavras, o ordenamento dos eventos de um *check-in* corresponde a uma resposta e, ao mesmo tempo, ao resultado comunicativo da atividade. Portanto, pode-se concluir que nem toda resposta (*response*) constitui um resultado (*outcome*); mas todo resultado constitui uma resposta (XAVIER, 2019 - comunicação pessoal).

Em sua definição de tarefa, Skehan (1996, p. 38) afirma que o desempenho do aluno deve ser avaliado em termos de resultado (*task outcome*). Ellis (2003) acrescenta que essa avaliação deve se basear na manifestação da linguagem utilizada, pois ela reflete os processos linguísticos e cognitivos envolvidos no alcance dos resultados. São esses os processos que interessam ao professor.

Neste estudo, o resultado comunicativo é o construto que investigo, particularmente o seu efeito na aprendizagem do inglês por meio do gênero *check-in* hoteleiro.

Na próxima seção, faço um pequeno panorama sobre as pesquisas com tarefas no contexto brasileiro.

#### 4.3 PESQUISAS COM TAREFAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

No Brasil, pode-se dizer que o construto “tarefa” foi introduzido por Xavier (1999) e Barbirato (1999) em dois estudos empíricos: um realizado em contexto de escola básica e o outro em contexto de ensino para adultos. No primeiro estudo, Xavier avaliou o processo de

---

<sup>81</sup> Atividade 1 das duas unidades didáticas da sequência de atividades do tipo não tarefa, produzidas para este estudo.

<sup>82</sup> Tarefa 1 das duas unidades didáticas da sequência de atividades do tipo tarefa, produzidas para este estudo.

aprendizagem decorrente da implementação de um programa temático com base em tarefas (PTBT), buscando analisar o desempenho dos alunos e os seus ganhos de aprendizagem nas habilidades de compreensão/produção oral e leitura. Participaram da pesquisa 55 alunos distribuídos em duas turmas de 6º ano do ensino fundamental. Eles foram submetidos a um material didático baseado em tarefas, produzido pela pesquisadora, por um ano letivo. Os dados foram coletados por meio de diários, gravações de aulas (vídeo e áudio), questionários e testes de rendimento. Os resultados mostraram que os alunos apresentaram ganhos significativos de aprendizagem nas habilidades de compreensão oral e em leitura, do pré-teste (Fase I) para o pós-teste (Fase II), e na comparação do desempenho desses alunos com os de 7º ano nos mesmos testes. Na produção oral, os alunos também apresentaram ganhos, considerando a análise qualitativa dos dados. A autora concluiu que o PTBT provou ser compatível com o contexto estudado e capaz de ativar as aprendizagens implícita, explícita, colaborativa e formulaica.

Barbirato (1999), por sua vez, investigou o processo de ensino-aprendizagem de inglês utilizando tarefas em um curso para adultos de nível intermediário, num período de oito meses com duração de duas horas semanais. A autora analisou as reações dos alunos e como, ao longo do curso, forma e uso foram equacionados. As atividades aplicadas foram de três tipos: atividades convencionais com foco na forma, tarefas pré-comunicativas e tarefas comunicativas. A coleta de dados deu-se por meio de gravação em áudio, diários dialogados e questionários. Os resultados do estudo apontaram um aumento na produção oral em língua inglesa, maior foco no sentido e oportunidades de interação e negociação na língua-alvo quando os aprendizes eram submetidos ao uso de tarefas comunicativas.

Em estudo posterior, Barbirato (2005) investigou a aquisição da língua inglesa a partir de um curso baseado em tarefas com carga horária de 40h e duração de um semestre, em contexto universitário, com alunos do Curso de Letras – Português-Inglês noturno. O material didático foi produzido pela autora e teve como tema um recorte da história da Inglaterra. Os dados foram coletados por meio de gravações em áudio, entrevistas e diários dialogados reflexivos. Os resultados evidenciaram um desenvolvimento promissor da competência linguístico-comunicativa dos alunos, maiores oportunidades de interação significativa entre eles e uma configuração positiva do filtro afetivo do alunado participante.

Desde então, outros estudos têm investigado o uso de tarefas em diferentes contextos de ensino de inglês e com diferentes objetivos.

Luce e Finger (2008) relataram um estudo realizado com onze adultos de nível intermediário e avançado de um curso de idiomas, no qual foram propostas tarefas de produção escrita (críticas de filmes). Seguindo o modelo de tarefa proposto por Willis (1996), os autores discutiram de que forma as etapas de pré e pós-tarefa puderam contribuir para maiores ganhos na produção escrita dos aprendizes na língua inglesa. A pré-tarefa consistiu na leitura de críticas de filmes e na identificação de elementos do gênero, realizada coletivamente. A pós-tarefa compreendeu a discussão dos erros gramaticais e lexicais das críticas elaboradas pelos alunos sobre o filme “Escola de *rock*”. A pré e a pós-tarefa para as duas primeiras críticas de filmes contribuíram para que as terceiras produzidas fossem mais bem elaboradas em relação às segundas, e essas mais bem elaboradas em relação às primeiras, considerando o enriquecimento de informações inerentes ao gênero ‘crítica de filme’ e ao uso de elementos gramaticais. Os autores concluíram que o ciclo de tarefas de Willis (1996) é compatível com a proposta de sequências didáticas de Schneuwly e Dolz (2004).

No estudo de Pereira (2015), o objetivo da pesquisa foi desvendar as percepções de um grupo de oito alunos do Núcleo de Estudos da Terceira Idade da UFSC, que variavam entre 57 a 80 anos, sobre a implementação de um ciclo de tarefas. Foram dez tarefas implementadas, cada qual seguindo o ciclo: Pré-tarefa, Tarefa e Pós-tarefa, com base no modelo de implementação de Skehan (1996, 1998). O tema utilizado para a elaboração das tarefas foi definido a partir do interesse comum entre os participantes: “viagem internacional” (*Traveling Abroad*). As tarefas foram implementadas em cinco encontros. Os instrumentos de coleta de dados foram: notas de observação de aulas, cinco questionários de percepção dos alunos, aplicados em cada um dos encontros, gravação das aulas em vídeo e entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio. Os resultados mostraram que as percepções dos participantes foram positivas com relação ao ciclo de tarefas ao qual foram expostos. Sentiram-se motivados a refletir sobre as percepções de si mesmo, sobre a sua aprendizagem e suas crenças; e encorajados a desenvolver estratégias de aprendizagem (planejamento e repetição).

Afonso (2016) desenvolveu um estudo semelhante ao anterior, no qual investigou a percepção de 17 adolescentes de um 9º ano do ensino fundamental sobre um ciclo de 13 tarefas envolvendo o primeiro capítulo do livro Harry Potter e a Pedra Filosofal, sendo elas elaboradas e implementadas com base no modelo proposto por Skehan (1996, 1998). A aplicação das tarefas ocorreu em 14 encontros gravados em vídeo. Os dados foram coletados por meio de questionários e de entrevistas semiestruturadas. Os dados mostraram que a familiaridade com



o tópico, o suporte visual, as técnicas de destaque textual e o trabalho em grupo foram percebidos pelos alunos como facilitadores de seu desempenho, ajudando-os na diminuição da dificuldade das tarefas.

A pesquisa de Emídio (2017) objetivou (i) investigar as vantagens e as limitações de um curso de inglês a distância, desenvolvido a partir de um planejamento temático baseado em tarefas (PTBT), na plataforma Moodle, (ii) identificar as características das tarefas elaboradas e (iii) analisar a sua realização pelos alunos. O curso foi proposto para 29 alunos universitários, predominantemente da área de exatas, com o tema “Invenções e Inventores”, com carga de 40hs. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, questionários e registro de conversas na plataforma, no Facebook e no Skype. Os resultados mostraram a limitação das ferramentas disponibilizadas na plataforma Moodle para a elaboração de tarefas orais, bem como a dificuldade de se alcançar um resultado comunicativo com base nas ferramentas desse ambiente virtual. Considerando a realização das tarefas pelos alunos, foram observados os seguintes comportamentos, os quais puderam ser associados às características das tarefas desenhadas: o uso da cópia, principalmente em tarefas consideradas difíceis pelos alunos, e a alta evasão, que impossibilitou atividades de interação em outros ambientes.

No estudo de Périco (2018), a autora desenvolveu e aplicou um material temático baseado em tarefas em uma turma do 1º ano do ensino fundamental com o objetivo de avaliar o ensino do inglês por meio desse material. Foram 90 atividades, divididas em três unidades de ensino, cada qual envolvendo um conto de fada (*Puss in boots; Jack and the beanstalk e The story of the three little pigs*). Metade dessas atividades seguiu a tipologia de Willis (1996), Willis e Willis (2007) e Prabhu (1987). Os seguintes instrumentos foram utilizados na coleta de dados: um diário da pesquisadora, um questionário com os pais dos alunos, uma entrevista com o professor de inglês, desenhos dos alunos e gravações em vídeo. Os resultados apontaram que o ensino baseado em tarefas proporcionou um aumento significativo na compreensão oral e uma produção de turnos curtos e pequenos na língua inglesa.

Considerando as contribuições da abordagem baseada em tarefas, da pedagogia crítica e do letramento crítico, Farias (2018) investigou a implementação de uma sequência de tarefas com o tema “representação de gênero” em uma turma de inglês de sétimo ano de uma escola pública, buscando avaliar o desenvolvimento da LE e o letramento crítico desses alunos. Com base no modelo de Skehan (1996, 2016), sete tarefas foram desenvolvidas: duas pré-tarefas, três tarefas intermediárias (*mid-task phase*) e duas pós-tarefas, e conduzidas em 13 aulas. Os

dados foram coletados por meio de um diário de aula da professora-pesquisadora, pré-testes, questionários, entrevistas e um pós-teste. Os resultados mostraram que os alunos foram capazes de identificar os usos corretos e incorretos da estrutura do passado simples e de produzir narrativas mais acuradas, sugerindo o seu desenvolvimento na língua inglesa. Da mesma forma, os dados dos pós-testes evidenciaram o desenvolvimento dos alunos no letramento crítico.

O Quadro 3 sistematiza as pesquisas empíricas aqui resenhadas, envolvendo o construto tarefa.

Quadro 3: Pesquisas empíricas envolvendo tarefas

Autor(a)	Objetivo do estudo	Contexto	Público-alvo
Xavier (1999)	Analisar o desempenho de alunos de inglês e os seus ganhos de aprendizagem nas habilidades de compreensão/produção oral e leitura.	Ensino Fundamental	Alunos de um 6º ano
Barbirato (1999)	Analisar (i) a construção do processo de ensino-aprendizagem utilizando tarefas comunicativas; (ii) a maneira como os aprendizes reagem ao uso dessas tarefas e (iii) como forma e uso são equacionados ao longo do desenvolvimento das tarefas.	Curso de idiomas	Adultos de nível intermediário
Barbirato (2005)	Investigar o processo de aquisição de uma LE (inglês), criado a partir de um planejamento temático com foco prioritário no sentido e baseado em tarefas comunicativas.	Educação Superior	Alunos de nível iniciante de um curso de Letras
Luci e Finger (2008)	Discutir o papel das etapas de pré-tarefa e pós-tarefa na produção escrita do aprendiz em língua inglesa.	Curso de idiomas	Adultos de nível intermediário e avançado
Pereira (2015)	Conhecer as percepções de alunos sobre a implementação de um ciclo de tarefas.	Núcleo de Estudos da Terceira Idade – UFSC	Alunos da Terceira Idade
Afonso (2016)	Conhecer as percepções de alunos sobre a implementação de um ciclo de tarefas.	Ensino Fundamental	Alunos de um 9º ano
Emídio (2017)	Investigar as vantagens e as limitações de um curso de inglês baseado em tarefas oferecido a distância pela plataforma Moodle.	Educação a Distância	Alunos de cursos superiores
Périco (2018)	Investigar como se dá o ensino do inglês por meio de um material temático baseado em tarefas.	Ensino Fundamental	Crianças de um 1º ano
Farias (2018)	Investigar a condução de uma sequência de tarefas para avaliar o desenvolvimento da LE e o letramento crítico.	Ensino Fundamental	Alunos de um 7º ano

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Embora muitos outros estudos pudessem ser acrescentados ao quadro acima, há que se considerar que estas pesquisas já são suficientes para exemplificar a diversidade de objetivos, contextos e público-alvo para o qual o construto “tarefa” foi proposto. Vale ressaltar, que apesar dessa diversidade, todas essas pesquisas têm apontado, ao longo dos anos, para os benefícios do uso de tarefas na aprendizagem de uma LE. Por outro lado, os resultados destas pesquisas estão longe de ser comparados, devido às diferentes noções de tarefa que cada estudo contempla e aos diferentes referenciais teórico-metodológicos.

Na próxima seção, outras pesquisas são discutidas tendo como foco três diferentes condições sob as quais as tarefas podem ser realizadas. Essas condições foram consideradas no presente estudo.

#### 4.4 PESQUISAS COM TAREFAS EM DIFERENTES CONDIÇÕES SOB AS QUAIS SÃO REALIZADAS

Algumas pesquisas têm investigado as condições sob as quais as tarefas são realizadas (SKEHAN, 2003). Uma linha de investigação é o efeito do planejamento de fala sobre o desempenho oral do aprendiz. A outra linha de investigação é a repetição de uma mesma tarefa ou tipo de tarefa, e a terceira área de estudo é o foco na forma. A seguir, discorro sobre cada uma delas, pois essas condições foram contempladas no desenho de algumas tarefas para esta pesquisa.

##### 4.4.1 Planejamento de fala

Alguns pesquisadores têm se dedicado a investigar o efeito do planejamento no desempenho oral dos aprendizes quando realizam determinados tipos de tarefas (BYGATE; SAMUDA, 2005; FOSTER; SKEHAN, 1996; 1999; ORTEGA, 1995, 1999, 2005ab). Em seu livro intitulado *Planning and task performance in second language*, Ellis (2005) objetivou descrever uma série de estudos sobre a natureza do planejamento e os seus efeitos no desempenho dos alunos. Segundo o autor, todo uso de linguagem (escrita ou falada) envolve

planejamento na medida em que os falantes/escritores necessitam decidir sobre o quê e como dizer/escrever.

Existem diferentes tipos de planejamento, como os que ocorrem antes da tarefa (*rehearsal* ou *strategic*) e/ou durante a sua realização (*online planning*), com ou sem limitação de tempo (*pressured* ou *unpressured*).

Planejamento estratégico ou também denominado de “discurso planejado” (OCHS, 1979 *apud* ELLIS, 2003) “ocorre antes de o falante se engajar em uma atividade comunicativa” (ELLIS, 2003, p. 109) e requer, segundo Schmidt (2001, cf. p. 13), uma atenção preparatória que beneficia a acurácia e a velocidade nas ações performativas. No presente estudo, o planejamento estratégico (sem limitação de tempo) foi considerado no desenho de algumas atividades das sequências didáticas desenvolvidas (tarefas e não tarefas), considerando o seu possível benefício para a acurácia e fluência.

A seguir, discorro sobre cinco estudos que investigaram as ações dos aprendizes durante o planejamento estratégico: Ortega (1995, 1999), Sanguran (2005); Kawauchi (2005) e D’Ely (2006).

Ortega (1995) realizou um experimento com 28 alunos universitários americanos de nível intermediário inferior de espanhol como LE. No estudo, eles realizaram duas tarefas de narrativa, uma com e a outra sem planejamento estratégico. O objetivo foi investigar os efeitos do planejamento no desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes. Em pares, um dos alunos teve que ouvir uma história na sua língua materna (inglês), com a ajuda de algumas figuras, para planejar a história em espanhol e, assim, recontá-la ao colega nessa língua, tendo oito minutos para o planejamento. Em uma segunda tarefa, o aluno “ouvinte” foi submetido à mesma condição que o seu parceiro, ou seja, ele teve que escutar outra história em sua língua materna (inglês), com a ajuda de algumas figuras, para recontá-la ao colega, desta vez, imediatamente após ter ouvido a história. As produções orais foram analisadas em termos de complexidade sintática e lexical, acurácia e grau de fluência. Os resultados indicaram que o planejamento apresentou efeito positivo na interlíngua dos aprendizes. No entanto, a autora observou que “diferenças na proficiência e preferências individuais de aprendizagem podem relacionar-se a diferentes usos do planejamento e, conseqüentemente, efeitos diferenciados no uso e no desenvolvimento da interlíngua”<sup>83</sup> (p. 23).

---

<sup>83</sup> [...] *proficiency differences and individual learning preferences may relate to different use of planning opportunity, and hence differential effects on IL use and IL development.*

Posteriormente, a autora realizou estudo similar com aprendizes de nível avançado (ORTEGA, 1999). Ambos os estudos mostraram a ocorrência de maior fluência e complexidade sintática na produção oral dos alunos submetidos ao planejamento. Os resultados para a variação lexical foram menos claros em comparação com o estudo anterior, pois a complexidade lexical entre as condições de planejamento e sem planejamento não se mostrou significativa. O estudo ainda apontou que a complexidade lexical e a acurácia variaram de acordo com o nível de proficiência dos grupos. Em outras palavras, houve maior complexidade lexical nas narrativas dos aprendizes do nível intermediário inferior e maior acurácia nas narrativas dos aprendizes de nível avançado.

No estudo de Sanguran (2005), o autor buscou descrever o processo de planejamento estratégico em quatro condições: (1) planejamento estratégico mínimo (*Minimal strategic planning -MinP*), sem tempo para os participantes planejarem as suas falas; (2) planejamento estratégico focado no significado (*Meaning-focused strategic planning – MP*), com 15 minutos para essa tarefa, sendo os participantes instruídos a planejarem o significado de suas falas; (3) planejamento estratégico focado na forma (*Form-focused planning – FD*), com 15 minutos destinados a essa tarefa, sendo os participantes instruídos a planejar a forma linguística de suas falas; e (4) planejamento estratégico focado no significado e na forma (*Meaning/form strategic planning – MFP*), com o mesmo tempo dos outros grupos para planejar tanto o significado quanto a forma de suas falas. Participaram do estudo 40 adolescentes de 16 e 17 anos do ensino médio de uma escola tailandesa. Todos realizaram duas tarefas, uma de instrução e outra de argumentação. Os resultados mostraram efeitos positivos para a acurácia na condição MFP (tarefa de instrução) e nas condições MFP, MP e FP (tarefa argumentativa); para a complexidade da condição MP (tarefa de instrução) e na condição MFP (tarefa argumentativa); e para a fluência nas condições MFP, MP e FP (tarefa de instrução) e na condição FP (tarefa de argumentação). As maiores vantagens foram observadas na condição MFP, que mostrou ser mais eficaz do que as demais condições, apontando um efeito maior desse tipo de planejamento sobre a qualidade de fala produzida pelos alunos (SANGURAN, 2005, cf. p. 132-133).

No estudo desenvolvido por Kawauchi (2005), o objetivo foi investigar os efeitos do planejamento estratégico no desempenho oral de 39 alunos japoneses de inglês como L2 em uma tarefa de narração de história. Os participantes foram divididos em três níveis de proficiência: intermediário inferior (n.16), intermediário superior (n.12) e avançado (n.11), pois o foco era relacionar planejamento e proficiência. Três atividades de planejamento foram

utilizadas: a escrita de um rascunho, o ensaio e a leitura silenciosa de um modelo de insumo de L2. No estudo, primeiramente, os alunos realizaram uma tarefa narrativa sem planejamento. Em seguida, durante 10 minutos, realizaram uma das atividades de planejamento e responderem um questionário sobre o planejamento. Por último, os alunos repetiram a tarefa narrativa. De acordo com Kawauchi, a escolha pelas atividades de escrita e de ensaio baseou-se na Hipótese da Produção de Swain (*Output Hypothesis*), que defende a necessidade de os aprendizes “serem encorajados a usar seus recursos linguísticos, a refletirem sobre a sua produção e a considerarem meios de modificá-la para melhorar a compreensibilidade, a adequação e a acurácia”<sup>84</sup> (KAWAUCHI, 2005, p. 160-161). A escolha pela atividade de leitura silenciosa relacionou-se à Hipótese da Percepção (*Noticing Hypothesis* – SCHMIDT, 1990) e ao foco na forma (*Focus on Form* – LONG; ROBINSON, 1998). Segundo Kawauchi, assumiu-se que os “aprendizes que se engajam na atividade de leitura perceberão a lacuna entre a sua interlíngua e a língua alvo ao interagirem com o significado relevante e com a informação linguística presentes no insumo, levando-os a focar na forma”<sup>85</sup> (p. 146).

Os resultados da pesquisa de Kawauchi mostraram que o planejamento estratégico beneficiou a produção oral dos alunos em termos de fluência, complexidade e acurácia, independentemente da proficiência dos participantes na língua inglesa. No entanto, os aprendizes com proficiência intermediária superior beneficiaram-se mais em termos de fluência e complexidade, enquanto os do nível intermediário inferior beneficiaram-se mais em termos de acurácia. Os aprendizes do nível avançado tiveram menos ganhos em comparação aos demais níveis. Esses resultados parecem divergir da pesquisa de Ortega (1995, 1999) que relaciona proficiência avançada com acurácia.

Por fim, o estudo de D'Ely (2006) objetivou analisar o efeito de quatro processos metacognitivos (planejamento estratégico, repetição, planejamento estratégico acompanhado de repetição e planejamento estratégico para a repetição) no desempenho oral de uma tarefa de narrativa baseada em vídeo. Participaram do estudo 47 alunos universitários de diferentes cursos (licenciatura, bacharelado e extracurricular), os quais foram divididos em cinco grupos: controle, planejamento estratégico, repetição, planejamento estratégico acompanhado de repetição e planejamento estratégico para a repetição. Quatro dimensões da produção oral foram

---

<sup>84</sup> [...] learners need to be pushed to make use of their resources; they need to reflect on their output and consider ways of modifying it to enhance comprehensibility, appropriateness and accuracy.

<sup>85</sup> [...] learners who engage in the Reading activity will notice the gap between their IL and the target language and will interact with the relevant meaning and linguistic information in the input, leading them to focus on form.

examinadas: fluência, complexidade linguística, densidade lexical e acurácia. Além disso, os alunos responderam questionários pós-teste com o objetivo de verificar sua percepção sobre o tipo de tarefa e as diferentes condições de planejamento as quais foram submetidos. Em geral, os dados mostraram efeito positivo e significativo da repetição da tarefa. Os diferentes efeitos no desempenho oral dos grupos (repetição, planejamento estratégico com a repetição da tarefa e planejamento estratégico para a repetição) sugerem que a repetição foi um fenômeno que ajudou no desenvolvimento das dimensões comunicativas. No estudo, o planejamento estratégico mostrou impactar modestamente o desempenho oral dos participantes, sendo que o desempenho oral do grupo ‘planejamento estratégico acompanhado de repetição’ superou apenas o desempenho dos grupos ‘controle’ e ‘planejamento estratégico’.

As pesquisas realizadas por Ortega (1995, 1999), Sanguran (2005) e Kawauchi (2005) mostram que o planejamento estratégico beneficia o desempenho oral dos aprendizes mesmo apresentando diferentes metodologias, tipos de planejamento estratégico e público-alvo. D’Ely (2006), por outro lado, verificou que, embora o planejamento estratégico tenha impactado o desempenho oral dos estudantes, esse impacto foi mais modesto se comparado ao desempenho oral dos demais grupos envolvidos na pesquisa, sendo que a repetição com planejamento integrativo pareceu ter beneficiado mais o desempenho oral.

Na presente pesquisa, o planejamento foi utilizado como estratégia pedagógica para favorecer o desempenho dos alunos do G1 e G2 no momento da gravação de suas falas, ao desempenharem o papel de recepcionistas nas atividades de *roleplaying*, sem a pretensão de querer avaliar esse construto ou relacioná-lo com complexidade, acurácia e fluência, ou com adequação comunicativa e complexidade proposicional. O tipo de planejamento estratégico utilizado no G1 foi a escrita como rascunho e o ensaio (KAWAUCHI, 2005), enquanto que no G2, o planejamento consistiu no ensaio apenas, uma vez que os alunos já tinham em mãos o diálogo de *check-in* para a prática comunicativa. Em ambos os grupos, não houve pressão de tempo para o planejamento.

Na próxima seção analiso alguns estudos envolvendo a repetição como condição da realização de tarefas.

#### 4.4.2 Repetição de tarefa

A repetição de uma mesma tarefa tem sido interpretada por Bygate e Samuda (2005) como sendo um tipo de planejamento, denominado “integrativo” (*integrative planning*). Partindo de sua concepção de repetição, na qual tarefas iguais ou ligeiramente alteradas (completas ou partes) são repetidas, os autores defendem a ideia de que ela ocorre em duas fases distintas. Na primeira, os aprendizes organizam o conteúdo cognitivo (o que dizer - conceptualização) e traçam a gramática e o léxico considerados úteis (como dizer - formulação), gerando um esboço mental para amparar a produção de fala (articulação). Na segunda fase, o desempenho é construído sobre a experiência anterior.

Resultados promissores têm sido obtidos com a repetição de tarefas. Bygate (2001), por exemplo, investigou os efeitos da repetição de uma mesma tarefa e da prática de um mesmo tipo de tarefa na fluência, acurácia e complexidade de 48 estudantes estrangeiros de inglês como L2, divididos, aleatoriamente, em três grupos: grupo controle, grupo que realizou uma tarefa de narrativa (grupo experimental 1) e grupo que realizou uma tarefa de entrevista (grupo experimental 2). A tarefa de narrativa consistiu no relato de um trecho do desenho animado Tom e Jerry e a entrevista foi estruturada a partir de imagens relacionadas à vida na Grã-Bretanha.

As tarefas foram administradas em 10 semanas. Todos os grupos realizaram os dois tipos de tarefas na semana 1 e a repetiram na semana 10. Nas semanas de intervalo, cada grupo experimental realizou o mesmo tipo de tarefa (narrativa ou entrevista) e a repetiu. Os resultados mostraram que a prática do mesmo tipo de tarefa pode afetar o desempenho dos alunos somente quando essas tarefas são **repetidas**, mas não quando se referem às tarefas **similares do mesmo tipo** (BYGATE, 2001, p. 41).

Outro estudo com repetição de tarefas foi desenvolvido por Lynch and Maclean (2001), que investigaram os ganhos dos alunos com a repetição de uma tarefa de apresentação de artigo (*poster carousel* - carrossel de pôsteres). A pesquisa foi conduzida com 14 médicos oncologistas e radiologistas, os quais necessitavam preparar-se para a apresentação de seus estudos em um congresso. A tarefa foi realizada em pares e consistiu na leitura de um artigo científico para a elaboração de um pôster, que seria exposto em local que permitisse ao participante A da dupla responder a perguntas sobre o assunto de seu pôster aos colegas-visitantes, enquanto que o participante B circulava entre os demais pôsteres fazendo perguntas sobre os estudos apresentados. Os participantes trocavam de papéis assim que encontravam a sua dupla original. Nesta tarefa, a repetição é imediata e se diferencia de estudos que analisam



os efeitos desse fenômeno com intervalos de dias ou semanas entre a primeira e a segunda realização, como a de Bygate (2001), por exemplo. As autoras esclarecem que, para o estudo que conduziram, o melhor termo seria “reciclagem” (*recycling*) ao invés de “repetição”, pois cabia aos participantes responder às perguntas dos visitantes, que eram distintas entre si. O resultado do estudo mostrou que a tarefa foi capaz de melhorar a produção de linguagem dos participantes em termos de fluência e acurácia. Com relação à experiência vivida, ainda que os dados tenham evidenciado uma evolução no desempenho, alguns participantes não conseguiram apontar exemplos concretos dessa evolução e outros, aqueles com menor proficiência na língua inglesa, não foram capazes de percebê-la.

Com o objetivo de reproduzir parcialmente o estudo realizado por Lynch e Maclean (2001), Coelho (2017) buscou aferir os efeitos da repetição imediata da tarefa ‘carrossel de pôsteres’ na fala de 14 estudantes brasileiros de um curso de Letras-Ingês, considerando as seguintes dimensões: complexidade, acurácia e fluência. A complexidade foi avaliada pelo número de orações e de palavras por *c-unit* e pelo número de palavras por oração. Para a acurácia, o autor utilizou o número de erros por *c-unit* e a porcentagem de orações sem erro. A fluência foi avaliada com uma série de medidas, incluindo a velocidade de fala (*pruned* e *unpruned*) e autocorreções. Cada participante repetiu a sua apresentação por três vezes consecutivas para três diferentes grupos de ouvintes, compostos por outros alunos da turma. Após o último desempenho, os participantes responderam a um questionário. Os resultados analisados quantitativamente mostraram que a repetição imediata da tarefa, no contexto de sala de aula, causou pequeno impacto no desempenho oral (fluência) dos participantes. Por outro lado, uma análise qualitativa dos dados individuais apontou para efeitos positivos em termos de acurácia ao longo das repetições. Além disso, os participantes relataram diminuição em seu nível de ansiedade e aumento da percepção de uma fala mais acurada.

Todos esses estudos buscaram analisar o fenômeno da repetição em tarefas de produção oral, considerando os seguintes elementos: complexidade, acurácia e fluência. Sob outra perspectiva, Camargo (2012) investigou o potencial pedagógico da repetição de uma mesma tarefa de compreensão oral em dois momentos distintos. Seu objetivo foi avaliar o desempenho de aprendizes iniciantes de inglês como LE nesses dois momentos, verificar se a prática repetida facilitaria a identificação de um determinado item linguístico que se encontrava repetido no insumo oral (auxiliar *did*) e conhecer a opinião dos alunos sobre a experiência de realizarem a mesma tarefa por duas vezes. Participaram da pesquisa 27 alunos de um 7º ano do ensino

fundamental, os quais realizaram uma tarefa composta por quatro atividades inter-relacionadas de compreensão oral envolvendo uma cena de comédia da série de TV *Friends*. Os dados foram analisados comparando os dois momentos da realização da tarefa. Os resultados mostraram que a repetição melhorou a compreensão dos alunos no que se refere às informações gerais e específicas do texto oral, e que os alunos perceberam essa melhora. A autora concluiu que essa prática pareceu aumentar a autoconfiança dos aprendizes durante o segundo momento de realização da mesma tarefa. Entretanto, não foram observados ganhos significativos na identificação do auxiliar *did/didn't* na comparação entre a primeira e a segunda realização da tarefa.

No presente estudo, a repetição foi um fenômeno que ocorreu deliberadamente por meio da compreensão e da produção oral. Ao realizarem as atividades/tarefas do material produzido, os alunos de ambos os grupos foram igualmente submetidos a várias audições de um mesmo vídeo demonstrando a transação de um *check-in*. O vídeo 1, contendo uma versão menos densa do gênero, foi exibido cinco vezes ao longo da Unidade 1; e o vídeo 2, que apresentou uma quantidade maior de informação, incluindo a proporcionada no vídeo 1, foi exibido quatro vezes ao longo da Unidade 2. No total, os participantes desta pesquisa foram expostos a, no mínimo, nove repetições do gênero *check-in* ao longo das aulas.

As repetições dos mesmos padrões linguísticos de fala no insumo oral dos vídeos foram julgadas importantes para promover a compreensão oral e a saliência de estruturas linguísticas, e assim otimizar a aquisição da língua. Nesse sentido, partiu-se do princípio de que a estrutura de uma língua depende do seu uso para ser adquirida, seguindo assim a perspectiva implícita de aprendizagem.

Com relação à produção oral, a repetição de uma mesma tarefa/atividade foi promovida neste estudo por meio de ensaios de fala para a gravação da versão final da transação de *check-in* em áudio. Essa repetição foi realizada em quatro tarefas/atividades do material produzido para cada grupo. Essas e outras questões são detalhadas no Capítulo 5.

A próxima seção discute a última condição para a realização de tarefas: o foco na forma.

#### 4.4.3 Foco na forma

Dentre os aspectos mais polêmicos do ensino baseado em tarefas está o foco na forma (*focus on form*). “Forma” refere-se a qualquer “nível hierárquico da linguagem – da fonologia à morfossintaxe, ao léxico, ao discurso e à pragmática”<sup>86</sup> (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 212). Incluem, também, sequências formulaicas, definidas como “unidades multilexicais que parecem ser interpretadas cognitivamente como sendo palavras únicas”<sup>87</sup> (WOOD, 2010, p. 2).

O termo “foco na forma” foi introduzido por Long (1988) em uma revisão de literatura sobre o efeito da instrução no desenvolvimento da interlíngua do aprendiz, e definido como “uma característica chave do ensino de segunda língua, devido à saliência que ele traz aos traços identificados no insumo de sala de aula e, também, no insumo fora de sala de aula, onde está disponível”<sup>88</sup> (LONG, 1988, p. 136 *apud* ELLIS, 2016, p. 406).

Posteriormente, Long redefiniu o termo como sendo “uma mudança ocasional de atenção para características do código linguístico – pelo professor e/ou um ou mais estudantes – ocasionada por problemas percebidos com a compreensão ou produção.”<sup>89</sup> (LONG; ROBINSON, 1998, p. 23). Com base nessa definição, o foco na forma acontece de forma reativa a partir de problemas de compreensão e produção, identificados pelo interlocutor na fala, podendo ser manifestado por meio de correções implícitas (*recasts*), pedidos de confirmação, clarificação ou por *feedback* explícito, com ou sem metalinguagem.

Além do *feedback* reativo, outros procedimentos podem promover o foco na forma, como o encharque de uma ou mais estruturas no insumo de uma tarefa, o planejamento de fala e a repetição de uma mesma tarefa. Tarefas com insumo encharcado (*input flooding*) são elaboradas “a partir de um texto (escrito ou oral) que apresenta alta frequência de uma determinada estrutura” (XAVIER, 2012, p. 149). Nesta pesquisa, os dois vídeos produzidos para demonstrar a transação de *check-in* hoteleiro apresentaram as mesmas estruturas discursivas, e a sua repetição ao longo da sequência didática foi proposital para permitir dar saliência a essas estruturas e promover o foco na forma.

Para Williams (1999),

---

<sup>86</sup> [...] every hierarchical level of language – from phonology to morphosyntax to the lexicon to discourse and pragmatics.

<sup>87</sup> [...] multiword units which appear to be dealt with cognitively as single words [...].

<sup>88</sup> [...] a key feature of second language instruction because of the salience it brings to targeted features in classroom input, and also in input outside the classroom, where this is available.

<sup>89</sup> [...] an occasional shift of attention to linguistic code features – by the teacher and/or one or more students – triggered by perceived problems with comprehension or production.

[...] os aprendizes parecem ser muito bons ao trabalharem independentemente com aspectos do seu desenvolvimento linguístico, mas a responsabilidade de chamar a atenção do aprendiz para outros aspectos parece permanecer com o professor, especialmente nos primeiros estágios da aquisição”<sup>90</sup>. (WILLIAMS, 1999, p. 620)

Segundo Ellis (2016), o foco na forma é um construto central no ensino baseado em tarefas, podendo ser uma alternativa para lidar com as críticas feitas aos programas de ensino com foco exclusivo sobre o significado. Isso implica não somente aqueles baseados em tarefas, mas também outros envolvendo a versão forte do ECL, como o ensino baseado em conteúdos (BRINTON *et al.*, 1989) ou também denominado de “aprendizagem integradora de conteúdo e língua” (*Content and Language Integrated Learning - CLIL*), como já discutido no Capítulo 3, Seção 3.4.

Neste estudo, as sequências de atividades propostas (do tipo tarefa e não tarefa) se inserem em programas que privilegiam o significado. Por essa razão, o foco na forma foi proposto para dar saliência às formas variadas, por meio de correções implícitas (*recasts*), da exposição repetida do aluno ao mesmo insumo oral ao longo das atividades, do planejamento estratégico e do planejamento integrativo, que podem promover o foco espontâneo sobre qualquer tipo de forma.

No próximo capítulo, apresento a metodologia da pesquisa. Nela constam informações sobre a caracterização da pesquisa, os participantes, as sequências pedagógicas elaboradas, bem como os instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados.

---

<sup>90</sup> [...] *Learners seem to be very good at working on some aspects of their language development independently, but the responsibility for calling learner attention to other aspects appears to remain with the teacher, especially at the early stages of acquisition [...].*

## 5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo inicia com a caracterização da pesquisa, bem como de seu contexto e participantes. Após a apresentação dos perfis dos alunos dos Grupos 1 e 2, o capítulo traz a descrição das sequências de tarefas e não-tarefas produzidas para este estudo, além de apresentar suas semelhanças, diferenças e pressupostos teóricos. Ao final, o capítulo descreve os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, bem como os procedimentos para a análise dos mesmos.

### 5.1 A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

De acordo com Santos (2007), uma pesquisa pode ser caracterizada com base em seus objetivos, fontes e procedimentos de coleta de dados. Com relação aos objetivos, a presente pesquisa visa analisar o potencial da *tarefa* para a aprendizagem do gênero *check-in* em inglês, considerando o seu elemento constitutivo: o resultado comunicativo (*communicative outcome*). Para isso, duas sequências de atividades comunicativas foram produzidas e implementadas, uma envolvendo exclusivamente tarefas e a outra contendo somente atividades do tipo não tarefa. Caracteriza-se como sendo uma pesquisa descritiva (SANTOS, 2007, p. 28) por realizar um “levantamento das características conhecidas que compõem um fato/fenômeno/processo. [...] normalmente feita na forma de levantamento ou observações sistemáticas do fato/fenômeno/processo escolhido”. Para Prodanov e Freitas (2013), uma pesquisa descritiva “observa, registra, analisa e ordena dados”, “classifica, explica e interpreta fatos que ocorrem”, procura descobrir “sua natureza, suas características, causas e relações com outros fatos” (p. 52). No caso desta pesquisa, importa reavaliar o conceito de tarefa ao analisar o papel do resultado comunicativo no processo de aprendizagem, pois se esse elemento não se constituir um diferenciador nesse processo, o potencial pedagógico da tarefa pode não ser tão promissor quanto ao de uma atividade comunicativa normal (i.e., sem a presença de um resultado comunicativo).

Considerando as fontes de dados, este estudo busca fazer um levantamento de informações oriundas do contexto de sala de aula e, por essa razão, se caracteriza como sendo uma “pesquisa de campo” (SANTOS, 2007). Esse tipo de pesquisa “recolhe os dados in natura”

diretamente da realidade estudada, pois “o campo é o lugar onde acontecem os fatos/fenômenos/processos” (SANTOS, 2007, p. 29). As informações para este trabalho consistem nas transcrições das gravações em vídeo e áudio da realização dos eventos de *check-in* pelos participantes da pesquisa, nas atividades aplicadas, dentro e fora de sala de aula.

Por se tratar da implementação de um conjunto de atividades comunicativas no contexto de sala de aula, esta pesquisa ainda pode ser classificada como uma “intervenção pedagógica” (DAMIANI *et al*, 2013, p. 57). Esse tipo de pesquisa destina-se a “produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências” (p. 57). Ainda segundo os autores, ela pode trazer benefícios para a Educação “na medida em que pode contribuir para a produção de conhecimento pedagógico e levar à diminuição da distância entre a prática educacional e a produção acadêmica” (p. 58). No presente estudo, a intervenção pedagógica busca o entendimento, o esclarecimento e a reflexão sobre o processo de aprender em condições específicas de ensino e avaliá-las na perspectiva dos envolvidos.

Com relação aos procedimentos de coleta de dados, esta pesquisa pode ser considerada quasi-experimental (CAMPBELL; STANLEY, 1963) por não envolver um grupo controle. Porém, ela busca “manipular diretamente as variáveis relacionadas com o objeto de estudo. A manipulação das variáveis proporciona o estudo da relação entre causas e efeitos de um determinado fenômeno” (CERVO; BERVIAN, 2004, p. 68). A variável manipulada neste trabalho, ou também denominada de variável independente, é o resultado comunicativo proposto para as tarefas, uma vez que ele é esperado a influenciar a variável dependente, isto é, a realização do gênero *check-in*. Partimos da hipótese de que o resultado comunicativo de uma tarefa potencializa a aprendizagem, promovendo ganhos na adequação comunicativa, na complexidade proposicional e na fluência (ACF). Isso implica dizer que o resultado comunicativo não se configura um simples componente que qualifica a tarefa; ele influencia a aprendizagem da LE, tendo valor aquisicional. Por outro lado, se essa hipótese não se confirmar, a tarefa poderá ter *status* similar ao de uma atividade comunicativa qualquer e, por essa razão, o resultado (*outcome*) terá papel secundário, com mérito de apenas qualificar o desenho de uma atividade. Sendo assim, tanto tarefas como atividades comunicativas do tipo não tarefa teriam *status* semelhantes no processo de aprendizagem de uma LE.

Dois grupos de estudantes participaram deste estudo: um deles foi submetido a uma sequência de tarefas (grupo experimental) e o outro a uma sequência de atividades

comunicativas do tipo não tarefa (grupo controle). A seguir, apresento o contexto e os participantes da pesquisa.

## 5.2 O CONTEXTO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O estudo contou com a participação dos alunos da disciplina *Língua Inglesa Aplicada 1* do Curso Superior de Hotelaria, Campus Florianópolis-Continente, do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Trata-se de um curso de graduação tecnológica, ofertado desde 2013 pelo IFSC, com duração de três anos, divididos em seis semestres. O ensino da língua inglesa ocorre no segundo e terceiro semestres do curso por meio das disciplinas *Língua Inglesa Aplicada 1* e *Língua Inglesa Aplicada 2*, respectivamente, cada qual com carga horária de 80 horas, distribuídas em 4 horas semanais.

De acordo com a matriz curricular, disponível no Projeto Pedagógico do Curso, a disciplina *Língua Inglesa Aplicada 1* propõe desenvolver as seguintes habilidades:

Compreender e operacionalizar o conceito de hospitalidade no contexto hoteleiro; recepcionar e atender clientes internacionais no setor de recepção e governança; operacionalizar os procedimentos de reserva de quarto, de *check-in / walk-in*, de *check-out*, de *in-room service*, entre outros serviços, de reclamações e de informações a clientes internacionais; dar informações sobre o patrimônio artístico-cultural local, localização de pontos turísticos, valores e serviços disponibilizados no entorno do hotel para clientes internacionais; atender a solicitações de clientes internacionais pessoalmente, por telefone e/ou ferramentas eletrônicas diversas; resolver situações-problema de clientes internacionais próprias do contexto hoteleiro; e, compreender e produzir diferentes gêneros textuais dos setores de recepção e de governança para interagir com clientes internacionais. (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2016, p. 43)

Na disciplina *Língua Inglesa Aplicada 2*, as habilidades a serem desenvolvidas são:

Identificar as diferentes funções dos trabalhadores do setor de alimentos e bebidas para melhor servir o hóspede estrangeiro. Dar informações sobre a gastronomia local, a localização, os valores e serviços de bares e restaurantes para clientes internacionais. Demonstrar conhecimento e respeito por diferenças culturais na interação com o hóspede estrangeiro. Identificar diferentes tipos de restaurante e de cardápios para orientar as escolhas do hóspede estrangeiro. Identificar utensílios e realizar operações básicas nos serviços de alimentos e bebidas. Resolver situações-problema de clientes internacionais próprias do setor de alimentos e bebidas. Reconhecer princípios de higiene pessoal e de manipulação dos alimentos e bebidas. Compreender e produzir diferentes gêneros textuais do setor de alimentos e bebidas para interagir com clientes internacionais. (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2016, p. 49)

Com base na matriz curricular, o procedimento de *check-in* é abordado já na primeira disciplina, fato que determinou a escolha da turma a ser investigada.

Para a realização deste estudo, os alunos da disciplina *Língua Inglesa Aplicada 1* foram divididos aleatoriamente em dois grupos. O primeiro grupo (G1) foi submetido a uma sequência de atividades comunicativas do tipo tarefa e o segundo grupo (G2), a uma sequência de atividades comunicativas do tipo não tarefa. O G1 foi considerado o grupo experimental e o G2, o grupo controle.

Um total de 32 alunos estavam matriculados na disciplina *Língua Inglesa Aplicada 1*, mas somente 28 realizaram o pré-teste, etapa inicial obrigatória da pesquisa. Mesmo não realizando esse teste, os quatro alunos (dos 32 matriculados) frequentaram as aulas, pois as atividades elaboradas para esta pesquisa faziam parte do conteúdo do curso. Dos 28 alunos que realizaram o pré-teste, uma trancou e a outra validou a disciplina, totalizando 26 estudantes aptos a comporem o G1 e o G2.

A pesquisadora aplicou as sequências pedagógicas em ambos os grupos. Enquanto conduzia a sequência de tarefas no G1, a professora regular da turma, em outro ambiente, dava prosseguimento ao conteúdo habitual da disciplina com o G2. Assim que todas as tarefas foram aplicadas no G1, a pesquisadora e a professora trocaram de grupo para que a primeira pudesse conduzir as atividades comunicativas do tipo não tarefa no G2. Ao final da aplicação das sequências, os dois grupos voltaram a formar uma única turma para a continuação das aulas com a professora da disciplina, como habitualmente ocorre no curso.

As aulas foram conduzidas em um encontro semanal de quatro horas. Nos dois grupos, elas ocorreram às quartas-feiras, das 8h às 12h, no início do segundo semestre de 2018. No total, foram duas semanas para a aplicação da sequência didática em cada grupo.

### **5.2.10 perfil dos alunos do G1**

O G1 foi constituído por 13 alunos. Por ser uma pesquisa de campo, realizada em quatro encontros distintos, o estudo esteve sujeito a um alto índice de faltas individuais dos alunos. E, embora todos tivessem participado de diferentes tipos de atividades propostas na pesquisa, somente seis dos treze estudantes realizaram todas as atividades. Sendo assim, para os fins desta pesquisa, o perfil do G1 se refere a esses seis alunos.



Foram quatro mulheres e dois homens com idade entre 19 e 54 anos. A média de idade foi de 33 anos. Três alunos trabalhavam. Uma disse ser empresária (Cleo<sup>91</sup>), o outro *designer* gráfico (João) e a terceira atendente de uma cafeteria (Clarissa). Uma das participantes (Clara) declarou ter trabalhado como recepcionista em um *resort* por um mês.

Todos estudaram inglês na escola básica regular, nos ensinamentos fundamental e médio (EF e EM, respectivamente). Apenas dois alunos relataram ter realizado curso de idiomas, um no nível básico por três meses e o outro, por três anos, chegando ao nível intermediário.

Dentre os motivos pelos quais os alunos disseram gostar de estudar inglês, destaque: (a) a ampliação do “conhecimento e comunicação” (João), (b) a importância do inglês no mundo e (c) a pretensão de viajar para fora do país. Apenas uma aluna relacionou a necessidade de aprender inglês com o trabalho na área de hotelaria. A baixa percepção do G1 sobre a relação do inglês com as suas futuras atividades profissionais pode ser explicada pelo fato de os alunos estarem iniciando o curso profissionalizante sem muito conhecimento sobre as reais necessidades do dia a dia do trabalho em um hotel.

Uma única aluna informou ter estudado outras línguas estrangeiras, sendo o espanhol no curso extracurricular da Universidade Federal de Santa Catarina, durante dois anos, e o mandarim, no SENAC, durante seis meses.

Todos informaram que nunca haviam visitado um país de língua inglesa. O contato mais frequente desses alunos com essa língua, fora de sala de aula, ocorre por meio de músicas e filmes.

A maioria (n. 4)<sup>92</sup> classificou como sendo “baixa” a sua compreensão e produção oral em língua inglesa. Os demais (n. 2) qualificaram-na como “alta”, declarando que falavam e compreendiam bem nessa língua.

Ao serem questionados sobre a razão pela qual haviam optado pelo curso de Hotelaria, foram elencados os seguintes fatores: (a) a diversidade da grade curricular, possibilitando a eles maiores conhecimentos em sua futura atuação em gestão e gastronomia, (b) a intenção de ser docente na área, (c) o contato prévio com a área profissional, (d) o interesse em ser empreendedor na área, (e) a vontade de fazer um curso superior, (f) a satisfação em estar em contato com novas pessoas, e (g) o fato de morar em uma cidade turística. Com base nessas razões, pode-se dizer que a maioria dos participantes optou pelo curso com a intenção de atuar

---

<sup>91</sup> Para garantir o anonimato dos participantes desta pesquisa, utilizei nomes fictícios.

<sup>92</sup> A abreviação “n.” significa número total de alunos.

na hotelaria, com especial interesse na “gestão” e no “empreendedorismo”.

### 5.2.2 O perfil dos alunos do G2

O G2 também foi constituído de 13 alunos e, assim como no G1, houve um alto índice de faltas individuais. Por essa razão, somente seis alunos foram considerados neste estudo por terem realizado todas as etapas, em virtude de sua assiduidade. Portanto, o perfil do G2 se refere a esses alunos.

Inversamente ao G1, o G2 foi formado por quatro homens e duas mulheres, variando entre 18 e 45 anos, e com uma média de idade de 28 anos. Essa média foi menor em comparação à do G1.

Três alunos trabalhavam. Um deles como cozinheiro (James), outra como garçoneiro (Cléa) e a terceira como estagiária administrativa na reitoria do IFSC (Cleide). Apenas uma aluna (Cléa) afirmou ter trabalhado como recepcionista de hotel. Essa experiência foi durante duas temporadas em Canasvieiras, Florianópolis. Experiência prévia como essa também foi relatada por uma aluna do G1, como já mencionado. Da mesma forma que no G1, metade da turma do G2 trabalhava.

A maioria (n. 5) estudou inglês no Ensino Fundamental e Médio. Um deles (Joaquim) também informou ter estudado essa língua em uma escola de idiomas por cinco anos. Dois alunos disseram estar realizando cursos de línguas, sendo uma (Cléa), curso básico de inglês no IFSC, e outro (Joaquim), curso básico de francês em uma escola de idiomas.

A metade do G2 já havia estudado outra LE, além do inglês: espanhol no Ensino Médio por três anos (Joaquim), francês e espanhol no Ensino Fundamental e Médio (James) e francês básico na Universidade Federal do Pará e espanhol básico no IFSC (Cléa). Sobre já terem estado em país de língua inglesa, assim como no G1, todos informaram não ter tido essa experiência.

Quase todos os alunos (n. 5) afirmaram gostar de estudar inglês, apontando os seguintes motivos: (a) a possibilidade de maior conexão com o mundo, (b) a utilização do idioma em negociações comerciais e (c) a sua importância cultural. Com base nessas motivações, mais uma vez percebe-se que os alunos não relacionaram a língua inglesa com o seu trabalho profissional futuro. Pressupõe-se que essa falta de relação se deve ao pouco conhecimento dos alunos sobre a importância da língua inglesa na sua futura área de atuação.

Semelhante ao primeiro grupo, o contato mais frequente dos alunos do G2 com a língua

inglesa ocorre por meio de músicas e filmes. Embora essas formas de exposição ajudem no desenvolvimento da compreensão e produção oral (CROSS, 2011; SWAFFAR; VLATTEN, 1997), da mesma forma que no G1, a maioria dos alunos do G2 (n. 4) classificou sua compreensão e produção oral em língua inglesa como sendo “baixa”. Os demais (n. 2) qualificaram-na como “alta”, declarando que falavam e compreendiam bem nessa língua.

Quanto à escolha do curso de Hotelaria, os alunos informaram que sua motivação para realizá-lo partiu dos seguintes motivos: (a) a diversificação da grade curricular do curso, que possibilita atuar em diversos setores do hotel, (b) o interesse em realizar pós-graduação no exterior, (c) a identificação com a área de serviços diante de suas características pessoais (“comunicativo”, “gentil”, “hospitaleiro”), (d) o interesse na gestão de um hotel e (e) a familiaridade com o curso por já ter trabalhado na área. Este último motivo foi mencionado pela aluna que relatou ter tido uma breve experiência como recepcionista de hotel em Florianópolis.

Na próxima seção, descrevo o material didático ao qual os participantes do G1 e G2 foram expostos.

### 5.3 AS SEQUÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Duas sequências pedagógicas foram elaboradas para esta pesquisa, uma contendo atividades do tipo tarefa (Sequência 1 – Apêndice A) e a outra com atividades do tipo não tarefa (Sequência 2 – Apêndice B). O objetivo de ambas foi propiciar a aprendizagem do gênero *check-in* na língua inglesa, considerando aspectos como adequação comunicativa, complexidade e fluência.

Ambas as sequências foram produzidas para conter (a) o mesmo número de atividades, (b) a mesma temática, isto é, o procedimento de *check-in*; (c) os mesmos vídeos para a sua realização; d) as mesmas habilidades (compreensão e produção); (e) a concepção de aprendizagem implícita; (f) o planejamento de fala; e (g) a prática repetida da produção oral. A diferença entre elas reside no desenho da atividade comunicativa. A Sequência 1 é formada por um conjunto de tarefas, enquanto que a Sequência 2 consiste em um conjunto atividades comunicativas sem a necessidade de se chegar a um resultado comunicativo final.

O *check-in* é uma das formas<sup>93</sup> de registro de um ou mais hóspedes em um meio de hospedagem. Sua característica distintiva é a existência de uma reserva prévia. Optei por explorar esse procedimento por ser essencial às atividades da recepção e por ele impactar no conceito do hotel pelos hóspedes, já que a qualidade no atendimento ao cliente constitui uma estratégia necessária no mundo globalizado.

Para Davies (2007, p. 31), é na chegada que “o recepcionista e o hóspede acertam os detalhes do acordo [e] estabelecem um relacionamento de negócio que, idealmente, vai assegurar a satisfação de ambos (hotel e do hóspede)”. Hayes e Ninemeier (2005) também afirmam que “o registro”, e aqui se inclui o *check-in*, é “talvez a função mais importante de um recepcionista”. Alguns estudiosos da área do ensino de línguas apontam esse procedimento como uma necessidade comunicativa a ser atendida no ensino de inglês em cursos de hotelaria (AMORIM, 2011; FABIÃO, 2005), enquanto outros o analisam como gênero discursivo característico desse contexto (BONINI, 2010; CARDOSO, 2003a, 2003b).

Dois vídeos foram produzidos para demonstrar o procedimento de *check-in* na língua inglesa (Apêndice C), ambos apresentando a seguinte estrutura composicional do gênero para as ações do recepcionista:

---

<sup>93</sup> Outras possibilidades de registro de hóspedes são walk in e day use.

Quadro 4: Estágios do check-in e suas funções comunicativas corerpondentes, manifestados nos vídeos produzidos.

<b>Estágios</b>	<b>Funções comunicativas envolvidas</b>
1. Acolher o cliente	Cumprimentar, dar boas vindas e oferecer ajuda.
2. Solicitar documentos	Pedir o passaporte ao hóspede.
3. Acertar detalhes do quarto	Informar a reserva feita, pedir confirmação, oferecer tipos de quarto, elogiar a escolha feita.
4. Solicitar o preenchimento da ficha de registro de hóspede (FNRH) <sup>94</sup> e a sua conferência	Solicitar o preenchimento de formulário, agradecer.
5. Entregar a chave para o hóspede	Dar a chave, informar o número do quarto e do andar. Informar a localização do elevador.
6. Informar sobre os serviços e o funcionamento do hotel	Informar o horário do café da manhã e onde é servido, informar os serviços de restaurante e os horários de abertura e fechamento.
7. Providenciar a bagagem do hóspede até o quarto	Oferecer ao hóspede ajuda com a bagagem, pedir ao carregador para levar as malas até o quarto do hóspede, informar ao hóspede que o carregador irá levá-las.
8. Colocar-se à disposição do hóspede	Perguntar ao hóspede se necessita de algo mais e fornecer o número da recepção.
9. Desejar uma boa estadia	Desejar ao hóspede uma boa estadia.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Os nove estágios apresentados no Quadro 4 foram identificados a partir das subtarefas ou estágios apresentados por Amorim (2011), com base na perspectiva de gênero da Linguística Sistêmico-Funcional (EGGINS, 2004; HASAN, 1989). Cabe esclarecer que nem todos os estágios definidos por Amorim (2011) foram considerados na gravação dos vídeos, pois variações existem na realização desse e de outros gêneros, devido aos diferentes contextos de situação, como já discutido no Capítulo 2.

Uma vez que o contexto de ensino desta pesquisa visa retratar as ações do recepcionista brasileiro em interação com um ou mais hóspedes internacionais, que chegam ao hotel pela primeira vez, acredito que estágios como “Informar sobre os serviços a serem cobrados do cliente/hóspede de empresa” ou “Verificar a necessidade de garagem para o hóspede”, encontrados nos dados de Amorim (2011), não pareceram ser relevantes para os roteiros de fala

<sup>94</sup> Ficha Nacional de Registro de Hóspede.

produzidos para os vídeos, muito embora eles possam ocorrer como estágios opcionais, em outros contextos de situação. Para este estudo, os nove estágios apontados no Quadro 4 foram considerados obrigatórios para a adequação comunicativa de um *check-in* no contexto de formação profissional para a Hotelaria.

A produção de dois vídeos foi necessária para este estudo, pois as interações em vídeos prontos da internet não refletem o uso real do gênero no contexto hoteleiro brasileiro que Amorim (2011) delimitou em sua pesquisa. Estágios discursivos como ‘Verificar a forma de pagamento’, ‘Negociar o preço’ e ‘Informar valores’, encontrados em transações de *check-in* em vídeos da internet, costumam fazer parte dos gêneros *check-out* e *walk-in* (AMORIM, 2011). Esse último, embora seja também uma forma de registro da entrada do hóspede no hotel, se distingue do *check-in* por não envolver uma reserva antecipada. A inexistência da reserva acrescenta à realização de um *walk-in* a necessidade de abordar questões referentes aos custos da hospedagem.

Essa falta de cuidado com a caracterização dos procedimentos profissionais foi percebida tanto em vídeos como em livros de ensino de inglês para a hotelaria. Frequentemente, os diálogos atribuídos a transações de *check-in* correspondem, na realidade, a procedimentos de *walk-in*, como já discutido no Capítulo 2. Além disso, grande parte dos diálogos não dá conta de estágios considerados obrigatórios para os gêneros que buscam representar.

Os vídeos 1 e 2 se diferenciam pela sua “densidade proposicional” e pelo “número de falantes envolvidos”, dois fatores relacionados ao insumo textual que o torna mais ou menos difícil/ complexo (NUNAN, 1989, p. 98). O Vídeo 2 foi produzido para conter insumo mais complexo do que o Vídeo 1, por apresentar uma quantidade maior de informação na fala do recepcionista e com a presença de dois clientes no momento do *check-in*, ao invés de um único cliente, como apresentado no Vídeo 1. Isso configura a disponibilização de um insumo diversificado no processo de aprendizagem. O quadro a seguir compara a densidade proposicional nas falas dos recepcionistas nos dois vídeos.

Quadro 5: Densidade proposicional nas falas dos recepcionistas nos vídeos 1 e 2.

Alguns estágios nas ações do recepcionista	Vídeo 1	Vídeo 2
Acertar detalhes do quarto	RECEPTIONIST: <i>Ok. You have a reservation for 3 nights in a single room. Is that correct?</i> GUEST: <i>Yes.</i>	RECEPTIONIST: <i>You've reserved a double room for five nights. Is that correct?</i> GUEST 1: <i>Correct. We are leaving on the 27th.</i> RECEPTIONIST: <i>Would you like a room with a garden view or an ocean view?</i> GUEST 1: <i>Which do you prefer?</i> GUEST 2: <i>An ocean view.</i> RECEPTIONIST: <i>Good choice ma'am.</i>
Informar o andar e número do quarto e entregar a chave para o hóspede	RECEPTIONIST: <i>Ok. This is your keycard. Your room is 320 on the third floor.</i> GUEST: <i>Ok.</i>	RECEPTIONIST: <i>Here are your keycards. Your room is 1118. It's on the eleventh floor. And the elevator is at the end of the corridor on your left hand side.</i>
Informar sobre serviços e funcionamento do hotel	RECEPTIONIST: <i>Breakfast is served from 6:30 to 10:30 in the restaurant on the second floor. The restaurant also serves lunch and dinner. Lunch is from 11 to 3 o'clock, and dinner is from 5:30 to 10:30.</i> GUEST: <i>Ok.</i>	RECEPTIONIST: <i>Breakfast is from 6:30 to 10:30 in the restaurant on the second floor. Lunch and dinner are served in the same restaurant. Lunch is from 11 until 3 o'clock, and dinner's from 5:30 until 10:30.</i> GUEST: <i>Ok.</i> RECEPTIONIST: <i>If you are in the mood the hotel has a fitness center on the 10th floor, and a sauna and a swimming pool on the top floor. They are open all day until 10pm. Are you going to need the internet?</i> GUEST: <i>Yes.</i> RECEPTIONIST: <i>Ok. The log in is your room number, and the password is your surname.</i> GUEST: <i>Ok, thank you.</i>
Providenciar a bagagem até o quarto	RECEPTIONIST: <i>Do you need any help with your luggage?</i> GUEST: <i>No, I am Ok.</i>	RECEPTIONIST: <i>Do you need any help with your luggage?</i> GUEST: <i>Yes, please.</i> RECEPTIONIST: <i>Thiago, vc pode ajudar o sr. e a sra. com as malas? The bellboy will help you with your luggage.</i> GUEST: <i>Thank you.</i>
Colocar-se à disposição	RECEPTIONIST: <i>Is there anything else I can do for you?</i> GUEST: <i>No, no. Thank you.</i>	RECEPTIONIST: <i>If you need anything, please call reception on extension 9.</i> GUEST: <i>Ok.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

De acordo com o Quadro 5, as falas do recepcionista no Vídeo 2 são mais densas, informativas e mostram ser linguisticamente mais complexas do que as do recepcionista no Vídeo 1. Observa-se, por exemplo, o uso do presente perfeito (*You've reserved* - Vídeo 2) em

comparação ao uso do presente simples (*You have a reservation* - Vídeo 1) e a presença de funções comunicativas no Vídeo 2, as quais não estão presentes no Vídeo 1, como perguntar pela preferência (*Would you like a room with a garden view or an ocean view?*), dar direções (*The elevator is at the end of the corridor on your left handside*), explicar (*The log in is your room number, and the password is your surname*) e expressar aprovação (*Good choice ma'am*). No Vídeo 2, são 16 falas do recepcionista em comparação a 09 falas no Vídeo 1.

Os vídeos foram gravados em um hotel próximo ao Campus Garopaba do IFSC. O trabalho de gravação contou com seis voluntários, quatro do sexo masculino e dois do sexo feminino, para assumirem o papel de recepcionista (um de cada sexo), mensageiro (um do sexo masculino) e cliente (um do sexo masculino para o Vídeo 1 e um casal para o Vídeo 2). Um falante nativo de inglês (nacionalidade inglesa) foi convidado para o papel de recepcionista. Cinco falantes não nativos da língua inglesa também foram convidados para atuarem: um como recepcionista, três como hóspedes e um como mensageiro, buscando retratar o contexto intercultural de fala nos vídeos. Os voluntários assinaram um termo de consentimento de imagem e voz (Apêndice D).

### 5.3.1 Descrições das atividades da Sequência 1

Dez tarefas foram desenhadas para a Sequência 1 (Apêndice A). Elas foram organizadas em duas unidades, cada qual com cinco tarefas. A primeira unidade, intitulada *Introducing the check-in at a hotel*, foi produzida com base no Vídeo 1, e a segunda, denominada *Making the check-in more complex*, com base no Vídeo 2. Em ambas as unidades, as tarefas buscaram criar uma situação em que o estudante é tratado como um *trainee* em seu processo de estágio na recepção de um hotel, com vistas à aprendizagem do procedimento de *check-in*. As tarefas iniciam com a observação, propõem o relato das observações para o supervisor de estágio e finalizam com a prática do procedimento profissional.

A Tarefa 1 da Unidade 1 consiste na observação de uma transação de check-in (Vídeo 1) para o ordenamento das imagens que representam as ações da recepcionista no vídeo. O resultado comunicativo é a sequência das figuras. Embora ela possa ser classificada como uma tarefa pedagógica (ELLIS, 2003; NUNAN, 1989), o processamento cognitivo envolvido (ordenamento das ações do profissional) faz parte do que é esperado de um estagiário: saber



organizar mentalmente as ações do recepcionista na interação com o cliente.

Na Tarefa 2, o estudante deve redigir a sequência dos procedimentos que o recepcionista seguiu durante o *check-in* para, posteriormente, compartilhá-la com toda a classe, visando a um consenso sobre a ordem dos procedimentos. O resultado final é a descrição da sequência dos procedimentos. Consiste em uma tarefa de mundo real (ELLIS, 2003; NUNAN, 1989), pois se assemelha ao que acontece em práticas sociais de contextos de formação profissional.

A Tarefa 3 propõe a leitura de um email do supervisor para o *trainee* com o objetivo de o estudante responder à mensagem, que solicita a identificação das expressões utilizadas pelo recepcionista e um comentário sobre a sua experiência como estagiário – pontos positivos e negativos. O resultado final é a resposta do estudante ao email do supervisor, a ser enviada à professora-pesquisadora pelo mesmo canal de comunicação (o email). Assim como a Tarefa 2, esta atividade é de mundo real. Em particular, o seu objetivo foi direcionar a atenção do estudante para determinadas falas específicas utilizadas pela recepcionista nos diferentes estágios composicionais do gênero *check-in* (Foco na Forma – LONG; ROBINSON, 1998).

A Tarefa 4 pede ao estudante que, primeiramente, identifique os serviços e as dependências mencionados pela recepcionista (Parte A) e, em seguida, simule uma fala com o cliente, informando sobre alguns serviços e/ou dependências não mencionados pela profissional observada no vídeo (Parte B). Como condição para esta tarefa, o estudante tinha que planejar a sua fala por escrito e então gravá-la em áudio, quantas vezes quisesse, para entregar a melhor versão à professora-pesquisadora. No momento da gravação, os estudantes não tiveram acesso aos seus escritos. O resultado comunicativo é a informação dada ao cliente sobre os serviços e/ou as dependências do hotel. A Parte B constituiu uma tarefa de mundo real

A Tarefa 5 requer que os estudantes, em pares, preparem-se para uma avaliação a ser aplicada pelo supervisor. Eles tiveram que improvisar um diálogo de *check-in* considerando os dados fornecidos sobre o contexto do hotel observado, tendo que revezar nos papéis de recepcionista e hóspede. O formato proposto é de *role play*, assim como foi feito para a Tarefa 4. Segundo Ur (2009, p. 131), *role play*

[...] refere-se a todos os tipos de atividades em que os aprendizes se imaginam em uma situação fora de sala de aula [...], por vezes desempenhando o papel de outra pessoa e usando a linguagem apropriada para esse novo contexto. (O termo pode ser

também usado com sentido mais restrito para significar somente aquelas atividades em que a cada aprendiz é designado um papel específico [...]).<sup>95</sup>

Dentre as vantagens do uso de *role play*, estão: “a oportunidade de praticar a improvisação de uma variedade de linguagem oral da vida real” (UR, 2009, p. 133); o desenvolvimento da fluência e da imaginação dos alunos (KOWALSKA, 1991); a promoção do uso das habilidades linguísticas em diferentes situações sociais e a possibilidade de o aluno diminuir sua timidez ao assumir o papel de outras pessoas (PORTER-LADOUSSE, 1987). Ur (2009, p. 133) ainda acrescenta alguns fatores para o sucesso desse tipo de atividade:

[...] é uma técnica extremamente eficaz se os alunos forem confiantes e cooperativos; mas pessoas mais inibidas ou ansiosas acham o *role play* difícil e, às vezes, até mesmo constrangedor. Fatores que podem contribuir para o sucesso de um *role play* são: assegurar que a linguagem exigida seja adequada à capacidade do aprendiz; seu próprio entusiasmo; apresentação e instruções cuidadosas e claras.<sup>96</sup>

Para a realização da Tarefa 5, os estudantes tiveram que planejar suas falas sem escrevê-las no papel, praticá-las e gravá-las em áudio quantas vezes achassem necessárias, e entregar a melhor versão à professora-pesquisadora. O resultado comunicativo foi o diálogo improvisado de um *check-in*.

As tarefas da Unidade 2, por sua vez, foram desenhadas com base no Vídeo 2 e elaboradas seguindo as mesmas características das produzidas para a Unidade 1.

A Tarefa 1 propõe que o estudante assista ao Vídeo 2 e sequencie as imagens que representam as ações do recepcionista no vídeo. O resultado comunicativo foi a sequência das figuras.

A Tarefa 2 pede ao estudante que relate ao seu supervisor, por escrito, as diferenças observadas entre as ações e atitudes que o recepcionista tomou durante o *check-in* (Vídeo 2) e aquelas observadas na transação anterior (Vídeo 1) para, posteriormente, compartilhá-la com a classe. O resultado final são as diferenças apontadas.

A Tarefa 3 determina que o estudante preencha um questionário para ser entregue ao

---

<sup>95</sup> *Role play [...] is used to refer to all sorts of activities where learners imagine themselves in a situation outside the classroom [...], sometimes playing the role of someone other than themselves, and using language appropriate to this context. (The term can also be used in a narrower sense, to denote only those activities where each learner is allotted a specific character role [...]).*

<sup>96</sup> *[...] is an extremely effective technique if the students are confident and cooperative; but more inhibited or anxious people find role play difficult and sometimes even embarrassing. Factors that can contribute to a role play's success are: making sure that the language demanded is well within the learners' capacity; your own enthusiasm; careful and clear presentation and instructions.*

supervisor de estágio. O documento solicita a identificação da linguagem utilizada pelo recepcionista e a opinião do estudante sobre o que foi feito pelo profissional para garantir a satisfação do hóspede. O resultado final é o questionário preenchido. Assim como na Tarefa 3 da unidade anterior, esta tarefa buscou direcionar a atenção do estudante para a forma linguística em uso comunicativo da língua, particularmente para determinadas falas do recepcionista em diferentes estágios do gênero *check-in*.

Para a realização da Tarefa 4, o estudante teve que, primeiramente, assistir ao vídeo para saber se o recepcionista havia mencionado algum serviço que pudesse interessar ao casal de hóspedes em lua de mel (Parte A) para, em seguida, simular uma interação com o casal, informando os serviços do hotel não mencionados pelo recepcionista (Parte B). A Parte B constituiu uma tarefa de mundo real, cujo resultado foi a informação dada ao casal de hóspedes sobre as atividades românticas proporcionadas pelo hotel. Como condição, o estudante tinha que planejar a sua fala por escrito e então gravá-la em áudio, quantas vezes quisesse, para entregar a melhor versão à professora-pesquisadora. No momento da gravação, os estudantes não tiveram acesso aos seus escritos.

Por fim, a Tarefa 5 propõe que os estudantes, em pares, simulem uma transação de *check-in*, considerando os dados fornecidos sobre o contexto do hotel observado, tendo que revezar os papéis de recepcionista e hóspede. Eles tiveram que planejar suas falas sem escrevê-las no papel, praticá-las e gravá-las em áudio quantas vezes achassem necessário e entregar a melhor versão à professora-pesquisadora. O resultado final foi o diálogo improvisado. O Quadro 6 sintetiza as características das tarefas produzidas para a sequência didática 1.

Quadro 6: Características das tarefas produzidas para a Sequência 1.

	<b>Objetivo da tarefa</b>	<b>Objetivo de aprendizagem</b>	<b>Resultado comunicativo</b>	<b>Habilidades linguísticas</b>
<b>UNIDADE 1 (Vídeo 1)</b>	1. Assistir ao vídeo para sequenciar imagens que representam eventos de um <i>check-in</i> .	Compreender informações específicas em uma transação de <i>check-in</i> .	A sequência de imagens.	Compreensão oral e visual.
	2. Assistir ao vídeo para relatar a sequência de procedimentos adotados pela recepcionista.	Conscientizar-se da estrutura composicional do gênero <i>check-in</i> .	Descrição da sequência dos procedimentos de um <i>check-in</i> .	Compreensão oral e visual, produção escrita e oral.
	3. Assistir ao vídeo para responder a um email.	Identificar falas da recepcionista.	Resposta a um email.	Compreensão e produção escrita.
	4A. Assistir ao vídeo para relatar os serviços mencionados pela recepcionista.	Compreender informações específicas em uma transação de <i>check-in</i> .	—	Compreensão oral.
	4B. Informar ao hóspede sobre serviços e/ou dependências oferecidos pelo hotel.	Planejar e praticar sua fala em uso comunicativo	Informação ao cliente sobre os serviços e/ou dependências do hotel.	Compreensão escrita, produção escrita e oral.
5. Simular um procedimento de <i>check-in</i> utilizando informações do hotel.	Planejar e praticar sua fala em um procedimento de <i>check-in</i> .	A transação de um <i>check-in</i> .	Compreensão escrita e produção oral.	
<b>UNIDADE 2 (Vídeo 2)</b>	1. Assistir ao vídeo para sequenciar imagens que representam eventos de um <i>check-in</i> .	Compreender informações específicas em uma transação de <i>check-in</i> .	A sequência de imagens.	Compreensão oral e visual.
	2. Assistir aos vídeos 1 e 2 para diferenciar as ações e atitudes de dois recepcionistas.	Comparar ações e atitudes de dois recepcionistas.	Relato escrito e oral das diferenças entre as ações e atitudes de dois recepcionistas.	Compreensão oral e visual, produção escrita e oral.
	3. Assistir ao vídeo para preencher um questionário.	Identificar falas do recepcionista e manifestar-se sobre ações e atitudes que possam promover a satisfação do cliente.	O questionário preenchido	Compreensão e produção escrita.
	4A. Assistir ao vídeo para relatar os serviços mencionados pelo recepcionista	Compreender informações específicas em uma transação de <i>check-in</i> .	—	Compreensão oral
	4B. Informar aos hóspedes sobre serviços oferecidos pelo hotel.	Planejar e praticar sua fala em uso comunicativo da língua inglesa.	Informação ao cliente sobre serviços do hotel para casais em lua-de-mel.	Compreensão escrita, produção escrita e oral.
5. Simular um procedimento de <i>check-in</i> utilizando informações do hotel.	Planejar <i>on-line</i> e praticar sua fala em um procedimento de <i>check-in</i> .	A transação de um <i>check-in</i> .	Compreensão escrita e produção oral.	

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

É importante ressaltar que as tarefas elaboradas para as unidades 1 e 2 foram produzidas pela orientadora e por esta pesquisadora. A forma de condução de cada tarefa é apresentada no Apêndice E.

### 5.3.2 Descrições das atividades da Sequência 2

A Sequência 2 é também composta por dez atividades comunicativas, organizadas em duas unidades: *Unit 1 - Introducing the check-in at a hotel* e *Unit 2 - Making the check-in more complex*, cada qual com cinco atividades (Apêndice B), assemelhando-se ao agrupamento da Sequência 1. As atividades iniciam com a observação de um recepcionista em ação, seguem com atividades de relato ao supervisor de estágio e finalizam com a realização do procedimento de *check-in*.

As atividades comunicativas elaboradas são, em sua maioria, controladas, de modo a exigir uma quantidade menor de recursos linguísticos próprios dos alunos e, assim, poderem se contrapor às tarefas, as quais requerem maior mobilização desses recursos (ELLIS, 2003, 2009ab; WILLIS, 1996). São atividades que exigem uma demanda linguística e cognitiva menor em relação às tarefas.

Na Unidade 1, a primeira atividade consistiu em assistir ao Vídeo 1 para responder a perguntas de compreensão. Elas foram formuladas em português e as respostas solicitadas nessa língua, pois o propósito era centrar a atenção dos estudantes para a compreensão oral do texto apenas, seguindo o mesmo objetivo de aprendizagem da Tarefa 1 da Unidade 1. Segundo Xavier (2012, p. 75),

Perguntas e respostas em inglês poderiam ser propostas caso os alunos fossem de nível avançado, os quais não teriam problemas em entender as perguntas e em se expressar, por escrito, na língua-alvo. Porém, é importante lembrar que respostas em inglês não garantem necessariamente a compreensão de um texto.

Embora Xavier (2012) estivesse se referindo à compreensão em leitura, é possível considerar o mesmo pressuposto para a compreensão oral, pois os participantes desta pesquisa eram alunos em seu primeiro contato formal com a língua inglesa no curso de Hotelaria. Além disso, solicitar respostas na língua-alvo daria vantagens ao G2, pois no G1 a resposta para a Tarefa 1 é de natureza não verbal. As perguntas de compreensão foram elaboradas para suscitar

as mesmas informações exigidas para a compreensão na Tarefa 1.

A Atividade 2, por sua vez, pedia aos estudantes que, em duplas, completassem as lacunas de um texto, que apresenta a sequência detalhada dos procedimentos de *check-in*. O texto corresponde ao resultado comunicativo esperado na Tarefa 2.

Na Atividade 3, o estudante foi desafiado a verificar se tinha uma boa memória. Para isso, tinha que completar um diálogo com as opções apresentadas para, posteriormente, assistir ao vídeo e checar suas respostas. As opções correspondem às falas da recepcionista, acompanhadas de outras falas de registro mais informal (ex. *Could you fill out this form, please? / Can you fill out this form please?*), as quais também aparecem na Tarefa 3 para serem identificadas e enviadas por email ao supervisor. Assim como na Tarefa 3, essa atividade teve como objetivo direcionar a atenção do estudante para falas específicas utilizadas pela recepcionista.

A Atividade 4 solicitava ao estudante que identificasse as dependências e os serviços mencionados pela recepcionista (Parte A) e, em seguida, completasse um texto com três outros serviços disponibilizados (Parte B). Como condição para a realização dessa atividade, o estudante tinha que consultar o texto da *homepage* do hotel e verificar quais informações poderia fornecer ao hóspede, assim como na Tarefa 4. No entanto, nesta atividade, a resposta do estudante era guiada e controlada (preenchimento de lacunas de um texto), diferente do que se propunha para a Tarefa 4 (produção de um texto próprio). Após completar o texto, o estudante tinha que gravá-lo em áudio quantas vezes quisesse para entregar a melhor versão à professora-pesquisadora. A intenção foi promover uma leitura oralizada do texto por parte dos alunos, diferente da Tarefa 4 que, no momento da gravação, o texto ou as notas resultantes de seu planejamento não podiam ser acessados. Vale ressaltar que tanto na Atividade 4 como na Tarefa 4, as gravações buscaram assegurar o contexto proposto, ou seja, os estudantes no papel de recepcionistas informando alguns serviços do hotel para o hóspede.

A Atividade 5 consistiu na simulação de um diálogo de *check-in* (*role play*), utilizando cartões que determinavam o conteúdo a ser falado (*pre-communicative language practice* – LITTLEWOOD, 2013). Em pares, cada estudante recebeu um cartão (*receptionist card* ou *guest card*), tendo que revezar os papéis de recepcionista e hóspede.

Assim como na Tarefa 5, os estudantes tiveram que praticar suas falas e gravá-las em áudio, quantas vezes quisessem, até decidirem a melhor gravação a ser entregue à professora-pesquisadora.

Na Unidade 2, por sua vez, as atividades foram desenhadas com base no Vídeo 2 e elaboradas seguindo as mesmas características das produzidas para a Unidade 1.

A primeira atividade consistiu em um conjunto de perguntas de compreensão para serem respondidas em português. Elas suscitaram as mesmas informações que foram exigidas para a compreensão na Tarefa 1 da Unidade 2.

A Atividade 2 pedia aos estudantes que, em pares, completassem as lacunas de um texto que descreve as ações e atitudes do recepcionista, as quais não foram observadas nos procedimentos de *check-in* do primeiro vídeo. O texto correspondeu às informações referentes ao resultado comunicativo esperado na Tarefa 2 da Unidade 2.

A Atividade 3 compreendeu a seleção, dentre as opções apresentadas, das falas utilizadas pelo recepcionista para o preenchimento de um diálogo. Tal qual na Tarefa 3 da Unidade 2, esta atividade visou direcionar a atenção dos estudantes para algumas falas manifestadas pelo recepcionista.

Na Atividade 4, o estudante tinha que assistir ao vídeo para saber se o recepcionista havia mencionado algum serviço que pudesse interessar ao casal de hóspedes em lua de mel (Parte A). A segunda parte (Parte B) consistiu em um pequeno texto informativo a ser completado com base em quatro serviços oferecidos pelo hotel para casais em lua de mel. Assim como na Tarefa 4 da Unidade 2, somente dois serviços tinham que ser apresentados ao hóspede. Portanto, o texto apresentado para a Atividade 4 trazia lacunas referindo-se a dois serviços apenas. A resposta do estudante era guiada e controlada (preenchimento de lacunas de um texto) em oposição à Tarefa 4 da Unidade 2 (produção de um texto próprio). Após o preenchimento das lacunas, cabia ao estudante gravar o texto em áudio quantas vezes achasse necessário para a entrega da melhor versão à professora-pesquisadora. Foi uma leitura oralizada, diferente da Tarefa 4 que, no momento da gravação, nenhuma nota ou texto fora utilizado. A semelhança entre a Atividade 4 e a Tarefa 4 reside no contexto proposto: os estudantes no papel de recepcionistas informando alguns serviços do hotel para o hóspede.

A última atividade apresentou o mesmo formato da Atividade 5 da Unidade 1 e compreendeu a simulação de um diálogo de *check-in*, utilizando cartões que definiam o conteúdo a ser falado (*pre-communicative language practice* – LITTLEWOOD, 2013). Em pares, cada estudante recebeu um cartão (*receptionist card* ou *guest card*), tendo que revezar os papéis de recepcionista e hóspede. Assim como na Tarefa 5, os estudantes praticaram e gravaram o diálogo em áudio, quantas vezes fossem necessário para eles, até decidirem sobre a

melhor gravação, que foi entregue à professora-pesquisadora para a análise dos dados.

O Quadro 7 sintetiza as características das atividades produzidas para a sequência didática 2.

Quadro 7: Características das atividades produzidas para a Sequência 2

	<b>Objetivo da atividade</b>	<b>Objetivo de aprendizagem</b>	<b>Habilidades linguísticas</b>
<b>UNIDADE 1 (Vídeo 1)</b>	1. Assistir ao vídeo para responder a perguntas de compreensão.	Compreender informações específicas em uma transação de <i>check-in</i> .	Compreensão oral e visual.
	2. Assistir ao vídeo para completar as lacunas de um texto que descreve a sequência dos procedimentos de <i>check-in</i> adotados pela recepcionista.	Conscientizar-se da estrutura composicional do gênero <i>check-in</i> .	Compreensão oral, compreensão e expressão <sup>97</sup> escrita.
	3. Assistir ao vídeo para completar um diálogo.	Identificar falas do recepcionista.	Compreensão e expressão escrita.
	4A. Assistir ao vídeo para encontrar na <i>homepage</i> do hotel os serviços mencionados pela recepcionista.	Compreender informações específicas em uma transação de <i>check-in</i> .	Compreensão oral
	4B. Completar um texto com informações sobre serviços e dependências do hotel.	Planejar e praticar sua fala em uso comunicativo da língua inglesa.	Compreensão escrita, expressão escrita e oral.
	5. Simular um procedimento de <i>check-in</i> utilizando informações do hotel.	Planejar e praticar sua fala em um procedimento de <i>check-in</i> .	Compreensão escrita e expressão oral.
<b>UNIDADE 2 (Vídeo 2)</b>	1. Assistir ao vídeo para responder a perguntas de compreensão.	Compreender informações específicas em uma transação de <i>check-in</i> .	Compreensão oral e visual.
	2. Assistir aos vídeos 1 e 2 para completar as lacunas de um texto que diferencia as ações e atitudes de dois recepcionistas.	Comparar ações e atitudes de dois recepcionistas.	Compreensão oral, compreensão e expressão escrita.
	3. Assistir ao vídeo para completar um diálogo.	Identificar falas do recepcionista.	Compreensão e expressão escrita.
	4A. Assistir ao vídeo para relatar os serviços mencionados pelo recepcionista.	Compreender informações específicas em uma transação de <i>check-in</i> .	Compreensão oral.
	4B. Completar um texto com informações sobre serviços do hotel.	Planejar e praticar sua fala em uso comunicativo da língua inglesa.	Compreensão escrita, expressão escrita e oral.
	5. Simular um procedimento de <i>check-in</i> utilizando informações do hotel.	Planejar e praticar sua fala em um procedimento de <i>check-in</i> .	Compreensão escrita e expressão oral.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

<sup>97</sup> Nesta pesquisa, os termos expressão e produção (oral e escrita) são tratados de forma distinta. Expressão (oral e escrita) refere-se à habilidade de falar ou escrever a partir de recursos linguísticos previamente disponibilizados, contendo escolhas linguísticas limitadas a serem feitas pelo aprendiz. Produção (oral e escrita) refere-se à habilidade de falar ou escrever de forma espontânea, não controlada, partindo dos próprios recursos linguísticos.



Todas as atividades elaboradas para as unidades 1 e 2 foram produzidas pela orientadora e pesquisadora. A forma de condução de cada atividade é apresentada no Apêndice F. Para concluir, descrevo as semelhanças e diferenças entre as tarefas e as atividades produzidas para este estudo, apresentadas no Quadro 8.

Quadro 8: Semelhanças e diferenças entre as atividades do tipo tarefa e aquelas do tipo não tarefa produzidas para este estudo

	ATIVIDADES DO TIPO TAREFA (Sequência 1)	ATIVIDADES DO TIPO NÃO TAREFA (Sequência 2)
<b>Semelhanças</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O foco principal está no significado ou no conteúdo das informações.</li> <li>- A temática é a mesma: o procedimento de <i>check-in</i>.</li> <li>- Apresentam o mesmo número de atividades (Dez, cinco para cada unidade de ensino).</li> <li>- Os vídeos são os mesmos para a realização das atividades.</li> <li>- Há repetição dos vídeos nas mesmas atividades.</li> <li>- Há correspondência entre as atividades no que se refere à configuração da classe.</li> <li>- Há formatos similares, como as atividades de <i>role play</i>.</li> <li>- Há planejamento de fala nas mesmas atividades (4 e 5).</li> <li>- Há prática oral nas mesmas atividades (4 e 5).</li> <li>- Há foco na forma reservado para a mesma atividade (3).</li> </ul>	
<b>Diferenças</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presença de um resultado comunicativo.</li> <li>- Atividades não guiadas/ controladas.</li> <li>- Tipo de atividades:</li> </ul> <p><b>Unidade 1</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ordenamento</li> <li>2. Listagem dos procedimentos de <i>check-in</i></li> <li>3. Resposta a um email</li> <li>4. Informação sobre serviços do hotel</li> <li>5. <i>Role play (open dialogue)</i></li> </ol> <p><b>Unidade 2</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ordenamento</li> <li>2. Relato sobre as diferenças entre <i>check-ins</i></li> <li>3. Preenchimento de um questionário.</li> <li>4. Informação sobre serviços do hotel</li> <li>5. <i>Role play (open dialogue)</i></li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausência de um resultado comunicativo.</li> <li>- Atividades guiadas/ controladas.</li> <li>- Tipo de atividades:</li> </ul> <p><b>Unidade 1</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Perguntas de compreensão</li> <li>2. Texto lacunado (<i>Cloze</i>)</li> <li>3. Diálogo para completar falas</li> <li>4. Texto lacunado (<i>Cloze</i>)</li> <li>5. <i>Role play (guided dialogue)</i></li> </ol> <p><b>Unidade 2</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Perguntas de compreensão</li> <li>2. Texto lacunado (<i>Cloze</i>)</li> <li>3. Diálogo para completar falas</li> <li>4. Texto lacunado (<i>Cloze</i>)</li> <li>5. <i>Role play (guided dialogue)</i></li> </ol>

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

### 5.3.3 A abordagem de aprendizagem subjacente às sequências pedagógicas

As duas sequências elaboradas para este estudo fornecem oportunidades de uso comunicativo da língua inglesa por meio de tarefas/atividades de compreensão e produção (oral e escrita), objetivando a aprendizagem implícita da linguagem utilizada pelo recepcionista para a realização do gênero *check-in*.

As sequências de atividades produzidas para este estudo buscam investir na aprendizagem das regularidades linguísticas encontradas nas transações de *check-in* apresentadas nos vídeos, sem o estudante saber que está aprendendo essas regularidades, apenas estando exposto ao uso repetido desse gênero na língua inglesa. Nesse sentido, a aprendizagem da linguagem utilizada pelos recepcionistas nos vídeos poderá ser decorrente tanto de falas formulaicas como de estruturas regidas por regras adquiridas nesse processo. Segundo Skehan (1998, p. 60), “a fluência é alcançada pelo uso de exemplares (pedaços baseados na memória) ou de sistemas baseados em regras para gerar exemplares futuros, os quais deverão operar de modo autônomo.”<sup>98</sup> No caso desta pesquisa, ambos os sistemas poderão estar atuando.

A sequência didática 1 vale-se de noções recentes do termo *tarefa*, as quais se baseiam em dois elementos básicos: foco no significado pragmático e resultado comunicativo (BARBIRATO, 2005, 2016; ELLIS, 2003; SKEHAN, 1998; WILLIS, 1996; XAVIER, 2007, 2010, 2012, 2016 entre outros). Além desses elementos, consideramos a necessidade de assegurar a “autenticidade da tarefa”<sup>99</sup> e o uso de recursos linguísticos próprios dos alunos.

A sequência didática 2, por sua vez, apresenta como característica o foco no significado sem exigir um resultado comunicativo. Elas demandam respostas em contextos criados para o uso comunicativo da língua. Embora de forma guiada por meio de textos lacunados e diálogos controlados, a proposta foi assegurar que o *check-in* fosse tratado de forma a favorecer a “autenticidade do aprendiz”<sup>100</sup>

Como já mencionado no Capítulo 3, abordagens voltadas exclusivamente para o significado vêm recebendo críticas pela falta de um foco mais explícito sobre a forma linguística (SHEEN, 2003; SKEHAN, 1996, 1998; SWAN, 2005). De acordo com Salaberry (2001), “[d]escrições recentes do ensino baseado em tarefas incorporam um foco na forma para superar as deficiências de modelos que favorecem a atenção exclusiva sobre o conteúdo da língua (ex: LONG, 1985; SKEHAN, 1998).”<sup>101</sup> No caso desta pesquisa, o foco na forma consistiu em “estratégias pedagógicas utilizadas para atrair a atenção dos aprendizes para a forma [linguística] enquanto est[avam] voltados primordialmente para o significado [da

<sup>98</sup> [...] fluency is achieved either through the use of exemplars (memory-based chunks) or through the use of rule-based systems to generate future exemplars which then operate autonomously.

<sup>99</sup> Autenticidade de tarefa relaciona-se ao quanto uma determinada atividade aproxima-se do que ocorre no mundo real, em contextos de uso. (JOY, 2011)

<sup>100</sup> Autenticidade do aprendiz refere-se ao seu engajamento no que é apresentado ou proposto, de modo que ele possa autenticar ou dar sentido à atividade que está realizando. (JOY, 2011)

<sup>101</sup> Recent descriptions of task-based instruction incorporate a focus on language form in order to overcome the deficiencies of models that devote exclusive attention to language content (e.g., Long, 1985; Skehan, 1998).

informação]”<sup>102</sup> (ELLIS, 2014, p. 105).

Considerando que o principal objetivo das sequências didáticas foi promover a aprendizagem implícita da linguagem do profissional recepcionista em transações de *check-in* na língua inglesa, o foco na forma residiu na estrutura discursiva do gênero e nos padrões linguísticos típicos da fala de recepcionistas, aqui considerados como expressões formulaicas (ex. *Welcome to .... How may I help you?*).

As estratégias pedagógicas adotadas para o foco na forma nas sequências produzidas foram: (1) a repetição espaçada da mesma transação de *check-in*, promovida pela exposição dos estudantes aos vídeos, (2) a prática oral repetida da mesma transação, (3) o planejamento de fala em atividades de produção oral, (4) a presença de atividade focada nas expressões utilizadas pelo recepcionista e (5) o *feedback* corretivo, cada uma a ser discutida a seguir.

A repetição espaçada da mesma transação de *check-in* foi promovida por meio dos vídeos 1 e 2, que foram repetidos quatro vezes em cada unidade, cada qual para realizar uma atividade distinta (atividades/tarefas 1, 2, 3 e 4). Cabe ressaltar que o Vídeo 1 foi tocado novamente na tarefa/atividade 2 da segunda unidade didática, o que significa dizer que os estudantes foram expostos ao mesmo insumo oral por, no mínimo, nove vezes.

Em ambos os vídeos, a transação de *check-in* apresenta a mesma estrutura composicional do gênero e a repetição dos mesmos padrões linguísticos, variando apenas na sua densidade proposicional. As repetições dos mesmos padrões linguísticos de fala foram importantes para assegurar a frequência, facilitar a compreensão oral dos estudantes e promover a saliência de estruturas linguísticas, cabendo ao estudante focar sua atenção espontânea para qualquer dimensão do discurso. Nas palavras de Larsen-Freeman (2002, p. 281),

A frequência pode aumentar a saliência, mas pode não garantir a atenção. Como também se sabe, por exemplo, a atenção pode ser determinada pela prontidão do aprendiz no seu desenvolvimento linguístico. Quando ele possui uma estrutura na qual uma nova forma se encaixa, essa nova forma torna-se saliente; caso contrário, ela permanece ruído. [...] É importante notar que, assim como acontece com a frequência, o critério da saliência pode ser aplicado a todas as três dimensões—forma, significado e uso.<sup>103</sup>

<sup>102</sup> [...] *the pedagogic strategies for attracting attention to form while learners are primarily focused on meaning as they perform the task.*

<sup>103</sup> *Frequency can enhance salience, but it cannot guarantee attention. As is also well known, for instance, attention can be determined by developmental readiness. When a learner has a framework into which a new form fits, the new form becomes salient; otherwise, it remains noise. [...] It is important to note that, as with frequency, the criterion of salience can apply to all three dimensions — form, meaning, and use.*

Segundo Schmidt (1990, p. 143), a frequência também pode ajudar a “aumentar a probabilidade de um item ser percebido conscientemente no insumo.”<sup>104</sup>

As sequências pedagógicas também contemplaram a prática oral repetida de uma mesma tarefa (BYGATE, 2001). Em outras palavras, quatro atividades de produção oral foram propostas em cada sequência didática (duas para cada unidade de ensino – atividades/ tarefas 4 e 5) para promover a prática repetida por meio de ensaios de fala para a versão final ser gravada em áudio. A Atividade/Tarefa 4: envolveu o estágio funcional: “Informar o cliente sobre serviços e o funcionamento do hotel”, enquanto que a Atividade/Tarefa 5 visou à prática oral da transação de *check-in* como um todo, com os estudantes desempenhando o papel de recepcionista e hóspede. É importante salientar que, para esta pesquisa, o que importa são as falas do estudante-recepcionista nas transações simuladas de *check-in*.

Nas atividades 4 e 5, a prática oral repetida se dá de forma controlada com os ensaios das leituras dramatizadas dos textos lacunados, que foram preenchidos pelos alunos, e também pelos ensaios da transação de *check-in*, a partir dos cartões que os estudantes receberam com a sequência e as falas definidas para a simulação (*receptionist and guest cards*). Nas tarefas 4 e 5, por outro lado, a prática oral repetida não é linguisticamente controlada e possibilita que o estudante utilize os seus próprios recursos linguísticos para realizá-las.

O planejamento de fala, como outra estratégia pedagógica para promover o foco espontâneo sobre a forma, foi proposto para as atividades/tarefas 4 e 5 das unidades 1 e 2. Pesquisas têm apontado (CROOKES, 1989; FOSTER; SKEHAN, 1996; SKEHAN; FOSTER, 1997) efeitos positivos do planejamento na complexidade e fluência na LE/L2, como já discutido no Capítulo 4.

As sequências didáticas também envolveram atividades com foco guiado para determinadas expressões utilizadas pelo recepcionista. É o caso da atividade/ tarefa 3 das unidades 1 e 2, que consistiu na identificação de estruturas no diálogo para algum trabalho de natureza comunicativa:

Tarefa 3 (Unidade 1) – Responder a um email.

Tarefa 3 (Unidade 2) – Responder a um questionário.

Atividade 3 (Unidade 1) – Completar diálogos.

Atividade 3 (Unidade 2) - Completar diálogos.

---

<sup>104</sup> [...] increases the likelihood of an item being noticed in input.

Por fim, o *feedback* corretivo também foi considerado no processo de aplicação das atividades/tarefas como estratégia pedagógica para direcionar a atenção do aprendiz para a forma —a partir dos erros e das dificuldades apresentados pelos alunos em seu processo de aprendizagem. Segundo Ellis (2016, p. 418), *feedback* corretivo “constitui um tipo reativo de foco na forma que ocorre na negociação de significado e na negociação da forma. Envolve uma série de estratégias diferentes que podem ser classificadas em (1) implícitas/explicitas e (2) fornecedoras de insumo / evocadoras de produção.”<sup>105</sup> Durante a implementação de ambas as sequências, essas estratégias ocorreram por meio de correções implícitas (*recasts*), explícitas (correção direta) e eliciações (*elicitation*s).

No material produzido, algumas atividades/tarefas foram planejadas para receberem *feedback*, conforme os procedimentos de aplicação (Apêndices E e F). É o caso, por exemplo, da Tarefa 2 da Sequência 1, na qual os aprendizes tiveram que descrever a sequência detalhada dos procedimentos adotados pela recepcionista do Vídeo 1. No momento da correção, a professora pesquisadora reagiu às respostas dos estudantes, confirmando e ecoando-as quando a informação estava correta (*feedback positivo*). As incompletas e as incorretas foram avaliadas pela própria classe, por meio de eliciação, ou pela professora pesquisadora por meio da correção direta sem metalinguagem, quando a classe não sabia a resposta.

Com relação à sequência das atividades/tarefas produzidas, o critério seguido se baseou em três procedimentos regulares de um estágio profissional: observação – *feedback* – prática. A atividade/ tarefa 1 colocou os estudantes em situação de observação de um recepcionista em ação para poderem compreender o conteúdo e se familiarizar com a sequência dos procedimentos de *check-in*. A atividade/ tarefa 2 buscou envolver os estudantes em relatos sobre a ação dos recepcionistas. A atividade/ tarefa 3 compreendeu a identificação de falas utilizadas pelo profissional, e as atividades/ tarefas 4 e 5 consistiram na realização do procedimento de *check-in*.

#### 5.4 OS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

---

<sup>105</sup> [...] constitutes a reactive type of focus on form that occurs in both the negotiation of meaning and of form. It involves a number of different strategies that can be classified in terms of whether they are (1) implicit/explicit and (2) input-providing / output-prompting strategies.

Os seguintes instrumentos foram elaborados para coletar os dados: um questionário de perfil dos participantes, um pré e dois pós-testes, as sequências pedagógicas e um questionário de avaliação.

O questionário de perfil (Apêndice G) consistiu em 10 perguntas, nove fechadas e uma aberta. Elas compreendem informações sobre a trajetória escolar do estudante, seu contato com a língua inglesa e com outras línguas estrangeiras, sua motivação para o estudo desse idioma, sua proficiência na língua inglesa e os seus objetivos de estar realizando o Curso Superior de Hotelaria. Os dados do questionário serviram para relacionar essas informações com o desempenho oral obtido nas atividades e testes.

O desempenho dos estudantes na realização do *check-in* foi avaliado por meio de um pré- e pós-teste. O pré-teste foi aplicado antes da condução das sequências didáticas, e consistiu em uma atividade de *role play* em língua inglesa. Cada estudante desempenhou o papel de recepcionista enquanto a pesquisadora assumiu o papel de hóspede internacional. Os *role plays* foram filmados e posteriormente transcritos para análise. O ambiente criado para a dramatização assemelhou-se a uma recepção de hotel e foi reproduzido em local próprio no IFSC.

Cada *role-play* foi gravado até duas vezes para possibilitar que o estudante pudesse familiarizar-se com a situação, reduzindo o seu nível de ansiedade na realização da atividade. O melhor desempenho de cada estudante foi selecionado pela pesquisadora para a posterior análise dos dados.

O objetivo do pré-teste foi avaliar como os estudantes realizavam o *check-in* na língua inglesa, considerando a sua adequação comunicativa, complexidade proposicional e fluência. Para a sua aplicação, nenhuma instrução foi dada ao estudante sobre como proceder em um *check-in*. Como informado anteriormente, 28 alunos realizaram o pré-teste, sendo que cada um realizou duas versões do *role play*, totalizando 56 desempenhos. Desse total, somente 24 desempenhos foram analisados, considerando os dados de 06 alunos de cada grupo (G1 e G2). A repetição foi realizada para possibilitar que o estudante pudesse familiarizar-se com o contexto da situação e, assim, abaixar o seu nível de ansiedade na realização da atividade. O melhor desempenho de cada estudante foi selecionado para a análise.

Os pós-testes, por sua vez, consistiram na mesma atividade de *role play* aplicada no pré-teste. O primeiro pós-teste (postergado) foi aplicado uma semana após o término da sequência das atividades/tarefas em cada grupo. Seu objetivo foi avaliar o efeito das sequências

pedagógicas no desempenho oral do *check-in* por meio da análise dos estágios funcionais realizados pelos alunos e das estruturas linguísticas utilizadas por eles. No total foram 24 dramatizações, considerando seis alunos do G1 e seis alunos do G2, sendo gravados por duas vezes. O segundo pós-teste (prolongado) foi conduzido cinco semanas após a aplicação do primeiro pós-teste, em cada um dos grupos. Seu objetivo foi verificar se os estágios funcionais do gênero *check-in* e as estruturas linguísticas utilizadas no pós-teste postergado ficaram retidos na memória de longo prazo. Nesta etapa, também foram 24 dramatizações, considerando seis alunos do G1 e seis alunos do G2, sendo gravados por duas vezes.

Para resumir, os dados analisados neste estudo foram oriundos da transcrição de um total de 72 *role plays* gravados em vídeo: 24 dramatizações realizadas no **pré-teste**, sendo 12 escolhidas como melhor versão; 24 dramatizações realizadas no **pós-teste postergado**, sendo 12 escolhidas como melhor versão, e 24 dramatizações realizadas no **pós-teste prolongado**, sendo 12 escolhidas como melhor versão. Somaram-se a esses dados 48 produções de fala gravadas em áudio: 24 referentes à produção dos alunos do G1 e G2 (seis em cada grupo) na atividade/tarefa 4B das unidades 1 e 2 da sequência didática; e 24 *role plays* referentes à produção dos alunos do G1 e G2 (seis em cada grupo) na atividade/tarefa 5 das unidades 1 e 2 do material didático. A Tabela 2 sintetiza os dados gravados em vídeo e/ou áudio para análise.

Tabela 2: Síntese dos dados utilizados no estudo para análise

	VÍDEO			ÁUDIO				TOTAL
	Pré-teste	Pós-teste posterg.	Pós-teste prolong.	Atividade/Tarefa 4B Unit 1	Atividade/Tarefa 4B Unit 2	Atividade/Tarefa 5 Unit 1	Atividade/Tarefa 5 Unit 2	
Dramatizações realizadas	24	24	24	12	12	12	12	120

Fonte: Elaborada pela autora

A melhor versão de cada um dos pós-testes foi analisada e comparada com a melhor versão do pré-teste em cada grupo para responder à primeira pergunta de pesquisa:

1. Quais são os efeitos de duas sequências de atividades comunicativas, uma do tipo tarefa e a outra do tipo não tarefa, na realização do gênero *check-in* na língua

inglesa?

Essa comparação entre o pré e os pós-testes no interior de cada grupo também permitiu confrontar os dados entre o G1 e o G2 para responder às perguntas 2 e 3 de pesquisa:

2. Quais diferenças podem ser observadas no desempenho oral do gênero *check-in* entre os grupos, considerando sua adequação comunicativa e complexidade proposicional na língua inglesa?

3. Qual é o potencial do resultado comunicativo no desenho de uma tarefa?

Após a aplicação de cada sequência pedagógica, um questionário de avaliação (Apêndice H) foi aplicado para conhecer a opinião dos estudantes sobre os efeitos da sequência didática no seu aprendizado e sobre as atividades realizadas. O instrumento consistiu em nove perguntas, sete abertas e duas fechadas. Os dados foram sistematizados e utilizados para responder à quarta pergunta de pesquisa:

4. Como os alunos avaliam a sua aprendizagem e a sequência pedagógica a qual foram submetidos?

Cabe mencionar que, antes de iniciar a pesquisa, foi necessário tramitá-la junto ao Conselho Nacional de Ética, tendo sido cadastrada e autorizada na Plataforma Brasil sob o número 86832218.2.0000.0121. Além disso, a sua aplicação na Turma 2018 do Curso Superior de Hotelaria do IFSC, Câmpus Continente, foi também aprovada pela Pró-reitoria de Pós-graduação e Inovação do IFSC. Desta forma, o estudo foi apresentado aos alunos, que leram, preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice I).



O Quadro 9 sintetiza os procedimentos de coleta de dados.

Quadro 9: Procedimentos de coleta de dados

Semana 1	Semanas 2 e 3	Semana 4	Semanas 5 e 6	Semana 7	Semana 9	Semana 12
Termo consentimento livre e esclarecido Aplicação questionário de perfil Pré-teste	Aplicação sequência pedagógica no G1 Aplicação questionário de avaliação	Aplicação pós-teste postergado com o G1	Aplicação sequência pedagógica no G2 Aplicação questionário de avaliação	Aplicação pós-teste postergado com o G2	Aplicação pós-teste prolongado com o G1	Aplicação pós-teste prolongado com o G2

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

## 5.5 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados deste estudo compreenderam (1) as respostas dos estudantes ao questionário de perfil; (2) as transcrições das interações de *check-in* gravadas em vídeo, realizadas no pré e pós-testes (postergado e prolongado), (3) as gravações em áudio dos estudantes na realização das atividades/tarefas orais 4 e 5 das duas sequências didáticas e (4) as suas respostas às perguntas do questionário de avaliação.

As transcrições das interações gravadas em vídeo e em áudio foram analisadas, considerando os seguintes aspectos da produção oral dos estudantes no papel de recepcionista: adequação comunicativa, complexidade proposicional e fluência (ACF). Cada um desses aspectos é descrito a seguir.

### 5.5.1 Adequação comunicativa

Adequação comunicativa consiste no grau de sucesso do desempenho do aprendiz ao

atingir eficientemente os objetivos da tarefa (cf. PALLOTTI, 2009, p. 12)<sup>106</sup>. Ao interpretar esse conceito, Revesz *et al* (2014) relaciona *adequação comunicativa* à noção de competência interacional. Para os autores (2014, p. 5), “adequação no contexto da interação oral refere-se à prática discursiva na qual os participantes reconhecem e respondem às expectativas do que dizer e como dizer, dependendo do que os demais participantes fazem e do contexto.”<sup>107</sup> O presente estudo segue este conceito.

Segundo Pallotti (2009, p. 12), adequação é um “descriptor de sucesso e eficiência comunicativa”<sup>108</sup> e pode ser avaliada de vários modos. Em tarefas fechadas, ela pode estar relacionada à média de acertos, enquanto que em tarefas abertas, podem ser usadas escalas qualitativas, com descritores pré-definidos, como em escalas encontradas no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, por exemplo. Neste estudo, a adequação será avaliada com base na realização dos estágios composicionais do gênero *check-in* pelos estudantes no papel de recepcionistas. Para isso, uma escala foi elaborada com três níveis de produção de um *check-in*: adequado, minimamente adequado e não adequado, como mostra o quadro abaixo.

---

<sup>106</sup> [...] the degree to which a learners' performance is more or less successful in achieving the task's goals efficiently.

<sup>107</sup> [...] adequacy in the context of spoken interaction refers to the discursive practice, whereby participants recognize and respond to the expectations of what to say and how to say it, contingent on what other participants do and what the context is.

<sup>108</sup> [...] descriptor of communicative success and efficiency.

Quadro 10: Escala para avaliação da adequação comunicativa do gênero check-in  
ESTÁGIOS FUNCIONAIS

NÍVEIS	ESTÁGIOS FUNCIONAIS
Adequado	Presença de 9 estágios: 1. Acolher o cliente; 2. Solicitar documentos; 3. Acertar detalhes do quarto; 4. Solicitar o preenchimento de registro de hóspede e conferir; 5. Entregar a chave; 6. Informar sobre os serviços e o funcionamento do hotel; 7. Providenciar a bagagem; 8. Colocar-se à disposição do hóspede; 9. Desejar uma boa estadia
Minimamente adequado	Presença de 7 estágios, nas seguintes configurações: (I) 1. Acolher o cliente; 2. Solicitar documentos; 3. Acertar detalhes do quarto; 4. Solicitar o preenchimento de registro de hóspede e conferir; 5. Entregar a chave; 6. ----- 7. Providenciar a bagagem; 8. Colocar-se à disposição do hóspede; 9. ----- (II) 1. Acolher o cliente; 2. Solicitar documentos; 3. Acertar detalhes do quarto; 4. Solicitar o preenchimento de registro de hóspede e conferir; 5. Entregar a chave; 6. Informar sobre os serviços e o funcionamento do hotel 7. ----- 8. ----- 9. Desejar uma boa estadia.
Não adequado	Menos de 7 estágios referentes ao nível <i>minimamente adequado</i> .

Fonte: Elaborado pela autora (2009)

O nível *Adequado* apresenta os nove estágios considerados, neste estudo, como obrigatórios para o contexto de formação do profissional de Hotelaria. O nível *Minimamente adequado* corresponde a sete estágios que poderiam atingir ao propósito do gênero, porém deixaria de atender aspectos relacionados à qualidade no atendimento, como “Informar sobre os serviços e o funcionamento do hotel” (Estágio 6), “Providenciar a bagagem do hóspede” (Estágio 7), “Colocar-se à disposição do hóspede” (Estágio 8) e “Desejar uma boa estadia” (Estágio 9), como demonstrado nas configurações contextuais do Quadro 10. Por fim, o nível *Não adequado* refere-se às produções que não atendem minimamente a adequação comunicativa do gênero *check-in* na perspectiva da formação do profissional da Hotelaria.

Pallotti (2009, p. 12) explica que a adequação é uma “dimensão separada e teoricamente

independente da CAF [complexidade, acurácia e fluência]” que, segundo ele, “refere-se às propriedades do desempenho da língua como produto.” (p. 8)

### 5.5.2 Complexidade proposicional

A complexidade é um conceito que pode estar atrelado a diferentes aspectos, como à estrutura da língua (complexidade estrutural – sintática, lexical), à cognição (complexidade cognitiva), à interação (complexidade interativa), à quantidade e variedade de informações (complexidade proposicional) entre outros. No presente estudo, além da adequação comunicativa, importa analisar a complexidade proposicional das produções orais dos participantes no papel de recepcionistas.

Complexidade proposicional refere-se “à quantidade de informação que uma pessoa transmite em uma dada mensagem” (PAÑOS, 2015, p. iii) e isso implica “o número de unidades de informação ou ideias” (BUTLE; HOUSEN, 2012, p. 24; ELLIS, BARKHUIZEN, 2005, p. 153) produzidas pelo falante/ escritor da L2/LE. Seguindo a definição de Paños (2015, p. 15), uma unidade de ideia (UI) “é um segmento no discurso oral ou escrito que carrega uma mensagem que é semanticamente significativa e completa”<sup>109</sup>.

Para o presente estudo, os limites de uma ideia foram definidos considerando critérios semânticos, isto é, informações que abordam o sentido em uma oração. Os sentidos foram delimitados com base em uma perspectiva gramatical, por exemplo, na sentença “*Your room is 320, on the third floor*”, duas UIs foram identificadas. A primeira frase (“*Your room is 320*”) constitui uma oração independente, formada por um sujeito e um verbo na forma finita, que informa o número do quarto do hóspede. Na segunda frase (“*on the third floor*”), temos um advérbio de lugar, implicando que o quarto fica no 3º andar. Expressa, portanto, uma nova UI. Embora a numeração dos quartos de hotel costuma indicar o andar, nem sempre os hotéis seguem essa lógica.

Esse tipo de segmentação baseou-se nas orientações de Paños (2015) e foi realizada nas produções individuais de cada aluno no papel de recepcionista no pré- e pós-testes. Antes de delimitar as UIs nas produções dos alunos, realizamos uma pré-segmentação nos *scripts* dos vídeos, na fala dos recepcionistas (Apêndice C), com o objetivo de delinear a operacionalização

---

<sup>109</sup> [...] a segment in oral or written discourse that carries a message that is semantically meaningful and complete.

da complexidade proposicional em UIs e definir alguns critérios no momento da análise das produções dos alunos no pré- e pós-testes.

Os seguintes critérios foram utilizados para a definição das UIs:

(1) Orações independentes, formadas por sujeito simples ou composto, e contendo verbo na forma finita foram consideradas uma UI (ex. *Breakfast is from 6:30 to 10:30; You have a reservation; Lunch is from 11 to 3 o'clock; Lunch and dinner are served in the same restaurant*).

(2) Frases ou orações manifestando atos de fala foram consideradas uma nova UI (ex.: *Good morning, sir; Welcome to Imperial hotel; Have a nice stay; Could I have your passport, please?*).

(3) Informações do hotel, como o número do quarto, andar, localização e horário do restaurante e/ou da academia, entre outros, foram consideradas novas UIs, pois consistem em objetos e expressões adverbiais que complementam a oração principal. Por exemplo, na oração *"Breakfast is served from 6:30 to 10:30 in the restaurant on the second floor"* foram contabilizadas 3 UIs, a saber: a oração independente *"Breakfast is served from 6:30 to 10:30"* e as expressões adverbiais de lugar: *"in the restaurant"* e *"on the second floor"*.

(4) Frases contendo uma oração subordinada nominal na forma de *that-clause* (ex.: *I think that she is beautiful; I suppose / believe that God exists; I've noticed that she speaks Russian well*) constituem uma única UI, "uma vez que as orações subordinadas integram a mensagem que está sendo transmitida por meio do verbo principal" (PANÓS, 2015, p. 16).

(5) Partículas usadas para gerenciar a interação (*regulatory idea units* – CHAFE, 1994 *apud* PANÓS, 2015, p. 16), como: *"well"*, *"I mean"*, *"You know"* não foram consideradas novas UIs, pois são artifícios usados pelo falante para ganhar tempo no momento em que conceptualiza a sua mensagem (PANÓS, 2015).

(6) Partículas como *"I mean"*, *"I guess"*, *"I suppose"*, no início ou final das orações foram consideradas novas UIs, pois são utilizadas para introduzir novas ideias, como pressuposições ou conjecturas.

(7) Partículas usadas em forma de perguntas, como *"ok?"* e *"right?"* ao final de uma sentença, diferente do que foi proposto por Paños, foram aqui consideradas novas UIs, por constituírem solicitações de confirmação por parte do recepcionista ao cliente e, não necessariamente, expressões para o gerenciamento da conversa ou a manutenção da atenção e do interesse do cliente (*backchanneling*), como propôs Paños para os dados de sua pesquisa.

Entretanto, expressões como “yes”, “uh-huh”, “mhm” e “I see”, que são modos de expressar *backchanneling* não foram consideradas novas UIs por não constituírem uma nova informação. Sinalizam apenas que o ouvinte está acompanhando o raciocínio do interlocutor. É o caso do exemplo: *I see, would you like a room with a garden view (UI 1) or an ocean view? (UI 2)*, em que foram contabilizadas duas unidades de informação.

(8) As expressões “yes” e “no” só foram contadas como uma nova UI quando utilizadas para responder às perguntas dos clientes.

(9) Disfluências como repetições, autocorreções e falsos começos (*false starts*) não foram contadas como uma UI, pois não introduzem novas ideias, “apenas sinalizam dificuldades na formulação da mensagem” (PAÑOS, 2015, p. 17).

(10) Frases condicionais (*if-clauses*), como as que ocorrem em “*If you are in the mood, the hotel has a fitness center on the 10th floor*” e “*If you need anything, please call reception on extension 9*”), foram contabilizadas como uma UI, pois podem transformar-se em uma oração independente (PAÑOS, 2015, p.42)

No próximo capítulo, apresento a descrição do desempenho oral de G1, bem como respondo parcialmente à primeira pergunta de pesquisa.

## 6 O DESEMPENHO ORAL DO GRUPO 1

Este capítulo apresenta o desempenho oral dos alunos do G1 ao longo da implementação da sequência de tarefas, iniciando pelo pré-teste, pelas tarefas do material e finalizando com os pós-testes 1 e 2. Por fim, faço uma discussão sobre o desempenho geral deste grupo. O objetivo é responder parcialmente à primeira pergunta de pesquisa, que é conhecer os efeitos de uma sequência de atividades comunicativas do tipo tarefa na realização do gênero *check-in* na língua inglesa.

### 6.1 O DESEMPENHO ORAL DO G1

A primeira transação de *check-in* realizada pelo G1 (e G2) ocorreu no pré-teste, que consistiu em uma atividade de *role play*, cabendo ao aluno desempenhar o papel de recepcionista enquanto a pesquisadora assumia o papel de hóspede internacional. O objetivo foi identificar o conhecimento que os participantes da pesquisa já possuíam sobre a realização desse procedimento profissional na língua inglesa.

Em local organizado para simular o ambiente de uma recepção de hotel, os alunos receberam dados fictícios de uma reserva em nome da pesquisadora (nome completo, data de entrada e saída do hotel, tipo de quarto reservado e as opções de quartos disponíveis), inseridos em um computador aberto nessas informações (conforme Figura 16), fichas de registro, uma caneta e um cartão-chave para que o *check-in* fosse devidamente contextualizado. A pesquisadora, no papel de cliente, também trouxe uma mala de viagem para dar autenticidade situacional. Todo esse cenário foi produzido para a realização não somente do pré-teste, mas também dos pós-testes 1 e 2.

Figura 16: Dados da reserva disponibilizados na tela do computador no pré- e pós-testes

Imperial Hotel		14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
Single Rooms		AGO	AGO	AGO	AGO	AGO	AGO	AGO	AGO	AGO	AGO	AGO	AGO	AGO	AGO	AGO	AGO
<b>Standard</b>																	
201 garden view	Telma Amorim																
202 mountain view																	
<b>Superior</b>																	
101 garden view																	
103 pool view	Telma Amorim																
<b>Premium</b>																	
203 pool view																	
204 ocean view																	

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Os alunos foram informados que teriam que realizar a simulação por duas vezes. As interações foram gravadas em áudio e vídeo e, posteriormente, transcritas pela pesquisadora. O melhor desempenho de cada aluno foi selecionado com base no melhor nível representado na escala de avaliação da adequação comunicativa, conforme o Quadro 10 do Capítulo 5 (Não adequado/ Minimamente Adequado/ Adequado) e no maior número de unidades de ideia. Esses procedimentos foram seguidos no pré-teste e, também, nos pós-testes 1 e 2.

### 6.1.1 O desempenho do G1 no pré-teste

Neste primeiro teste todos os alunos se situaram no nível “Não adequado”, considerando a adequação comunicativa de suas produções, as quais variaram de zero estágio (Cléo, José e Clarissa), um estágio (Clara), dois estágios (João) e seis estágios (Cláudia), como mostra a Tabela 3, mais adiante.

Nas transações, os seguintes estágios foram realizados: “Acolher o cliente” (Cláudia), “Acertar os detalhes do quarto” (João, Cláudia), “Solicitar documentos” (João e Cláudia), “Solicitar preenchimento da ficha de registro do hóspede” (Cláudia), “Entregar a chave” (Cláudia), “Colocar-se à disposição do hóspede” (Clara) e “Desejar uma boa estadia” (Cláudia).



No estágio “Acolher o cliente”, a grande maioria limitou-se a responder ao cumprimento da pesquisadora (“*Good morning*”) sem a presença de um acolhimento (ex. “*Welcome*”, “*How may I help you?*”), como realizado somente por Cláudia (“*Good morning. Welcome.*”). No estágio “Acertar os detalhes do quarto”, verificou-se que a maioria não definiu qual reserva deveria ser realizada: 14 a 17 de agosto (quatro diárias) ou 16 a 18 de agosto (três diárias), conforme os dados apresentados na tela do computador. Apenas Cléo, mesmo que na língua portuguesa, pareceu ter notado essa informação ao dizer: “Reserva do dia catorze ao dia dezessete?”. Além dela, alguns alunos mencionaram somente o número de diárias (Cláudia: “*So, it’s a reservation for three days?*” e Clarissa: “*Ok, reserva para três dias?*”).

Os dados ainda mostraram que no estágio “Entregar a chave”, a maioria não informou o número do quarto (João, Clara, Cléo, José e Clarissa), e para o estágio “Solicitar o preenchimento da ficha de registro”, pediam para a hóspede “assinar” em vez de “preencher” o documento (Clara, José, Clarissa). Quando João entregou a caneta à hóspede, dizendo “*I need you...*”, não fica claro se ele não sabia o que solicitar em relação ao formulário (preencher ou assinar) ou se o problema era a falta de vocabulário para se expressar.

Todos esses exemplos sugerem que a maioria não estava familiarizada com os procedimentos de *check-in*, como Cléo (“Qual o procedimento? Eu nunca fiz *check-in*”), Clara, José e Clarissa. Clara, por exemplo, informou o número do quarto no momento em que se definiam os detalhes da acomodação, ao invés de informá-lo no momento da entrega da chave. José deveria ter solicitado o documento da hóspede antes de pedir-lhe que preenchesse a ficha de registro, assim como João, Clara e Cláudia, que deveriam ter solicitado o passaporte da hóspede antes de acertar os detalhes do quarto. Clarissa, por sua vez, não solicitou qualquer documentação.

É importante salientar que, para a análise da adequação comunicativa, não foram computados os estágios manifestados na língua portuguesa. Metade da turma (Cléo, José e Clarissa) conduziu todo o diálogo na língua materna; Clara e João misturaram inglês e português, enquanto que Cláudia buscou realizar toda a dramatização na língua inglesa.

Tabela 3: Adequação comunicativa das produções do G1 no pré-teste

G1	Compreende/ Fala (LI)*	Adequação comunicativa		
		Adequado 9 estágios	Minimamente adequado 7 ou 8 estágios	Não adequado menos de 7
João	pouco/pouco	----	----	2
Clara	bem/bem	----	----	1
Cléo	pouco/pouco	----	----	0
José	pouco/pouco	----	----	0
Clarissa	pouco/pouco	----	----	0
Cláudia	muito bem/bem	----	----	6

\*Conhecimento de língua inglesa (LI) autodeclarado pelos alunos no questionário de perfil.

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Autodeclarados com pouca habilidade na compreensão e produção oral na língua inglesa (LI doravante), conforme o questionário de perfil, João, Cléo, José e Clarissa apresentaram limitações na língua-alvo. Como já mencionado, os três últimos realizaram todo o *check-in* em português. Na produção de João, verificou-se o uso não polido e agramatical da língua (“*I need your documents*”; “*Your room eh...stay in second floor*”). O mesmo foi observado na fala de Clara, que se autodeclarou com boa compreensão e produção oral na LI (“*This is your keys. Eh... you go...way... with he*”). Ela também mostrou ter dificuldade em solicitar o passaporte (“*I need... Eu preciso de algumas informações suas*”) e usou a língua alvo de forma inapropriada (“*How are you?*”; “*You are ok?*”; “*I am looking*”).

Da mesma forma, ao tentar solicitar o preenchimento da ficha de registro, João também produziu frases incompletas (*Ok. I need you...*), não atingindo o propósito comunicativo nesse estágio. Cláudia, por sua vez, que afirmou ter bom domínio nessas habilidades, saiu-se melhor na realização do *check-in*, demonstrando conhecer estruturas formais e informais da LI (“*Could you please fill out this form for me?*”; “*Can I have your ID, please?*”), assim como a formulação de frases interrogativas (“*Do you have a reservation?*”). Apesar do relativo domínio da língua inglesa demonstrado por Cláudia, seu desempenho no pré-teste não foi adequado, possivelmente pelo seu desconhecimento dos estágios que compõem o *check-in*, pois sua produção não contemplou alguns estágios esperados, como: “Informar serviços e funcionamento do hotel”, “Providenciar a bagagem” e “Colocar-se à disposição do hóspede”.

Quanto à complexidade proposicional das produções orais do G1 no pré-teste, pode-se dizer que o número de UIs identificadas relacionou-se aos estágios funcionais produzidos pelos alunos na LI. Isso significa dizer que, para Cléo, José e Clarissa, que conduziram o

procedimento de *check-in* em português, a complexidade proposicional foi mínima, enquanto que João, Clara e Cláudia mostraram um número maior de UIs, conforme mostra a Tabela 4.

Tabela 4: Complexidade proposicional das produções do G1 no pré-teste

<b>G1</b>	<b>UIs</b>
João	10
Clara	10
Cléo	02
José	01
Clarissa	01
Cláudia	13

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

### 6.1.2 O desempenho do G1 nas tarefas do material

Após o pré-teste, o G1 foi submetido a uma sequência de atividades do tipo tarefa. A sequência foi composta por duas unidades, cada uma contendo cinco atividades. A diferença entre a Unidade 1 e a Unidade 2 residiu na complexidade da linguagem utilizada na transação do gênero *check-in*, apresentada nos vídeos. A linguagem foi mais complexa no vídeo da Unidade 2.

A última tarefa de cada unidade (Tarefa 5 – Unidade 1 e Tarefa 5 – Unidade 2) consistiu em uma dramatização do procedimento de *check-in*. Desta forma, foi possível avaliar as produções dos alunos ao longo do processo de ensino (de uma produção menos complexa para uma mais complexa), considerando o efeito da exposição dos alunos às transações de *check-in* apresentadas em ambos os vídeos e à sequência de tarefas.

Na Tarefa 5 de cada unidade, os alunos, em pares, foram convidados a realizar tanto o papel de recepcionista quanto o de hóspede. Suas produções de fala foram gravadas em áudio no aplicativo de celular *Whatsapp* e enviadas à pesquisadora para transcrição e análise. Os alunos foram orientados a não fazer anotações e a realizar quantas simulações considerassem necessárias até o envio da melhor versão.

Os dados mostraram que na Tarefa 5 da Unidade 1, a produção da grande maioria dos alunos no papel de recepcionista (Clara, Cléo, José e Clarissa) se manteve no nível “Não adequado”, exceto as produções de João e Cláudia. João foi capaz de passar de uma produção não adequada (dois estágios) para minimamente adequada na Tarefa 5 (sete estágios). Cláudia,

por sua vez, passou de uma produção não adequada (seis estágios) para a condição adequada (nove estágios), como mostra a Tabela 5.

Tabela 5: Adequação comunicativa das produções do G1 na Tarefa 5 - Unidade 1

G1	Pré-teste	Tarefa 5 (Unidade 1)
João	não adequado (2)	minimamente adequado (7)
Clara	não adequado (1)	não adequado (4)
Cléo	não adequado (0)	não adequado (6)
José	não adequado (0)	não adequado (4)
Clarissa	não adequado (0)	não adequado (4)
Cláudia	não adequado (6)	adequado (9)

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Embora a maioria dos alunos tenha produzido um número ainda pequeno de estágios funcionais para a realização do *check-in*, observou-se uma evolução bastante significativa no número de estágios realizados por esses alunos do pré-teste (zero e um estágio) para a Tarefa 5 da Unidade 1 (4 e 6 estágios), como mostra a Tabela 5.

Cléo, José e Clarissa, que realizaram todo o pré-teste na língua portuguesa, foram capazes de realizá-lo em inglês. A exposição frequente dos alunos ao Vídeo 1 e a realização das cinco tarefas, ao longo da Unidade 1, pareceu ter favorecido uma maior familiarização dos alunos com a sequência dos estágios funcionais. Em outras palavras, João, José, Clarissa e Cláudia perceberam que o recepcionista deve inicialmente “Solicitar o documento do hóspede” antes de “Acertar os detalhes do quarto”, o que não aconteceu no pré-teste. Por outro lado, na fala de alguns alunos (Clara, Clarissa) a informação sobre o número da acomodação foi manifestada no estágio “Acertar os detalhes do quarto” ao invés de ser proporcionada no momento da entrega da chave.

Os dados ainda sugerem que o uso repetido do mesmo vídeo pareceu beneficiar os alunos com a apropriação de falas formulaicas. Na produção de João, por exemplo, ficou evidente o uso de expressões como: “*Could you fill this form please?*” em contraste com “*I need you...*”, utilizada no pré-teste; assim como na fala de outros alunos: “*How may I help you?*” (Clara, Cléo, José, Clarissa), “*Is there anything else I can do for you?*” (João, Cléo), “*Enjoy your stay*” (João, Cléo, Clarissa), “*Could I have your passport?*” (José), “*Do you need any help with your luggage?*” (Cláudia), expressões que não haviam sido utilizadas no pré-teste. Porém, é importante salientar que alguns alunos podem ter recorrido à Tarefa 3 do material e lido as estruturas que lá constavam para poderem realizar a Tarefa 5. Cabe ressaltar, no entanto, que a expressão “*Enjoy your stay*” não constava na Tarefa 3. Nessa tarefa, os alunos tinham que

assistir ao Vídeo 1 para identificar quais das estruturas listadas haviam sido utilizadas pelo recepcionista e enviar à pesquisadora um email relatando as falas utilizadas.

Indícios de que alguns alunos possam ter lido as estruturas residem em algumas falas que aparecem na Tarefa 3, mas que não ocorrem no Vídeo 1, como “*Can you please fill out this form?*” (Clarissa), e na pronúncia pausada das palavras, como se os alunos estivessem lendo-as. É o caso novamente de Clarissa com a expressão “*How [haj] may I [haj] help you?*”, e de José com a fala “*Eh... could [kôd] you fill out [ôut] this [dis] form?*”, nas quais não se observa junções próprias da oralidade, como [kôdaj] para “could I” ou [filaut] para “fill out”.

Tendo em vista que a Tarefa 5 (unidades 1 e 2) foi realizada em duplas e que muitas vezes não foi possível o acompanhamento da pesquisadora durante as gravações dos alunos, é preciso ter cautela ao afirmar que as estruturas apresentadas na Tarefa 3 tenham sido incorporadas à produção dos alunos como falas formulaicas. Por outro lado, é possível sugerir que há uma grande probabilidade de as estruturas “*Enjoy your stay*” (João, Cléo, Clarissa), “*Welcome [to the...]*” (João, Clarissa e Cláudia) e “*May I help you?*”, “*You have a reservation for ... days [...]. Is that correct?*”, “*Breakfast is served..., on the second floor, from 6:30 to 10:30*” (Cláudia), que não aparecem na Tarefa 3, mas que são apresentadas no Vídeo 1, tenham sido incorporadas como falas formulaicas em virtude da exposição dos alunos ao insumo do vídeo.

Apesar desses sinais de *intake*<sup>110</sup> (REINDERS, 2012), os dados mostraram algumas falas lexicalizadas, como por exemplo “*Fourteen until seventeen*” (Clara) e “*Eh the room it’s a.... second floor*” (João), mas não foram tão frequentes como observado no pré-teste.

A produção dos alunos na Tarefa 5 da Unidade 1 ainda contou com um número maior de UIs em relação ao pré-teste. Isso se explica pelo aumento do número de estágios realizados na LI nessa segunda oportunidade de desempenho do *check-in*, como também pelo aumento de informações num mesmo estágio. É o que ilustra a Tabela 6.

Tabela 6: Comparativo do número de UIs do G1 no pré-teste e na Tarefa 5 da Unidade 1

G1	Pré-teste	Tarefa 5 (Unidade 1)
João	10	17
Clara	10	12
Cléo	2	10
José	1	8
Clarissa	1	11
Cláudia	13	20

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

<sup>110</sup> *Intake* refere-se ao subconjunto do insumo que é detectado pelo aprendiz (REINDERS, 2012, p. 28).

A presença de um número maior de UIs na produção oral do G1 também pode ser explicada pela exposição frequente dos participantes ao insumo do Vídeo 1, que pode ter favorecido a aprendizagem implícita da LI. Por outro lado, os dados também mostraram o uso de falas incoerentes, como se observa nos exemplos a seguir:

JOÃO: *Enjoy your stay.*  
 GUEST: *Ok man. Thank you.*  
 JOÃO: ***Thank you (UI 0).***

GUEST: *Uhn... I ... I have one reservation... in name is José.*  
 CLARA: *All right. I am looking here. **Yes you have one reservation (UI0).***  
*Room hundred one. Fourteen until seventeen. **By noon (UI 0).** All right?*

As falas em negrito não foram consideradas UIs, sendo codificadas como UI 0. Na fala de João, por exemplo, agradecer o hóspede não se aplica ao contexto. Caberia a ele somente responder ao agradecimento (“*You’re welcome*”). No caso de Clara, seu enunciado “*Yes, you have a reservation*” não acrescenta uma nova ideia à situação, uma vez que o hóspede já sabe da existência de sua reserva, mas que aguarda novas informações, como o tipo de quarto por exemplo. Ainda na mesma fala de Clara, a informação “*By noon*” está descontextualizada.

Também foi possível observar o uso de linguagem inapropriada para o contexto da situação no que se refere ao nível de formalidade (exemplo 1) e à função da linguagem (exemplos 2 e 3). No Exemplo 1, a seguir, a expressão “*Give me your passport*”, utilizada por João, é rude e deveria ser evitada na fala de um(a) recepcionista, que é esperado(a) ter maior grau de polidez ao lidar com o hóspede. No Exemplo 2, ao usar a expressão “*Could you pass me your passport please?*”, Cláudia solicita, equivocadamente, que a hóspede alcance o passaporte para ela, ao invés de expressar que necessita a permissão da hóspede para checar o seu documento (ex. *Can I have your passport please?*). No Exemplo 3, Clara parece querer que a hóspede aguarde um instante enquanto verifica a sua reserva no computador (“*I am looking here*”). Ao fazer isso, a aluna simplesmente descreve a sua ação. Embora consideradas inapropriadas, essas expressões foram julgadas como sendo novas UIs.

Exemplo 1  
 João: ***Give me your passport please.***  
 Guest: *Yes.*

Exemplo 2  
 Cláudia: ***Could you pass me your passport please?***

Guest: *Yes.*

Exemplo 3

GUEST: *Uhn... I have one reservation... the name is Gustavo.*

CLARA: *All right. I am looking here....*

Na definição das UIs, observou-se que a maioria dos alunos não pareceu ter interpretado corretamente as informações do mapa de reserva, que havia sido fornecido para a dramatização. Em muitas falas, o número do quarto atribuído à hóspede foi: “*twenty two*” (22 - João), “*room hundred one*” (101 - Clara), “*Your room is number two*” (2 - José) e “*twenty oh two*” (2002 - Clarissa) e “*two hundred one*” (2001 - Cláudia), referindo-se aos números “201/202”. O mesmo aconteceu com o horário do café da manhã: “*10pm at eleven*” (João), que não correspondia às informações dadas sobre o hotel. Outra possível explicação estaria na falta de conhecimento linguístico, de como os números de quartos de hotel e os números em geral são produzidos em inglês.

O aumento no número de estágios do *check-in* e no número de UIs ficou mais evidente no terceiro momento da realização do gênero, isto é, na Tarefa 5 da Unidade 2. No que se refere ao número de estágios, Clara e Cléo passaram a realizar oito estágios, saindo do nível “Não adequado” para o nível “Minimamente adequado” de suas produções. José passou de quatro para seis estágios realizados, mantendo-se ainda no nível “Não adequado”, como mostra a Tabela 7.

Tabela 7: Comparativo da adequação comunicativa das produções do G1 no pré-teste e nas tarefas 5 das unidades 1 e 2

G1	Pré-teste	Tarefa 5 (Unidade 1)	Tarefa 5 (Unidade 2)
João	não adequado (2)	minimamente adequado (7)	não adequado (6)
Clara	não adequado (1)	não adequado (4)	minimamente adequado (8)
Cléo	não adequado (0)	não adequado (6)	minimamente adequado (8)
José	não adequado (0)	não adequado (4)	não adequado (6)
Clarissa	não adequado (0)	não adequado (4)	não adequado (4)
Cláudia	não adequado (6)	adequado (9)	Adequado (9)

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

A evolução de Clara e de José pode ser explicada pela manifestação de estágios que não haviam sido realizados por eles na tarefa anterior: “Providenciar a bagagem”, “Colocar-se à disposição do hóspede” e “Desejar uma boa estadia” (Clara); e “Acertar os detalhes do quarto” e “Desejar uma boa estadia” (José).

No caso de Cléo, o aumento no número de estágios em sua produção se deve à presença de informações que passaram a ser satisfatórias na realização de determinados estágios. Em outras palavras, para a realização do estágio “Entregar a chave”, não bastava entregá-la (i.e. *This is your keycard*), deveria conter a informação sobre o número do quarto (i.e. *Your room number is ...*). Igualmente, no estágio “Informar sobre serviços e o funcionamento do hotel”, era necessário que se mencionasse o horário de funcionamento do café da manhã. É o que ilustra o Quadro 12.

Quadro 11: Evolução de estágios produzidos por Cléo na Tarefa 5 das unidades 1 e 2

<b>ESTÁGIOS</b>	<b>Tarefa 5 (Unidade 1) Não satisfatório</b>	<b>Tarefa 5 (Unidade 2) satisfatório</b>
Entregar a chave	Cléo: <i>The is a keycard. Use it for open the door.</i>	Cléo: <i>Here is your keycard. Your room is number two.</i>
Informar sobre serviços e o funcionamento do hotel	Cléo: <i>You have breakfast, dinner is the restaurant.</i>	Cléo: <i>Breakfast is from six to ten.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

João, que havia mostrado progresso na Tarefa 5 da Unidade 1, evoluindo para a posição “Minimamente adequada”, retrocedeu para o nível “Não adequado” na Tarefa 5 da Unidade 2. Sua produção apresentou limitações no estágio “Informar sobre os serviços e o funcionamento do hotel”, pois para ser classificado como estágio aceitável, o aluno teria que informar o horário do café da manhã. Essa informação foi contemplada na Tarefa 5 da Unidade 1, mas ignorada na Tarefa 5 da Unidade 2, como mostra o Quadro 13. Por essa razão, o desempenho de João na segunda tarefa foi prejudicado. A falta do estágio “Providenciar a bagagem” também afetou negativamente a sua produção.

Quadro 12: Estágio produzido por João na Tarefa 5 das unidades 1 e 2

<b>ESTÁGIO</b>	<b>Tarefa 5 (Unidade 1)</b>	<b>Tarefa 5 (Unidade 2)</b>
Informar sobre serviços e o funcionamento do hotel	João: <i>Eh...The hotels offers breakfast, in second floor, to the 10 pm at eleven. And offers room services, Wi-fi in a room. The keycard ... it's your room. Eh... the room it's a... second floor. Eh... twenty-two. And... ok.</i>	João: <i>OK The room it's second floor, tá? The end of the corridor. And we have twenty-four hours reception. Room services, Wi-fi in all room. Your key ... it's a room number. Bicycle hire, pool, fitness centers, sauna.</i>

Fonte: Elaborada pela autora (2019)



Clarissa, que permaneceu no nível “Não adequado” ao longo das duas tarefas 5, apresentou fortes limitações linguísticas, verificadas na produção dos seguintes estágios: “Solicitar o preenchimento da ficha de registro” (“*Yes former?*”) e “Desejar uma boa estadia” (“*Could... good nice...*”). Na tarefa 5 da Unidade 1, Clarissa havia mostrado sinais de possível apropriação de falas formulaicas nesses e em outros estágios funcionais (“*Can you please fill out this form?*”; “*Enjoy your stay*”, “*How [haj] may I help you*”, “*Can I have your passport please?*”). Entretanto, para a realização da Tarefa 5 da Unidade 2, ela não foi capaz de resgatar esse conhecimento, o que parece reforçar a ideia de que ela possa ter lido algumas dessas falas durante a realização da Tarefa 5 da Unidade 1, mas não na Unidade 2. Cabe ainda salientar que Clarissa foi a única que não realizou alguns estágios e, por essa razão, o número de UIs em sua produção diminuiu significativamente, como mostra a Tabela 8 mais adiante.

Os dados também mostraram que alguns alunos (João, Clara e José) ainda estavam se familiarizando com a sequência dos estágios funcionais do gênero. João realizou o estágio “Entregar a chave” somente após ter informado sobre os serviços e o funcionamento do hotel, diferente da sequência demonstrada nos vídeos 1 e 2. Clara, por sua vez, informou o número e o andar do quarto somente após ter se colocado à disposição do hóspede. Esse último estágio foi realizado por duas vezes em sua produção. José preferiu “Providenciar a bagagem” após ter se colocado à disposição da hóspede.

Com relação à complexidade proposicional, todos os alunos (exceto Clarissa) tiveram um grande aumento na complexidade proposicional de suas falas em virtude do acréscimo de estágios manifestados (Clara e José) e, muito provavelmente, pela intensificação da exposição dos alunos ao Vídeo 2, permitindo trazer mais informações para a transação. A Tabela 8 retrata esse aumento.

Tabela 8: Comparativo da complexidade proposicional das produções do G1 do pré-teste à Tarefa 5 da Unid.2

G1	Pré-teste	Tarefa 5 (Unidade 1)	Tarefa 5 (Unidade 2)
João	10	17	20
Clara	10	12	20
Cléo	2	10	13
José	1	8	14
Clarissa	1	11	5
Cláudia	13	20	35 <sup>111</sup>

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

O aumento se concentrou nos estágios “Informar sobre os serviços e o funcionamento do hotel” (João, Cláudia) e “Acertar detalhes do quarto” (João, Clara, Cléo, Cláudia), como já era de se esperar com base na densidade proposicional apresentada no Vídeo 2 em comparação ao Vídeo 1 (cf. Quadro 5 do Capítulo da Metodologia). Isso significa dizer que um número maior de serviços foi mencionado pelos alunos, retratando o que fora apresentado na transação do Vídeo 2. Cabe ainda salientar que, tanto na Tarefa 5 da Unidade 1 como na Tarefa 5 da Unidade 2, os alunos tiveram em mãos a mesma relação de serviços e horários de funcionamento do hotel. Porém, foi somente após a visualização do Vídeo 2 que a maioria dos alunos (João, José, Clarissa e Cláudia) expressou um número maior de serviços do hotel, sugerindo a influência do Vídeo 2 sobre as suas produções.

No estágio “Acertar detalhes do quarto”, alguns alunos (João, Clara, Cléo, Cláudia) apresentaram um excedente de informações em suas produções, oferecendo à hóspede escolhas sobre a posição do quarto (*ocean view, pool view* etc), apresentadas na transação do Vídeo 2 e no mapa de reserva oferecido aos alunos durante a transação.

É interessante comentar que, com o aumento das UIs, alguns alunos produziram um número maior de falas lexicalizadas, como mostra os exemplos abaixo.

JOÃO: *You have a reservation for a four nights?*

P: *Yes.*

JOÃO: *Twenty-four at twenty-seven?*

P: *Yes.*

JOÃO: *Garden view?*

P: *Yes.*

<sup>111</sup> Houve divergência na contabilização de uma UI produzida por Cláudia. Na fala “*the breakfast is served every morning* (UI 1) *from six am to ten am* (UI 2)”, a pesquisadora contabilizou a produção de duas UIs, totalizando 35 UIs ao final. A orientadora, por considerar redundante a ideia de que “*breakfast*” é servido todas as manhãs em um hotel (“*every morning*”), contabilizou toda a frase como sendo apenas uma UI, perfazendo 34 UIs ao final. Diante da divergência, prevaleceu o número maior de UIs.

JOSÉ: *And... four nights?*

P: *Three nights.*

JOSÉ: *Three nights ... ok eh ...standard room?*

P: *Standard room ok.*

CLARISSA: *Breakfast six to ten.*

P: *Ok.*

Observou-se ainda que alguns alunos deram informações que não conferiam com o mapa de reserva da hóspede, como também verificado na realização da Tarefa 5 da Unidade 1. João, por exemplo, questionou a data da reserva como sendo “*Twenty-four at twenty-seven?*” (24-27), mas o mapa apresentava as datas de 14 a 17 ou 16 a 18. O número do quarto, que seria 201 ou 202, 103 ou 204, também foi produzido de maneira equivocada: “*four*” (Clara), “*two*” (Cléo), “*seven, tenth floor*” (José) e “*six*” (Clarissa). Verificou-se também que alguns alunos (João e Clara) não mencionaram o número do quarto quando entregavam a chave da acomodação. Essa informação foi ignorada por João e apresentada equivocadamente por Clara no estágio “Acertar os detalhes do quarto”, e retomada após ter-se colocado à disposição da hóspede.

### 6.1.3O desempenho do G1 no pós-teste 1

Uma semana após o término da sequência didática, o G1 realizou um novo *check-in* na língua inglesa por meio de um pós-teste (postergado), nas mesmas condições do pré-teste, ou seja, em um ambiente de recepção de hotel e com a pesquisadora fazendo o papel de hóspede. Cada aluno foi gravado em áudio e vídeo, realizando dois *check-ins* seguidos, os quais foram transcritos pela pesquisadora e a melhor versão selecionada.

Os dados mostraram que a metade da turma realizou o *check-in* de forma não adequada (Cléo, José e Clarissa). João e Clara obtiveram melhor desempenho, passando da condição “Não adequado” na Tarefa 5 da Unidade 2 para “Minimamente adequado” no Pós-teste 1 (João), e de “Minimamente adequado” para “Adequado” (Clara). Cláudia, por sua vez, permaneceu no nível “Adequado”. É o que mostra a Tabela 9.

Tabela 9: Adequação comunicativa das produções do G1 do pré-teste ao Pós-teste 1

G1	Pré-teste	Tarefa 5 (Unidade 1)	Tarefa 5 (Unidade 2)	Pós-teste 1
João	2	7	6	7
Clara	1	4	8	9
Cléo	0	6	8	5
José	0	4	6	5
Clarissa	0	4	4	5
Cláudia	6	9	9	9

Não adequado - Abaixo de 7 estágios  
 Minimamente adequado - 7 e 8 estágios  
 Adequado - 9 estágios  
 Fonte: Elaborada pela autora (2019)

No caso de Cléo e José, observou-se que os estágios que haviam sido realizados satisfatoriamente na Tarefa 5 da Unidade 2 acabaram sendo produzidos com falas agramaticais, simplificadas e em português no Pós-teste 1. Algumas delas foram submetidas a um nativo da língua inglesa para avaliar a sua inteligibilidade. O Quadro 14 faz uma comparação entre as falas produzidas por Cléo e José em estágios que foram aceitos na Tarefa 5 da Unidade 2, mas não adequados e contabilizados no Pós-teste 1.

Quadro 13: Comparativo da adequação comunicativa da produção de Cléo e de José da Tarefa 5 da Unidade 2 para o Pós-teste 1

Estágios	Tarefa 5 (Unidade 2)	Pós-teste 1
Solicitar preenchimento registro e conferir	CLÉO: <i>Could you fill out this form please?</i>	CLÉO: <i>Could you out this please form please?</i>
Informar sobre serviços e funcionamento hotel	CLÉO: <i>Breakfast is from six to ten.</i>	CLÉO: <i>Breakfast, lunch and dinner in the restaurant.</i>
Providenciar a bagagem	CLÉO: <i>Do you need help with your luggage?</i>	CLÉO: <i>Precisa que leve a bagagem?</i>
Acertar detalhes do quarto	<p>JOSE: <i>And... four nights?</i>            GUEST: <i>Three nights.</i>            JOSE: <i>Three nights ... ok eh ... standard room?</i>            GUEST: <i>Standard room, ok.</i></p>	<p>JOSE: <i>Three days?</i>            P: <i>Yes, for three days.</i>            JOSE: <i>Ok.</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Além das limitações linguísticas que comprometeram a realização de alguns estágios realizados por Cléo e José, verificou-se que estágios não manifestados na Tarefa 5 da Unidade 2 continuaram ausentes no Pós-teste 1, como por exemplo “Colocar-se à disposição do hóspede (Cléo, José, Clarissa), “Informar sobre serviços e funcionamento do hotel” (José), “Acertar

detalhes do quarto” (Clarissa), “Solicitar preenchimento do registro” (Clarissa) e “Providenciar a bagagem” (Clarissa). Esses dois problemas, isto é, a limitação linguística e a não realização de certos procedimentos do *check-in*, sugerem que a sequência de tarefas não produziu efeito satisfatório na aprendizagem do gênero para esses alunos, considerando os dados referentes à adequação comunicativa no Pós-teste 1. Por outro lado, o desempenho de João, Clara e Cláudia foi satisfatório e, por essa razão, é possível dizer que a sequência de tarefas contribuiu para esse resultado.

Os diferentes efeitos causados pela sequência de tarefas na adequação comunicativa, sendo ela mais satisfatória para alunos intermediários e menos satisfatória para iniciantes, parecem ser explicados pela alternância de atenção dos alunos sobre a forma e o significado (ELLIS, 2003; SKEHAN, 1998) na produção oral dos *check-ins*. Essa alternância ocorre distintamente com alunos de diferentes níveis de proficiência, sendo que para alunos iniciantes isso ocorre de forma mais complexa (VAN PATTEN, 2004), uma vez que a alta demanda do processamento do significado libera pouca atenção para a forma. Isso pode ser observado nos *check-ins* dos alunos iniciantes, diante de sua limitação linguística e ausência de estágios. Os alunos intermediários, por sua vez, foram capazes de liberar mais atenção à forma, sendo que seus *check-ins* apresentaram maior incorporação de falas formulaicas.

Em virtude da diminuição do número de estágios produzidos por Cléo e José no Pós-teste 1, a complexidade proposicional de suas falas ficou comprometida, passando de 13 para 12 UIs (Cléo) e de 14 para 8 UIs (José), como mostra a Tabela 10.

Tabela 10: Comparativo da complexidade proposicional das produções do G1 do pré-teste para o Pós-teste 1

<b>G1</b>	<b>Pré-teste</b>	<b>Tarefa 5 (Unidade 1)</b>	<b>Tarefa 5 (Unidade 2)</b>	<b>Pós-teste 1</b>
João	10	17	20	25
Clara	10	12	20	20
Cléo	2	10	13	12
José	1	8	14	8
Clarissa	1	11	5	6
Cláudia	13	20	35	23

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

No caso de Cléo, a diminuição não foi tão significativa, mas no caso de José observou-se que sua fala não considerou as informações referentes aos serviços e ao funcionamento do hotel no Pós-teste 1, diferente do que havia manifestado na Tarefa 5 da Unidade 2.

Cláudia também apresentou menor complexidade proposicional no Pós-teste 1 em comparação ao obtido na Tarefa 5 da Unidade 2 (de 35 para 23UIs). Essa diminuição não está associada à falta de algum estágio funcional do gênero, pois o seu desempenho se manteve no nível “Adequado” ao longo de todo o seu processo de aprendizagem. O que se percebeu foi que, no Pós-teste 1, a fala de Cláudia foi mais concisa sem incorporar as informações mais complexas que haviam sido apresentadas no Vídeo 2. Isso ocorreu nos estágios “Acertar detalhes do quarto” e “Informar sobre os serviços e o funcionamento do hotel”, como observado no Quadro 15.

Quadro 14: Variação da complexidade proposicional apresentada por Cláudia

Estágios	Tarefa 5 (Unidade 2)	Pós-teste 1
Acertar detalhes do quarto	<p>CLÁUDIA: <i>You have a reservation for four days on a single room. Is that correct?</i></p> <p>GUEST: <i>Yes.</i></p> <p>CLÁUDIA: <i>Would you like a room with a garden view or an ocean view?</i></p> <p>GUEST: <i>Ocean view.</i></p> <p>CLÁUDIA: <i>Ok. Great.</i></p>	<p>CLÁUDIA: <i>You have a reservation for four days in a single room. Is that correct?</i></p> <p>P: <i>No, it's for three days.</i></p> <p>CLÁUDIA: <i>Ah ok. Three days in a single room.</i></p>
Informar sobre os serviços e o funcionamento hotel	<p>CLAUDIA: <i>Our breakfast is served every morning from six thirty to ten thirty on our restaurant on the second floor. Lunch and dinner are served on the same restaurant. If you're on the mood, there... there's a fitness center on the seventh floor, and there's also a swimming pool and sauna on the top floor. Do... are you going to use the internet?</i></p> <p>GUEST: <i>Ok.</i></p> <p>CLÁUDIA: <i>Ahn ...the log in for the internet is the number of your room and the password is your surname.</i></p>	<p>CLAUDIA: <i>Our breakfast is served every morning from six thirty to ten am, on the restaurant, on the second floor. Lunch and dinner are serv... are served on the same restaurant.</i></p> <p>P: <i>Ok.</i></p>

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Cabe salientar que no Pós-teste 1, os alunos não tiveram acesso ao material informativo dos serviços do hotel, diferente da condição ofertada durante a realização das Tarefas 5. Por essa razão, Cláudia e outros alunos se apegaram às informações que haviam conseguido apreender dos vídeos 1 e 2. No caso de Cláudia, em particular, o foco na forma pareceu prevalecer pela maneira sucinta de se comunicar, uma vez que já dominava todos os estágios funcionais do gênero (foco no significado).

João, por outro lado, obteve um aumento no número de UIs no Pós-teste 1 (de 20 para 25 UIs), sendo seu *check-in* mais complexo em termos proposicionais. No estágio “Acertar detalhes do quarto”, o aluno considerou outras informações, como alternativas de acomodação (“*You... you have a ... preferências... prefer a pool view or ocean view?*”), o que não aconteceu na Tarefa 5 da Unidade 2 (“*Garden view?*”). Embora não faça parte desse estágio, o número do quarto também foi informado, o que não aconteceu na Tarefa 5 em nenhum dos estágios manifestados. Além disso, o estágio “Providenciar a bagagem do hóspede” foi realizado no Pós-teste 1, mas ignorado na Tarefa 5.

Todos esses ganhos parecem corroborar com a ideia da importância da repetição tanto da produção oral do aprendiz (BYGATE, 2001; BYGATE; SAMUDA, 2005; COELHO, 2017; LYNCH; MACLEAN, 2001) quanto da frequência do insumo oral (CAMARGO, 2012).

Os dados de João, Cláudia e Clara, de um lado, e de Cléo, José e Clarissa, de outro, podem sugerir que as vantagens do uso de vídeos em sala de aula podem se dar de forma diferente para alunos de diferentes níveis de proficiência, pois alguns podem estar mais atentos ao significado do que à forma linguística, como é o caso de alunos iniciantes da língua (VANPATTEN, 2004) e outros mais atentos à estrutura da língua do que ao significado, quando conseguem liberar recursos atencionais para a forma (SKEHAN, 1996, 1998).

#### 6.1.4 O desempenho do G1 no pós-teste 2

Após cinco semanas da aplicação do Pós-teste 1, o Pós-teste 2 (Prolongado) foi administrado. Da mesma forma, cada aluno realizou duas dramatizações do *check-in*, sendo elas gravadas em áudio e vídeo, transcritas e uma delas selecionada pela pesquisadora como representando o melhor desempenho.

Com base nos dados, Cléo, José e Clarissa mantiveram-se no nível “Não adequado”, diminuindo o número de estágios realizados do Pós-teste 1 para o Pós-teste 2. Por outro lado, João atingiu a condição de produção adequada; Cláudia permaneceu nessa condição desde a Tarefa 5 da Unidade 1; e Clara, que anteriormente se situava no nível “Adequado”, passou para “Minimamente adequado”, como mostra a Tabela 11.

Tabela 11: Comparativo da adequação comunicativa das produções do G1, do pré-teste para o Pós-teste 2

G1	Pré-teste	Tarefa 5 (Unidade 1)	Tarefa 5 (Unidade 2)	Pós-teste 1	Pós-teste 2
João	2	7	6	7	9
Clara	1	4	8	9	7
Cléo	0	6	8	5	1
José	0	4	6	5	2
Clarissa	0	4	4	5	4
Cláudia	6	9	9	9	9

Não adequado - Abaixo de 7 estágios  
 Minimamente adequado - 7 e 8 estágios  
 Adequado - 9 estágios  
 Fonte: Elaborada pela autora (2019)



Os únicos estágios que Cléo, José e Clarissa conseguiram produzir adequadamente no Pós-teste 2 foram: “Acolher o cliente” (Cléo, Clarissa)<sup>112</sup>, “Solicitar documentos” (José, Clarissa)<sup>113</sup>, “Entregar a chave” (José, Clarissa)<sup>114</sup> e “Informar sobre serviços e funcionamento do hotel” (Clarissa). José foi o que mais utilizou o português em suas falas (“... preencher o formulário, por favor”; “Ok, quer ajuda nas bagagens?”) e, na sequência, Clarissa (“Formulário, *please*”) e Cléo (“Passaporte, *please?*”), sendo que o uso da língua portuguesa, nesses casos, impossibilitou contabilizar esses estágios. Vale lembrar que Cléo, José e Clarissa foram os alunos que, no pré-teste, haviam conduzido todo o *check-in* na língua materna.

Considerando o desempenho desses alunos no Pós-teste 2 (e no Pós-teste 1), pode-se dizer que a sequência de tarefas não pareceu ser suficiente para que as suas produções atingissem uma adequação comunicativa minimamente adequada ou adequada na língua inglesa. Porém, alguns poucos avanços linguísticos puderam ser observados. Na produção de Clarissa, por exemplo, houve um número maior de estágios na língua inglesa (4) em comparação ao pré-teste (zero). O mesmo aconteceu com José e Cléo, que passaram de zero estágio no pré-teste para dois e um estágio(s) no Pós-teste 2, respectivamente.

Ao misturarem inglês com português no Pós-teste 2, Cléo, José e Clarissa mostraram ter limitações sintáticas e lexicais, sugerindo ter dificuldades em resgatar (relembrar) os conhecimentos linguísticos que até então haviam demonstrado no Pós-teste 1. Foram essas limitações linguísticas que parecem ter comprometido a realização de alguns estágios do gênero *check-in*. Soma-se a isso a ausência de estágios no Pós-teste 2, que também não haviam sido realizados em tarefas anteriores. Por exemplo, Cléo, José e Clarissa não realizaram o estágio “Colocar-se à disposição do hóspede” desde a Tarefa 5 da Unidade 2. José e Clarissa também não realizaram o estágio “Providenciar a bagagem” desde então. José não conseguiu realizar o estágio “Informar sobre os serviços e o funcionamento do hotel” e Clarissa o estágio “Acertar detalhes do quarto”, desde a Tarefa 5 da Unidade 2. Esses dados sugerem que esses alunos, mesmo sendo expostos aos vídeos 1 e 2 por várias vezes, não conseguiram perceber todos os estágios envolvidos no *check-in*, possivelmente por terem que processar o significado e a forma

---

<sup>112</sup> José somente cumprimentou a hóspede (“*Hello, good morning*”), o que não é suficiente para caracterizar o acolhimento ao cliente, que implica dar boas vindas (“*Welcome*”) e/ou mostrar ajuda (“*How may I help you?*”).

<sup>113</sup> Cléo realizou este estágio em português e inglês (“*Passaporte, please?*”) e, portanto, não foi considerado adequado.

<sup>114</sup> Cléo entregou a chave (“*Here is keycard*”), mas não informou o número do apartamento, condição essa necessária para classificar a realização do estágio como adequada.

simultaneamente, considerando sua pouca habilidade na compreensão e produção oral, mencionado por eles no questionário de perfil.

A falta de percepção de alguns estágios do gênero na produção desses alunos (Cléo, José e Clarissa) também encontra respaldo nos dados do questionário de avaliação, os quais evidenciam estágios omitidos no momento em que esses alunos foram solicitados a listar os procedimentos que o recepcionista deve seguir para conduzir um *check-in* com sucesso.

A outra metade do grupo foi capaz de atingir o nível “Adequado” (João e Cláudia) e “Minimamente adequado” (Clara) na realização dos estágios funcionais do gênero *check-in*. Se compararmos o seu desempenho com o realizado no pré-teste, pode-se dizer que eles apresentaram um grande salto em termos de adequação comunicativa, uma vez que todos partiram do nível “Não adequado”.

Ao analisar a ordem dos estágios produzidos por João, Clara e Cláudia no Pós-teste 2, verificou-se a realização do estágio “Colocar-se à disposição do hóspede” antes de “Providenciar a bagagem”. Clara ainda produziu o estágio “Acertar os detalhes do quarto” antes de “Solicitar o documento da hóspede”.

No que se refere à complexidade proposicional das produções do G1 no Pós-teste 2, observou-se que João e Cláudia foram os únicos que apresentaram um aumento no número de UIs do Pós-teste 1 para o Pós-teste 2. Os demais alunos tiveram um decréscimo, como mostra a Tabela 12.

Tabela 12: Comparativo da complexidade proposicional das produções do G1 do pré-teste para o Pós-teste 2

<b>G1</b>	<b>Pré-teste</b>	<b>Tarefa 5 (Unidade 1)</b>	<b>Tarefa 5 (Unidade 2)</b>	<b>Pós-teste 1</b>	<b>Pós-teste 2</b>
João	10	17	20	25	27
Clara	10	12	20	20	13
Cléo	2	10	13	12	5
José	1	8	14	8	6
Clarissa	1	11	5	6	5
Cláudia	13	20	35	22	25

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Na produção de João novas ideias foram incorporadas a sua fala. No estágio “Entregar a chave”, o número do quarto do hóspede foi informado, assim como o andar e a localização do elevador. Essas informações não haviam sido produzidas por ele no Pós-teste 1 e na Tarefa 5 da Unidade 2. O mesmo aconteceu no estágio “Informar sobre os serviços e o funcionamento do hotel”, em que João recupera muito mais informações no Pós-teste 2 do que no Pós-teste 1, como observado no Quadro 16.

Quadro 15: Complexidade proposicional da produção de João nos pós-testes 1 e 2

Estágio	Pós-teste 1	Pós-teste 2
Informar sobre os serviços e o funcionamento do hotel	JOÃO: É... <i>The hotel offers swimming pool (UI 1), sauna (UI 2), the top eh...(UI 0) Reception twenty four hours (UI 3).</i> P: <i>Ok.</i> JOÃO: <i>Eh... internet all room (UI 4). The password is your name. (UI 5)</i> P: <i>Ok.</i>	JOÃO: <i>The hotel offers sauna (UI 1), pool (UI 2) in the top (UI 0), academy (UI 0), dinner (UI 3), lunch (UI 4) and breakfast (UI 5). Breakfast is six thirty at ten thirty (UI 6). Internet in all hotel (UI 7), wifi free (UI 8)</i>

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Na produção de Cláudia, por sua vez, as novas informações residiram no estágio “Acertar detalhes do quarto” ao acrescentar o tipo de acomodação (“*superior room with a pool view*”), conforme informações que estavam disponibilizadas na tela do computador (Figura 16), e ao entregar o passaporte à hóspede (“*Here is your passport*”). Essas inserções sugerem que Cláudia estava atenta às suas ações no papel de recepcionista.

Os demais alunos (Clara, Cléo, José e Clarissa) apresentaram um número menor de UIs em relação ao Pós-teste 1. Isso se deve (i) às limitações linguísticas que acabaram comprometendo o sentido de suas falas, como por exemplo “*Do you help your bags*” (Clara, no estágio “Providenciar a bagagem”) e “*Stand... bye*” (Clarissa, no estágio “Desejar uma boa estadia”), (ii) a ausência de informações que haviam sido consideradas no Pós-teste 1, mas foram ignoradas no Pós-teste 2, como por exemplo dados sobre o almoço e jantar (Clara), agradecimento após a entrega do passaporte pelo hóspede (Clara, Cléo), acolhimento (Clara, José), etc, e (iii) a não realização de certos estágios (Cléo, José e Clarissa).

Na próxima seção, discuto o desempenho geral do G1 com base nos dados apresentados.

## 6.2 DISCUSSÃO DO DESEMPENHO DO G1

Considerando a adequação comunicativa dos *check-ins* produzidos pelo G1 do pré-teste para os pós-testes, os dados mostraram que 50% da turma (Cléo, José e Clarissa) não demonstrou avanço na realização de um número satisfatório de estágios do gênero *check-in*, permanecendo no nível “Não adequado” nos pós-testes. É o que se verificou na Tabela 9.

Embora Cléo, José e Clara tenham continuado a produzir *check-ins* não adequados nos pós-testes, foi possível observar um pequeno aumento no número de estágios em comparação às suas produções no pré-teste, que foram realizadas em português. Nos pós-testes, predominou o uso do inglês em suas produções.

Com as dificuldades linguísticas que esses alunos apresentaram ao longo do processo, é possível sugerir que, para eles, a frequência do insumo por meio da repetição dos vídeos ao longo das tarefas não pareceu ter sido suficiente para a aprendizagem implícita de falas formulaicas. Isso não significa, necessariamente, que algumas construções linguísticas não tenham sido incorporadas na fala desses alunos. As expressões “*How may I help you?*” e “*Here is your keycard*”, por exemplo, foram utilizadas repetidamente em ambos os pós-testes por Cléo, e “*May I help*” por Clarissa.

Por outro lado, João e Cláudia, que obtiveram desempenho melhor em ambos os pós-testes (cf. Tabela 10), mostraram beneficiar-se dessa repetição com a apropriação de falas formulaicas, como “*Welcome to Imperial Hotel*” (João, Cláudia); “*How may I help you?*” (João, Cláudia); “*Could I have your passport please*” (João, Cláudia); “*Could you fill out this form, please?*” (João), “*Do you need any help with your luggage?*” (Cláudia); “*Enjoy your stay*” (João, Cláudia), entre outras, as quais apareceram em ambos os pós-testes nas produções desses alunos.

Segundo Wood (2010), “o desenvolvimento de um estoque de sequências formulaicas automatizadas” é “a chave para o desenvolvimento da fluência” (p. 193). Além disso, o autor cita o estudo realizado por Boers *et al.* (2006) para afirmar que a fala formulaica também beneficia a precisão gramatical. No presente estudo, além da precisão gramatical, a fala formulaica também favoreceu a realização dos estágios do gênero *check-in*.

Para Rafieya (2018), o conhecimento de sequências formulaicas pode determinar o nível de proficiência dos aprendizes, o que significa dizer que alunos avançados se beneficiam mais de falas formulaicas do que alunos iniciantes da LE/L2. Esse dado difere dos resultados do estudo de Serrano *et al.* (2015), que mostraram que os alunos intermediários se beneficiaram mais no processamento da estrutura sintagmática de sequências formulaicas do que alunos iniciantes e avançados. Na presente pesquisa, os resultados parecem corroborar os dados de Serrano *et al.* Em outras palavras, Cléo, José e Clarissa se beneficiaram menos das falas formulaicas do que João e Cláudia. Os primeiros demonstraram ser iniciantes da LI, não apenas pelo seu baixo desempenho linguístico no pré-teste (todo conduzido em português), mas

também por terem se autodeclarado com pouca habilidade na compreensão e produção oral. João, que também alternou inglês e o português durante o pré-teste, pareceu se encaixar no nível intermediário inferior (*low intermediate*), pois apresentou desempenho um pouco melhor do que Cléo, José, Clarissa e Clara, no pré-teste. Sua produção, embora realizada com falas lexicalizadas, manteve-se em inglês na maior parte do tempo. Cláudia, por sua vez, foi capaz de realizar todo o pré-teste na LI e poderia ser considerada uma aluna de nível intermediário superior (*high intermediate*), devido ao uso de vocábulos e estruturas sintáticas mais robustas no pré-teste e de falas adequadas no contexto de *check-in*, como ilustram os exemplos a seguir:

Quadro 16: Produção de Cláudia no pré-teste	
Solicitar documentos	<b>CLÁUDIA:</b> <i>Can I have your ID, please?</i>
Solicitar preenchimento registro e conferir	<b>CLÁUDIA:</b> <i>Could you, please, fill out this form for me... please?</i> P: Ok. <b>CLÁUDIA:</b> <i>Thank you.</i>
Entregar a chave	<b>CLÁUDIA:</b> <i>Here is your key for your room. It's for a... room pool view. Your room is a hundred and three. This is your ID. Thank so much.</i> P: <i>Thank you.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Quanto à Clara, que realizou o pré-teste alternando inglês com o português, pareceu se encaixar no nível iniciante da LI, mesmo afirmando ter uma boa compreensão e produção oral na LI. Sua produção no pré-teste mostrou restrições lexicais e expressões inadequadas para o contexto da situação. Embora tenha atingido o nível “Adequado” e “Minimamente adequado” na produção dos estágios do gênero *check-in* nos pós-testes 1 e 2 respectivamente, Clara não foi capaz de incorporar muitas falas formulaicas em sua produção. Seu progresso para o nível “Adequado” (Pós-teste 1) e “Minimamente adequado (Pós-teste 2) resulta de sua exposição ao insumo disponibilizado na sequência de tarefas, como pode ser observado na manifestação de alguns vocábulos.

Considerando a relação entre aprendizagem de fala formulaica e nível de proficiência dos alunos, os resultados desta pesquisa sugerem que a exposição frequente dos alunos a um mesmo insumo não é igualmente benéfica para todos os níveis de proficiência. Em outras palavras, alunos iniciantes da LI não pareceram se beneficiar da mesma forma que alunos intermediários (baixo e alto), o que parece corroborar os resultados de Serrano *et al.*

Para evocar o conhecimento explícito dos alunos sobre os estágios do gênero *check-in*, foi solicitado a eles, após o Pós-teste 1, que listassem na língua portuguesa os procedimentos

que o recepcionista deve seguir para conduzir um *check-in* com sucesso. Este dado foi coletado por meio do questionário de avaliação (Vide Apêndice H). Somente Cláudia e Clara foram capazes de especificar os procedimentos por completo, mas apenas Cláudia listou a ordem correta. Clara inverteu alguns estágios e considerou algumas informações fora dos procedimentos a que se referiam, como por exemplo: “informar o ramal nove para informações”, que é manifestado no estágio “Colocar-se a disposição do hóspede”, mas que foi listado após “Desejar uma boa estadia ao cliente”.

No caso de Cláudia, mesmo demonstrando conhecer os procedimentos e a sua sequência correta, também inverteu alguns estágios em suas produções. No Pós-teste 2, o estágio “Colocar-se à disposição do hóspede” foi realizado antes de “Providenciar a bagagem” (o que não havia acontecido no Pós-teste 1). Clara também inverteu esses estágios em ambos os pós-testes, assim como no questionário de avaliação. Por outro lado, Clara inverteu o estágio “Informar sobre os serviços do hotel” antes de “Entregar as chaves” em seu questionário, mas não em suas produções.

Os demais alunos (João, Cléo, Clarissa e José), por outro lado, se esqueceram de considerar alguns estágios quando solicitados a listar os procedimentos que o recepcionista deve seguir para conduzir um *check-in*, como também observado em suas produções em ambos os pós-testes, com exceção de João, que produziu todos os estágios no Pós-teste 2, mas com inversão do estágio “Colocar-se à disposição do hóspede” antes de “Providenciar a bagagem”.

Todos esses dados sugerem que o conhecimento declarativo dos alunos sobre os procedimentos de *check-in* (obtido por meio do questionário de avaliação) e o seu uso em contexto real de comunicação (nos pós-testes 1 e 2) nem sempre se alinham. Em outras palavras, alguns alunos tinham conhecimento de alguns estágios e de sua sequência correta, como verificado no questionário de avaliação, mas não chegaram a produzi-los em ambos os pós-testes (somente em um ou em outro). Outros alunos demonstraram ter pouco conhecimento dos estágios ao invertê-los e ao não mencioná-los na lista de procedimentos de *check-in*, mas que no uso comunicativo acabaram realizando-os. Este desencontro entre o conhecimento declarativo e o procedimentalizado (DEKEYSER, 1998) sugere que os alunos ainda estavam em processo de apropriação dos estágios do gênero e da sua sequência.

A aprendizagem dos estágios funcionais do gênero *check-in* e da sua sequência demanda atenção ao significado (foco no significado - ELLIS, 2003; SKEHAN, 1998) e, ao mesmo tempo, foco nas formas que materializam esses estágios. Prestar atenção ao significado

funcional de cada estágio, à sua sequência e à forma simultaneamente pareceu ser complexo para os alunos iniciantes, como era de se esperar, de acordo com VanPatten (2004). Esses alunos precisariam de uma frequência maior de exposição ao insumo visual-oral (vídeos 1 e 2), como salientou Clarissa em seu questionário de avaliação: “Gostaria de ter mais aulas só para frisar mais um pouco”.

Para João, considerado neste estudo como intermediário inferior, a frequência dos vídeos a que foi exposto o possibilitou a atingir o nível máximo de adequação comunicativa de sua produção no Pós-teste 2. Mesmo assim, João afirmou que gostaria de ter tido “acesso aos áudios/vídeos para ouvir fora da classe” como estratégia para aprimorar a sua aprendizagem.

Cláudia, por sua vez, considerada neste estudo como possuindo nível intermediário superior, mostrou gerenciar bem sua atenção entre significado e forma durante a sua exposição aos vídeos 1 e 2, o que a manteve no nível máximo de adequação comunicativa após a Tarefa 5 da Unidade 1. Bem ajustada desde o pré-teste (com seis estágios realizados – nível “Não adequado”) em relação aos demais colegas, Cláudia foi capaz de dominar o significado funcional dos estágios ao longo das aulas, poupando, assim, seus recursos atencionais para a forma linguística, como mesmo sugeriu a aluna em seu questionário de avaliação: “Minha maior dificuldade foi em relação à pronúncia das palavras em inglês”.

Com relação à complexidade proposicional, pode-se dizer que todos os alunos do G1 tiveram ganhos expressivos do pré-teste para os pós-testes 1 e 2 com o aumento das unidades de ideias em suas produções, como visto na Tabela 12. Isso significa dizer que a exposição dos alunos ao mesmo insumo por várias vezes, ao longo da sequência de tarefas, favoreceu a densidade proposicional de suas produções.

Entretanto, se compararmos os dados do Pós-teste 1 com os do Pós-teste 2, foi possível observar uma diminuição na quantidade de informações na produção da maioria dos alunos (Clara, Cléo, José e Clarissa), devido às limitações na utilização e na manutenção de certas falas formulaicas em inglês nos estágios produzidos e naqueles que deixaram de ser produzidos. Neste caso, a exposição repetida do insumo (vídeos 1 e 2) e a repetição das tarefas de *role play* no material didático não foram suficientes para que esses aprendizes acumulassem as informações necessárias para a realização dos estágios funcionais do gênero *check-in*, sugerindo uma pequena retenção no Pós-teste 2.

Cabe salientar que o aumento da complexidade proposicional nas produções dos alunos nos pós-testes não está associado ao uso de falas acuradas gramaticalmente. Embora os alunos

tenham tido um aumento no número de informações veiculadas ao hóspede, as produções em si mostraram limitações linguísticas, mas nada que pudessem comprometer a inteligibilidade ou a compreensão das falas. Em ambos os pós-testes, foi possível observar:

(1) erros de pronúncia (ex.: “*How may [mɛn] I help you?*”; “*Enjoy your stay [staj]*”, “*Thank [tɛnk] you*”, “*Can [kã] you please fill out this [tis] form*”);

(2) a presença de falas que sofreram redução formal (ex.: “*Passport please?*”; “*Three days? Eh ....twenty six and twenty eight?*”, “*Your key*”, “*Garden view?*”), com a omissão do sujeito ou verbo principal da frase (ex.: “*Room second floor*”; “*Breakfast six to ten*”; “*Your reservation for four days?*”);

(3) a influência da língua materna na construção sintática de enunciados (ex.: “*You need help with your luggage?*”, “*If you need more something*”), entre outros fenômenos e estratégias.

Ainda que estas construções não tenham comprometido a produção de significados nas interações, sendo assim consideradas novas UIs, elas sugerem que o foco no significado pode inibir o desenvolvimento da interlíngua dos alunos (SKEHAN, 1996, 1998). Em outras palavras, a eficácia comunicativa, obtida através do uso de estratégias e/ou de falas lexicalizadas, pode desenvolver-se independentemente do adensamento do conhecimento linguístico do aluno, uma vez que ao se buscar a produção de significados a atenção para a precisão gramatical pode ficar prejudicada. Por essa razão, Skehan (1996, 1998) sugere mediar fluência com precisão gramatical por meio de tarefas que promovam análise e síntese. Deste modo, acreditamos que uma sequência baseada em tarefas poderia ter mais momentos para o foco na forma, envolvendo os alunos na análise de sua produção agramatical e inapropriada (e a de seus colegas).

Com base na apresentação e discussão dos dados do G1, é possível responder parcialmente à primeira pergunta de pesquisa (Quais são os efeitos de duas sequências de atividades comunicativas, uma do tipo tarefa e a outra do tipo não tarefa, na realização do gênero *check-in* na língua inglesa?). A sequência de tarefas beneficiou 50% dos alunos no que se refere à adequação comunicativa de suas produções e 100% do grupo em se tratando do aumento da complexidade proposicional de suas falas. Os alunos que pareceram estar situados no nível intermediário (baixo e alto) foram os que mais se favoreceram da sequência de tarefas para a aquisição de falas formulaicas, em relação aos alunos iniciantes da LI.



No próximo capítulo, apresento e discuto o desempenho oral do Grupo 2, bem como respondo a segunda parte da primeira pergunta de pesquisa.

## 7 O DESEMPENHO ORAL DO GRUPO 2

Este capítulo apresenta o desempenho oral dos alunos do G2 ao longo da implementação da sequência didática a que foram submetidos, iniciando pelo pré-teste, pelas atividades do material e finalizando com os pós-testes 1 e 2. Por fim, faço uma discussão sobre o desempenho geral deste grupo. O objetivo é responder a segunda parte da primeira pergunta de pesquisa, que é conhecer os efeitos de uma sequência de atividades comunicativas do tipo **não** tarefa na realização do gênero *check-in* na língua inglesa.

### 7.1 O DESEMPENHO ORAL DO G2

No pré-teste, os alunos do G2, da mesma forma que do G1, tiveram sua primeira oportunidade para a produção oral do gênero *check-in* na LI. As condições disponibilizadas para essa produção foram as mesmas descritas na Seção 5.1, sendo o papel de hóspede novamente realizado pela pesquisadora e o de recepcionista pelos alunos.

#### 7.1.1 O desempenho do G2 no pré-teste

Semelhante ao ocorrido no G1, todos os *check-ins* produzidos no pré-teste pelo G2 foram classificados como não adequados por não atingirem um número satisfatório de estágios, conforme mostra a Tabela 13. A maioria (Jeferson, James, Cléa e Cleide), que afirmou ter pouca ou quase nenhuma habilidade de compreensão e produção oral na LI, não chegou a realizar os estágios do gênero nessa língua. Suas produções foram manifestadas em português, com exceção dos cumprimentos (*Good morning*) e agradecimentos (*Thank you*). Por sua vez, Josué e Joaquim, que afirmaram compreender e falar bem o inglês, conduziram todo o *check-in* na língua inglesa. Porém, foram capazes de produzir somente três e quatro estágios, respectivamente. Joaquim realizou os seguintes procedimentos: “Acertar detalhes do quarto”, “Solicitar documentos” e “Colocar-se à disposição do hóspede”; enquanto que Josué, além desses, ainda produziu o estágio “Entregar a chave”.

Tabela 13: Adequação comunicativa das produções do G2 no pré-teste

G2	Compreende/ Fala (LI)*	Adequação comunicativa		
		Adequado 9 estágios	Minimamente adequado 7 ou 8 estágios	Não adequado menos de 7
Joaquim	bem/bem	----	----	3
Josué	bem/bem	----	----	4
Jeferson	pouco/pouco	----	----	0
James	pouco/nada	----	----	0
Cléa	nada/nada	----	----	0
Cleide	pouco/nada	----	----	0

\*Conhecimento de LI autodeclarado pelos alunos no questionário de perfil.

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Os dados também mostraram que a maioria dos alunos não parecia estar familiarizada com os procedimentos de *check-in*, o que também ocorreu no G1. A título de exemplificação, todos os alunos do G2 se limitaram a responder ao cumprimento da hóspede<sup>115</sup> no estágio “Acolher o cliente”, não atingindo o propósito de acolhimento (ex. “*Welcome*” e/ou “*How may I help you?*”). No estágio “Acertar os detalhes do quarto”, somente Joaquim e James definiram a data da reserva (Joaquim: “*The sixteen, seventeen, eighteen, right?*”; James: “É a partir do dia dezesesseis ao dia dezoito a princípio, ok?”). Os demais perguntaram à hóspede sobre o período da estadia (Jeferson: “Qual seria o período de estadia?”; Cleide: “Reserva para quantos dias?”) ou simplesmente não mencionaram as datas ou o número de diárias (Josué, Cléa). Na maioria das produções, o número da acomodação foi informado neste estágio ao invés de ser manifestado no momento da entrega da chave (Joaquim, Josué, Jeferson e Cléa). Os dados ainda mostraram que a metade do grupo não realizou o estágio “Solicitar o preenchimento do registro” (Josué, James e Cleide). Os que o realizaram pediram à hóspede para “assinar” (Joaquim: “*I need you to sign this...*”) ou para “preencher” o documento (Jeferson: “Poderia preencher a ficha, por favor?” e Cléa: “...essa é a nossa ficha, só para você conferir os dados e preencher, assinar...”), o que seria o mais adequado a fazer na LI.

Nas produções dos alunos que realizaram os procedimentos de *check-in* na LI (Joaquim e Josué), observou-se o uso de expressões e frases inapropriadas para o contexto de um *check-in* hoteleiro, como por exemplo: “*Give me your passport, please*” (Josué), que não corresponde ao nível de formalidade exigido para o profissional da recepção, ou “*Let me see here*” (Joaquim), que não atende à função aguardar um instante enquanto se busca a reserva da

<sup>115</sup> Na produção de Jeferson, foi ele quem iniciou o cumprimento.

hóspede, ou ainda “*How are you?*” (Joaquim), no momento do acolhimento. Por ser um contexto formal, o uso de “*How are you*” (Tudo bem?) não se aplicaria, exceto se o recepcionista conhecesse a hóspede pela sua estadia frequente no hotel.

Cabe ressaltar que, no contexto comercial brasileiro, é comum o atendente (ou mesmo, o recepcionista de hotel) utilizar, mesmo que retoricamente, a expressão “Tudo bem?”, como uma forma de acolhimento. Ainda que essa estrutura possa fazer parte de um *check-in* quando o hóspede é brasileiro e compreende o contexto cultural dessa fala, o hóspede internacional provavelmente não realizaria essa associação.

Com relação à complexidade proposicional das produções do G2 no pré-teste, os dados indicam que somente Joaquim e José, que realizaram o *check-in* em inglês, apresentaram um maior número de UIs em suas produções, em comparação com as produções de seus colegas, que manifestaram o *check-in* na língua portuguesa. James, Cléa e Cleide apresentaram apenas uma UI cada, referente ao cumprimento à hóspede (*Good morning*). Jeferson, por sua vez, além de cumprimentar em inglês, utilizou essa língua para vocábulos que constavam nas especificações do quarto, disponibilizadas na tela do computador (Figura 16): “*standard*”, “*superior*” e “*premium*”. A Tabela 14 apresenta os dados da complexidade proposicional.

Tabela 14: Complexidade proposicional das produções do G2 no pré-teste

G2	UIs
Joaquim	16
Josué	12
Jeferson	04
James	01
Cléa	01
Cleide	01

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

### 7.1.2O desempenho do G2 nas atividades do material

Após o pré-teste, o G2 foi submetido a uma sequência de atividades do tipo não tarefa, também organizada em duas unidades, sendo que a diferença entre elas residiu na maior complexidade da linguagem do *check-in*, apresentado no vídeo da segunda unidade.

A última atividade de cada unidade (Atividade 5 – Unidade 1 e Atividade 5 – Unidade 2) consistiu na simulação de um *check-in* cujas falas foram fornecidas em cartões (*Receptionist Card* e *Guest Card*) contendo lacunas para serem preenchidas oralmente durante a interação com o colega (Vide Apêndice B). Em duplas, cada aluno desempenhou tanto o papel de

recepcionista quanto o de hóspede, seguindo as orientações dos cartões. Os alunos foram solicitados a simular o procedimento quantas vezes fossem necessárias, enviando a melhor versão para a pesquisadora via *Whatsapp*.

Como já descrito no capítulo da metodologia, a Atividade 5 das unidades 1 e 2 foi controlada e envolveu a leitura dramatizada das falas dos cartões. Essas falas retrataram, em sua essência, o diálogo do Vídeo 1 (na Atividade 5 da Unidade 1) e o diálogo do Vídeo 2 (na Atividade 5 da Unidade 2). Isso significa dizer que, além da exposição aos vídeos, o G2 também foi exposto a um *script* dos diálogos contendo as principais falas do recepcionista que constavam nesses vídeos.

Os dados da Atividade 5 da Unidade 1 mostraram que dos cinco alunos que realizaram a atividade<sup>116</sup>, a maioria (Jeferson, James e Cléa) não foi capaz de demonstrar adequação comunicativa em suas produções. Mesmo lendo as falas de seus cartões, continuaram no nível “Não adequado” como mostra a Tabela 15.

Tabela 15: Adequação comunicativa das produções de G2 na Atividade 5 - Unidade 1

<b>G2</b>	<b>Pré-teste</b>	<b>Atividade 5 (Unidade 1)</b>
Joaquim	não adequado (3)	adequado (9)
Josué	não adequado (4)	adequado (9)
Jeferson	não adequado (0)	não adequado (3)
James	não adequado (0)	não adequado (5)
Cléa	não adequado (0)	não adequado (5)
Cleide	não adequado (0)	---

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

A falta de adequação comunicativa ocorreu por problemas de pronúncia durante a leitura dos cartões, o que comprometeu a inteligibilidade de algumas falas e, conseqüentemente, a realização de alguns estágios do gênero. No início, durante a análise dos dados, a pesquisadora e a orientadora, como falantes não nativas da LI, tiveram problemas em chegar a um consenso sobre a classificação de algumas falas, se seriam inteligíveis ou não. Por essa razão, um falante nativo da LI, que havia participado como recepcionista na gravação do Vídeo 2, foi solicitado a auxiliá-las na avaliação da inteligibilidade de algumas falas sem perder de vista o contexto em que elas estavam inseridas. As falas consideradas não inteligíveis pelo nativo invalidaram a realização dos estágios a elas correspondentes.

<sup>116</sup> Cleide foi a única que se atrapalhou com os arquivos e enviou à pesquisadora somente a gravação em que havia desempenhado o papel de hóspede.

Jeferson foi o aluno que apresentou mais problemas de pronúncia. Cinco dos oito estágios apresentados por ele não puderam ser contabilizados. Somam-se a isso as falas referentes ao estágio “Informar sobre os serviços e o funcionamento do hotel”, presentes no cartão mas que não foram lidas por ele, possivelmente pela maior densidade proposicional do insumo e, conseqüentemente, maior demanda linguística na pronúncia das palavras.

Por outro lado, alguns problemas de pronúncia não chegaram a comprometer a efetivação dos procedimentos de *check-in*, como em “*Could I [ø] have [éve] your [iul] passaporte, please?*” e “*Do [dou] you [iôl] need [nidi] any help with [uitch] your [iôl] luggage?*”, verificado no momento da análise dos dados pela pesquisadora, orientadora e nativo da LI.

Além da pronúncia, observou-se que a leitura realizada pelos alunos de suas falas na Atividade 5 da Unidade 1 sofreu a omissão de palavras funcionais<sup>117</sup> (*function words* – VANPATTEN, 2004), ou seja, palavras que carregam pouco significado semântico, mas que estabelecem relações gramaticais, como morfemas, artigos, preposições, conjunções etc. Muito frequente foi a omissão de morfemas (Jeferson: “*You have a reservation for four nights [ø]*”; James: “*Your room is five hundred, fifty [ø] two*”), pronomes (Jeferson: “*How may I [ø] help you?*”; Cléa: “*Enjoy your [ø] stay*”), preposição (James: “*Breakfast is from [ø] half past six to half past ten*”), artigo (James: *I have a reservation for four nights in a [ø] single room*; Jeferson: “*Your room is six, on the [ø] tenth floor.*”) e partícula verbal (James: “*Could you fill out [ø] this form please?*”).

Houve ainda casos de inserção de palavras indevidas durante a leitura dos alunos, como por exemplo: “*Lunch is served from eleven o’clock to fifteen o’clock, and the dinner is from *seventeen thirty to twenty two thirty.*” (Joaquim) e “*Let me check in again.*” (Jeferson). Curiosamente Josué inseriu falas em português:*

JOSUÉ: *Could you fill out this form please?*

GUEST: *Ok.*

JOSUÉ: **Preenche... me manda. Ok? Thank you.**

Substituições de palavras também ocorreram, como na fala de James: “*You [usou I] have a reservation for four nights*”, comprometendo o sentido da frase.

<sup>117</sup> [...] Palavras funcionais são também denominadas **palavras formais, palavras vazias, functors, palavras gramaticais, palavras estruturais** ou **palavras de estrutura**” (RICHARDS *et al.*, 1992, p. 82 – Negrito do autor).

Embora tivessem que seguir as estruturas linguísticas definidas em seus cartões, alguns alunos se utilizaram de fala criativa e de inserções lexicais, que buscaram dar espontaneidade às suas falas. Joaquim, por exemplo, parafraseou a expressão “*You have a reservation for four nights...*” por meio de fala lexicalizada (“*Your reservation for four nights...*”) e reagiu com surpresa ao erro da reserva (*Oh...*). Cléa também inseriu o pronome de tratamento “*Sir*” após o seu cumprimento ao colega que fazia o papel de cliente (*Good morning, Sir*).

Quanto à complexidade proposicional das produções do G2 na Atividade 5 da Unidade 1, era de se esperar que todos realizassem o número máximo de UIs apresentadas no cartão do recepcionista, uma vez que estavam engajados em uma leitura dramatizada. No total, foram 22 UIs que os alunos deveriam produzir no papel de recepcionista, conforme as informações proporcionadas. No entanto, a maioria dos alunos (Jeferson, James e Cléa) produziu um número bem menor do que o esperado, como mostra a Tabela 16.

Tabela 16: Número de UIs nas produções do G2 na Atividade 5 da Unidade 1

<b>G2</b>	<b>Atividade 5 (Unidade 1) 22 UIs</b>
Joaquim	22
Josué	22
Jeferson	06
James	11
Cléa	12
Cleide	---

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Esta diminuição se explica pelos problemas de pronúncia que ocorreram nas falas desses alunos, tornando-as ininteligíveis. Consequentemente, as UIs não compreendidas não foram contabilizadas.

Com base nas informações fornecidas livremente pelos alunos nas lacunas do diálogo, foi possível observar que o número do quarto atribuído ao hóspede não foi coerente com o número do andar (Joaquim: “*Your room is one hundred on the second floor*”; Josué: “*Your room is three, on the second floor*”; Jeferson: “*Your room is six, on the tenth floor*”). Este dado sugere a falta de familiaridade desses alunos com a correspondência entre ‘número de apartamento’ e ‘andar’, possivelmente por falta de conhecimento prévio. Também foi possível perceber que alguns alunos desconheciam os números ordinais, usados para designar o andar (Cléa: “*Your room is ten, on the one floor*”; James: “*Your room is five hundred, fifty two, on the five floor*”) ou ainda a forma de dizer as horas (Cléa: “*Breakfast is from seis e trinta to dez e trinta. Lunch is served from onze... de onze as quinze horas, and dinner is from dezesete e*

trinta às vinte e trinta). Em casos como o de Cléa, isto é, em que as lacunas foram preenchidas com falas em português, não foi possível considerá-las como unidades de informação e, portanto, não computadas na complexidade proposicional do aluno.

Interessante comentar que na lacuna em que os alunos tiveram que preencher com o nome do hotel, alguns seguiram a ordem correta do sintagma nominal em inglês (Josué: “*Welcome to Domingos Hotel*”; James: “*Welcome to Imperial Hotel*”), enquanto outros seguiram a ordem do português (Joaquim e Cléa: “*Welcome to Hotel Spark*”). Jeferson, por sua vez, apresentou fala incompleta: “*Welcome to Impire*”. Para Joaquim, Cléa e Jeferson, o uso repetido do Vídeo 1 não foi suficiente para processarem a ordem correta do sintagma nominal (adjetivo + substantivo) na LI.

Os dados da Atividade 5 da Unidade 2 apontaram alguns ganhos com relação à adequação comunicativa das produções do G2. Dos alunos que tiveram produções não adequadas na Atividade 5 da Unidade 1 (Jeferson, James e Cléa), James e Cléa conseguiram passar para o nível “Minimamente adequado”, de cinco para oito estágios e de cinco para sete, respectivamente, na Atividade 5 da Unidade 2, como mostra a Tabela 17.

Tabela 17: Comparativo da adequação comunicativa das produções do G2 no pré-teste e nas atividades 5 das unidades 1 e 2

<b>G2</b>	<b>Pré-teste</b>	<b>Atividade 5 (Unidade 1)</b>	<b>Atividade 5 (Unidade 2)</b>
Joaquim	não adequado (3)	adequado (9)	minimamente adequado (8)
Josué	não adequado (4)	adequado (9)	adequado (9)
Jeferson	não adequado (0)	não adequado (3)	não adequado (2)
James	não adequado (0)	não adequado (5)	minimamente adequado (8)
Cléa	não adequado (0)	não adequado (5)	minimamente adequado (7)
Cleide	não adequado (0)	---	--- *

\* Os dados de Cleide não foram aqui computados, pois como já mencionado anteriormente, a sua gravação no papel de recepcionista na Atividade 5 da Unidade 1 não foi encaminhada à pesquisadora, o que impede a comparação de seus dados nesses dois momentos: Atividade 5 (Unidade 1) e Atividade 5 (Unidade 2).

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

O aumento no número de estágios produzidos por James e Cléa deu-se em função do aumento da inteligibilidade de suas falas, explicado provavelmente pela sua exposição ao insumo repetido do Vídeo 2 e/ou pelo cuidado que tiveram com a leitura de seus cartões, focando melhor sua atenção na pronúncia de algumas palavras e na distinção de termos, como ilustram os exemplos a seguir.



Quadro 17: Comparativo da inteligibilidade das falas de James e Cléa nas Atividades 5

	Atividade 5 – Unidade 1	Atividade 5 – Unidade 2
James	- <i>Could you fill out [ø] this <b>form</b> [frõ] please?</i>  - <i><b>You</b> [aj] have a reservation for four nights in a single room.</i>	- <i>Could you fill out [olt] this <b>form</b> [fõrm] please?</i>  - <i><b>You've</b> [iu év] reserved a standard single room for three nights.</i>
Cléa	- <i>Good morning, sir. <b>Welcome</b> [rãncom] to hotel Spark. <b>How</b> [ru] <b>may</b> [mai] I <b>help</b> [rappy] you?</i>	- <i>Good afternoon. <b>Welcome</b> [uélcomi] to Imperial hotel. <b>How</b> may I help you?</i>

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Ainda com base na Tabela 17, Joaquim passou do nível “Adequado” para “Minimamente adequado”, pois acabou utilizando o português para informar o número do quarto na realização do estágio “Entregar a chave”, o que não havia acontecido na Atividade 5 da Unidade 1. Josué, por sua vez, manteve sua produção no nível “Adequado” e Jeferson no nível “Não adequado”, passando de três estágios realizados na Atividade 5 da Unidade 1 para dois estágios na Atividade 5 da Unidade 2. Essa diminuição ocorreu em virtude da não realização da leitura correspondente às falas do estágio “Desejar uma boa estadia”.

Durante a leitura realizada pelos alunos na Atividade 5 da Unidade 2, no papel de recepcionista, verificou-se um número maior de palavras funcionais que foram omitidas em comparação ao que ocorreu na Atividade 5 da Unidade 1. A omissão foi de morfemas (Jeferson: “... for five nights **s** [ø]”; James: “**tenth** [ø] floor”), pronomes (Jeferson: “How may **I** [ø] help you may?”; “Could **I** [ø] have your passport, please?”) preposições (James: “The elevator is **at** [ø] the end **of** [ø] the corridor, **on** [ø] your right hand side”) e artigos (Jeferson: “Would you like **a** [ø] room with **a** [ø] garden view or **a** [ø] pool view?”; James: “It’s on **the** [ø] tenth floor”). Houve ainda casos de omissão de palavras de conteúdo<sup>118</sup> (*content words* - VANPATTEN, 2004), como verbos (James: “Do you need any **help** [ø] with your luggage?”; Joaquim e Cléa: “Here **is** [ø] your keycard”) e adjetivos (Joaquim: “It’s a superior **single** [ø] room for five nights”).

Todas essas omissões podem ser explicadas pelo aumento da densidade proposicional das falas do recepcionista, fornecidas aos alunos para a sua interação com o colega na Atividade 5 da Unidade 2, e também pela dificuldade desses alunos em conectar os sons das palavras nas frases lidas (*liason*).

<sup>118</sup> Palavras de conteúdo são palavras que carregam significado lexical quando usadas isoladamente. São geralmente substantivos, verbos, adjetivos e advérbios (RICHARDS *et al.*, 1992, cf. p. 80).

No caso da omissão do morfema do plural, como nas falas de Jeferson, James e Cléa, a explicação pode estar associada ao fenômeno comum da supressão da marca fonológica do plural no português, como “quatro noite [ø]”, “duas mulher [ø]” etc., em falas informais.

Os dados ainda mostraram casos de inserção de palavras durante a leitura que os alunos faziam de suas falas. Josué, por exemplo, inseriu um marcador discursivo para estabelecer conexão entre os enunciados (“*Ok, let me check again*”). Inseriu ainda a sigla “am” para se referir ao horário antes do meio dia (“*Breakfast is from six thirty am until ten thirty am*”). Cléa usou o artigo definido no seguinte enunciado: “...*please call reception on the extension nine*”, e o pronome pessoal em: “*Do you need any help you with your luggage?*”. Esses e outros casos não pareceram interferir na compreensão; mas, houve casos em que a inserção poderia comprometer o sentido, como em “*The sauna and the swimming pool are on the top of the floor*”<sup>119</sup> (Josué) ou “*Let me check in again*”<sup>120</sup> (Jeferson na Atividade 5 das unidades 1 e 2).

Além das omissões e inserções nas falas do G2 durante a leitura oral de seus cartões, os dados também apresentaram substituições de palavras, mas que não chegaram a prejudicar o sentido dos enunciados. O Quadro 19 ilustra alguns casos.

Quadro 18: Substituições de palavras sem prejuízo aos enunciados

G2	Enunciados para a leitura na Atividade 5 (Unidade 2)	Substituições realizadas
Joaquim	- <i>Thank you.</i> - <i><u>You've</u> reserved a standard single room</i> ... - <i><u>You're</u> right.</i> - <i>Breakfast is from six thirty <u>until</u> ten thirty.</i>	- <i>Oh, thanks.</i> - <i><u>You have</u> reserved a standard single room...</i> - <i><u>You are</u> right.</i> - <i>Breakfast is from six thirty <u>to</u> ten thirty.</i>
Josué	- <i><u>Could</u> you fill out this form please?</i>	- <i><u>Would</u> you fill out this form please?</i>
Cléa	- <i>The elevator is <u>at</u> the end of the corridor.</i>	- <i>The elevator is <u>on</u> the end of the corridor.</i>

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Cabe ressaltar que as omissões, inserções e substituições de palavras nos enunciados do G2 não chegaram a comprometer a função dos estágios em que esses fenômenos ocorreram e, por essa razão, esses estágios foram contabilizados no momento da avaliação da adequação comunicativa das produções do G2. Entretanto, o maior problema residiu na pronúncia dos

<sup>119</sup> Em vez de indicar a cobertura (*top floor*), a fala de Josué poderia levar o hóspede a pensar que a piscina e a sauna estariam localizadas no andar da recepção.

<sup>120</sup> Em vez de solicitar um momento ao hóspede para a verificação da informação (*let me check again*), a fala de Jeferson implica que o *check in* deverá ser feito novamente.

enunciados, em particular nos de Jeferson, os quais mais uma vez foram submetidos ao nativo da LI para uma nova avaliação, em virtude da dúvida que pairou entre as professoras que avaliaram os dados (pesquisadora e orientadora). Os enunciados considerados ininteligíveis comprometeram não somente a realização de alguns estágios, mas também inviabilizaram a contagem de novas unidades de informação nas falas desses alunos.

A complexidade proposicional das produções do G2 na Atividade 5 da Unidade 2 seguiu o número de UIs que os alunos teriam que realizar na interação com o colega, isto é, um total de 33UIs, conforme mostra a Tabela 18.

Tabela 18: Número de UIs nas produções do G2 na Atividade 5 da Unidade 2

<b>G2</b>	<b>Atividade 5 (Unidade 2)</b> <b>33 UIs</b>
Joaquim	32
Josué	33
Jeferson	07
James	25
Cléa	23
Cleide*	31

\*Os dados de Cleide foram aqui computados pois, diferente do que aconteceu na Atividade 5 da Unidade 1, nesta atividade ela foi capaz de encaminhar a sua gravação para a pesquisadora. Desta forma, foi possível analisar a complexidade proposicional de sua fala.

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Com base nesta tabela, a metade da turma apresentou um número de UIs bem abaixo do esperado (Jeferson, James e Cléa). Com o aumento da densidade proposicional nas falas do cartão do recepcionista, percebeu-se que a dificuldade na pronúncia das palavras também aumentou, muitas vezes comprometendo a compreensão do interlocutor. Essa dificuldade foi mencionada por Jeferson e James (e por outros) no questionário de avaliação, quando tiveram que relatar a maior dificuldade durante as aulas.

Outra possível explicação para a redução do número de UIs produzidas por esses (e outros) alunos na Atividade 5 da Unidade 2 está relacionada ao uso do português, que foi utilizado para expressar o número do apartamento do hóspede (Joaquim, Jeferson) e o horário de funcionamento do café da manhã (Jeferson, Cléa). Ao usarem a língua materna, esses alunos acabaram inviabilizando o cômputo de novas UIs.

### 7.1.3 O desempenho do G2 no Pós-teste 1

Após uma semana da finalização da Unidade 2 da sequência de atividades do tipo não tarefa, o G2 realizou o Pós-teste 1, que compreendeu a mesma atividade do pré-teste, no mesmo ambiente e condições de realização. Cada aluno desempenhou o papel de recepcionista e a pesquisadora, o de hóspede..

No que se refere à adequação comunicativa, a grande maioria dos alunos não foi capaz de modificar o *status* de suas produções do pré-teste para o Pós-teste 1, pois mantiveram-se no nível “Não adequado” de produção do gênero *check-in*. Somente Josué passou da condição de não adequado para minimamente adequado, como mostra a Tabela 19.

Tabela 19: Comparativo da adequação comunicativa das produções do G2 no pré- e Pós-teste 1

<b>G2</b>	<b>Pré-teste</b>	<b>Pós-teste 1</b>
Joaquim	NA* (3)	NA (5)
Josué	NA (4)	MA** (7)
Jeferson	NA (0)	NA (1)
James	NA (0)	NA (0)
Cléa	NA (0)	NA (3)
Cleide	NA (0)	NA (3)

\* NA (Não adequado) - Abaixo de 7 estágios

\*\*MA (Minimamente adequado) - 7 e 8 estágios

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Mesmo mantendo-se no nível “Não adequado”, Joaquim, Jeferson, James, Cléa e Cleide tiveram um aumento no número de realização de estágios funcionais do gênero *check-in*, assim como Josué. Para alguns, esse aumento pode ser explicado pelo uso apropriado de falas formulaicas provenientes dos vídeos em estágios que não haviam sido realizados no pré-teste. Joaquim, Josué, Cléa e Cleide, por exemplo, foram capazes de realizar o estágio “Acolher o cliente”, utilizando as expressões: “*Welcome to Imperial Hotel. How may/can I help you?*”. Outros exemplos estão no Quadro 20.

Quadro 19: Apropriação de falas formulaicas nas produções de G2 no Pós-teste 1

G2	Estágio	Pré-teste	Pós-teste 1
Cleide	Acolher o cliente	Não realizado	“How may I help you?”
	Solicitar preenchimento do registro	Não realizado	“Can you fill out this ... form?”
Josué	Providenciar a bagagem	Não realizado	“the bellboy will help you with your luggage”
Josué	Desejar uma boa estadia	Não realizado	“Have a <u>good</u> stay”*
Cléa	Entregar a chave	Não realizado	“your keycard... number three zero nine”
	Acolher o cliente	Não realizado	“Welcome to... Imperial hotel. How <u>can</u> I help you?”**
	Desejar uma boa estadia	Não realizado	“Enjoy stay”***

\*No Vídeo 2 e na Atividade 5 da Unidade 2, a expressão usada foi “Have a nice stay”.

\*\* Nos vídeos e atividades 5, a expressão usada foi “How may I help you”.

\*\*\* No Vídeo 1 e na Atividade 5 da Unidade 1, a expressão usada foi “Enjoy your stay”.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Além do uso de falas formulaicas, o aumento na produção de estágios também pode ser explicado pela fala lexicalizada construída por alguns alunos a partir de vocábulos que aprenderam em sua exposição ao insumo oral (vídeos) e escrito (Atividade 5 das unidades 1 e 2), de forma implícita. Cléa, por exemplo, que não realizou os estágios “Informar sobre os serviços e o funcionamento do hotel” e “Desejar uma boa estadia” no pré-teste, foi capaz de usar vocábulos que aprendeu para manifestar esses estágios de forma aceitável no Pós-teste 1: “Breakfast six and...ten.” e “Enjoy stay”. Outro exemplo é Jeferson, que não realizou o estágio “Solicitar documentos” no pré-teste, manifestando-o adequadamente no Pós-teste 1: “Ok, passport?”

Houve ainda casos em que os vocábulos incorporados ajudaram alguns alunos a construir falas mais apropriadas, como é o caso de Joaquim que, no pré-teste, manifestou o estágio “Solicitar o preenchimento do registro” da seguinte forma: “I need you to sign this”, mas no Pós-teste 1, expressou: “I need you to complete this form”.

Pode-se assim dizer que a repetição do mesmo insumo favoreceu o foco na forma para a maioria dos alunos do G2, ajudando-os a aprender falas formulaicas e vocabulário.

Embora houvesse um certo aumento de estágios nas produções dos alunos situados no nível “Não adequado”, ele não foi suficiente para promover esses alunos a um nível superior.

Isso se deve (i) a produções em português ao invés de inglês (Cléa, James, Jeferson) e (ii) a não realização de um ou mais estágios (James: 1; Cléa: 2; Joaquim: 3; Jeferson e Cleide: 4), que também não foram realizados no pré-teste.

No primeiro caso, o uso do português e a sua alternância com o inglês (*codeswitching*) invisibilizaram a produção de estágios, como “Solicitar o preenchimento do registro” (Cléa: “Poderia preencher o *form please?*”; Jeferson: “Ok, ficha?”), “Informar sobre os serviços e o funcionamento do hotel” (Cléa: “*Lunch* doze horas ... de doze a treze horas. *Dinner* de vinte às vinte uma.”) e “Entregar a chave” (James: “Aqui está o *keycard* [...] Vai ficar no décimo andar no apartamento cento e três”). Foram sinais de limitações sintáticas e funcionais (dizer as horas em inglês), verificados em alunos que afirmaram ter pouca proficiência na LI ao dizerem no questionário de perfil que compreendiam e produziam pouco em inglês. Para esses alunos (Jeferson, James, Cléa), a exposição ao insumo oral (vídeos 1 e 2) e escrito (Atividade 5 das unidades 1 e 2) não os possibilitou incorporar falas formulaicas que substituíssem as suas falas em português.

Por outro lado, é importante mencionar que Cleide, embora se autodeclarasse pouco proficiente nessas habilidades (compreensão e produção oral) realizou o Pós-teste 1 na LI com a demonstração de que havia aprendido algumas poucas falas formulaicas (“*Can you fill out this form?*”; “*Your keycard*”), diferente do seu pré-teste que foi todo conduzido em português. Sua produção não adequada se deve, principalmente, a não realização de alguns estágios no Pós-teste 1 (quatro estágios).

A não realização de um ou mais estágios nas produções do G2, no Pós-teste 1, nos faz deduzir que a exposição dos alunos às atividades do material não foi o bastante para processarem todos os estágios do gênero *check-in* e a sua sequência (os significados envolvidos) e as falas formulaicas (a forma linguística), simultaneamente, devido à alta demanda cognitiva que isso pode ter gerado, principalmente para os alunos iniciantes da LI. A exceção foi Josué, que pareceu se beneficiar da sequência de atividades, pois passou do nível “Não adequado” (no pré-teste) para o “Minimamente adequado” (no Pós-teste 1), porém deixou de realizar um dos procedimentos (“Colocar-se à disposição do hóspede”).

Essa demanda cognitiva foi percebida por Josué, que mencionou, no questionário de avaliação, sua dificuldade na memorização dos passos de um *check-in* e sugeriu “um folheto na hora das gravações contendo os PoPs [procedimentos padrão do *check-in*]”.

Com relação à complexidade proposicional das produções do G2 no Pós-teste 1, pode-se dizer que 50% dos alunos (Josué, Cléa e Cleide) apresentou uma quantidade maior de UIs se compararmos os seus dados com os do pré-teste. É o que mostra a Tabela 20.

Tabela 20: Comparativo da complexidade proposicional das produções do G2 do pré-teste para o Pós-teste 1

G2	Pré-teste	Pós-teste 1
Joaquim	16	14
Josué	12	17
Jeferson	04	04
James	01	01
Cléa	01	06
Cleide	01	07

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Esse aumento de UIs na produção de Josué, Cléa e Cleide pode ser explicado pelo uso de falas formulaicas, como já demonstrado no Quadro 20. Isso sugere que a exposição desses alunos aos vídeos e ao insumo das atividades 5 permitiu que eles produzissem *check-ins* mais complexos em termos proposicionais.

#### 7.1.4 O desempenho do G2 no Pós-teste 2

Cinco semanas após a aplicação do Pós-teste 1 (Postergado), o G2 realizou o Pós-teste 2 (Prolongado), nas mesmas condições apresentadas no pré- e Pós-teste 1. O objetivo foi verificar se os conhecimentos haviam sido retidos na memória após um intervalo maior de tempo.

Os dados indicam que a adequação comunicativa dos *check-ins* realizados pelo G2 manteve-se nas mesmas condições em relação ao pós-teste anterior, ou seja, na condição não adequada, exceto por Josué que se manteve na condição minimamente adequada, conforme mostra a Tabela 21.

Tabela 21: Comparativo da adequação comunicativa das produções do G2

G2	Pré-teste	Pós-teste 1	Pós-teste 2
Joaquim	NA* (3)	NA (5)	NA (5)
Josué	NA (4)	MA (7)	MA** (8)
Jeferson	NA (0)	NA (1)	NA (0)
James	NA (0)	NA (0)	NA (0)
Cléa	NA (0)	NA (3)	NA (2)
Cleide	NA (0)	NA (3)	NA (2)

\*NA (Não adequado) = Abaixo de 7 estágios

\*\*MA (Minimamente adequado) = 7 a 8 estágios

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Dos alunos que se fixaram no nível “Não adequado”, alguns apresentaram uma diminuição na produção de estágios, de três para dois (Cléa e Cleide) e de um para zero (Jeferson). Essa diminuição pode ser explicada pelos seguintes fatores:

(1) o uso de português em falas que haviam sido proferidas em inglês no Pós-teste 1 (Jeferson, Cléa, Cleide). Cleide, por exemplo, não retomou as falas formulaicas que havia utilizado no Pós-teste 1, como “*How may I help you?*” para realizar o estágio “Acolher o cliente” e “*Can you fill out this form?*” para o estágio “Solicitar o preenchimento do registro”. Jeferson também não retomou a fala que havia utilizado no Pós-teste 1 (“*Ok, passport?*”) para realizar o estágio “Solicitar os documentos”. Ao utilizarem o português, esses alunos comprometeram a realização de alguns estágios.

(2) a não realização de estágios. Foi o caso de Cléa, que não realizou o estágio “Desejar uma boa estadia” no Pós-teste 2, mas foi capaz de manifestá-lo em inglês no Pós-teste 1 (“*Enjoy stay?*”).

Por outro lado, Joaquim e James se mantiveram no mesmo número de estágios produzidos anteriormente, cinco e zero, respectivamente. No caso de Joaquim, essa inalteração não significou a produção dos mesmos estágios realizados no Pós-teste 1. Em outras palavras, estágios realizados satisfatoriamente no Pós-teste 1, como “Acolher o cliente”, por exemplo, não foi manifestado a contento no Pós-teste 2, pois Joaquim se limitou a cumprimentar à hóspede apenas. No entanto, foi capaz de realizar o estágio “Desejar uma boa estadia” no Pós-teste 2, o qual não foi realizado no Pós-teste 1. James, por sua vez, foi o único que, conduziu toda a interação em português em ambos os pós-testes, com a inserção de poucas palavras em inglês no Pós-teste 2 (“*Good morning*”, “*three nights*”).

Com relação à complexidade proposicional das produções do G2 no Pós-teste 2, foi possível verificar que Josué e James tiveram um aumento no número de UIs após cinco semanas de intervalo entre os pós-testes, enquanto que Cléa, Cleide e Jeferson apresentaram uma diminuição. Joaquim produziu o mesmo número de UIs, conforme aponta a Tabela 22.



Tabela 22: Comparativo da complexidade proposicional das produções do G2 do pré-teste ao Pós-teste 2

<b>Alunos</b>	<b>Pré-teste</b>	<b>Pós-teste 1</b>	<b>Pós-teste 2</b>
Joaquim	16	14	14
Josué	12	17	20
Jeferson	04	04	03
James	01	01	02
Cléa	01	06	04
Cleide	01	07	04

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

O aumento na complexidade proposicional do *check-in* de Josué localizou-se principalmente no estágio “Informar sobre os serviços e o funcionamento do hotel”, que não foi realizado no Pós-teste 1. Nesse estágio, observou-se o uso de falas formulaicas adquiridas por meio do insumo oral/escrito da sequência de atividades, como por exemplo “*Breakfast is from [...] to [...]. The lunch is from [...] to [...], and the dinner is from [...] to [...]*”. Outras falas fixas também puderam ser percebidas na produção de Josué neste estágio, como: “*some magazines over there*” e “*if you want know more*”, sugerindo que ele carregava outras falas formulaicas de outros momentos de aprendizagem já que havia manifestado essas mesmas falas no pré-teste. Falas criativas também puderam ser observadas em sua produção, como por exemplo: “*the gym is at the second floor*”, “*After that what comes?*”. O Quadro 21 traz a produção de Josué no estágio “Informar sobre os serviços e o funcionamento do hotel” desde o pré-teste até o Pós-teste 2, a título de comparação das UIs.

Quadro 20: Comparativo das falas de Josué do Pré-teste ao Pós-teste 2

Estágio	Pré-teste	Pós-teste 1	Pós-teste 2
Informar serviços e funcionamento do hotel	JOSUÉ: <i>If you wanna know more from the city (UI 1), you can take some magazines over there (UI 2).</i>	-----	JOSUÉ: <i>Eh... your room .... The wifi number is... eh... rrsr your surname. (UI 0)</i> P: <i>Ok.</i> JOSUÉ: <i>And the ...the lunch is from the eight pm ... no ... eight am to ten am. (UI 0)</i> P: <i>The lunch?</i> JOSUÉ: <i>After that what comes? (UI 1)</i> P: <i>dinner?</i> JOSUÉ: <i>No, the for... (UI 2)</i> P: <i>Breakfast?</i> JOSUÉ: <i>Breakfast. Breakfast is from eight am to ten am (UI 3). The lunch is from the half of day from to the two pm (UI 4) and the dinner is from seven pm to nine pm. (UI 5)</i> P: <i>Ok.</i> JOSUÉ: <i>Right. And then... ehn ... the gym is at the second floor (UI 6).</i> P: <i>ok</i> JOSUÉ: <i>...the... we have a.. we have some magazines over there. (UI 7) Over there have information[s] about the city (UI 8) if you want know more. (UI 9)</i> P: <i>Ok, nice.</i>

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

O aumento de uma UI na produção de James se limitou ao uso de um *recast* (correção implícita) após a fala da hóspede no estágio “Acertar os detalhes do quarto”. Assim como no Pós-teste 1, toda a sua fala foi realizada na língua portuguesa, sugerindo que a sequência de atividades não foi eficaz para a sua aprendizagem dos procedimentos de *check-in* na LI.

JAMES: *Telma Amorim, só um minutinho ((pegando o passaporte)) quantos dias?*  
P: *Three days.*  
JAMES: *Three nights (UI 1).* Apartamento cento e três a partir de hoje, dia dezesseis.  
P: *uhum*

Cléa, Cleide também utilizaram o português em suas falas no Pós-teste 2, alternando-as com a LI. Esse fenômeno (*codeswitching*) já havia ocorrido na produção de Cléa no Pós-teste 1, mas não na de Cleide, que conduziu o Pós-teste 1 na LI. O uso da língua materna por Cleide no Pós-teste 2 diminuiu a complexidade proposicional de sua produção. Outra razão da diminuição de UIs nas falas de Cléa e Cleide no Pós-teste 2 se deve à ausência de algumas falas

formulaicas e lexicalizadas que foram utilizadas no Pós-teste 1, mas que não foram reproduzidas no Pós-teste 2, como “*How can/may I help you?*” (Cléa e Cleide); “*Your keycard?*” (Cléa); “*Can you fill out this form?*” (Cleide) e “*Enjoy stay?*” (Cléa). O mesmo aconteceu com Jeferson. No Pós-teste 1 produziu “*Ok, passport?*”, enquanto que no Pós-teste 2, proferiu “Ok, passaporte?”, diminuindo o número de UI em sua produção.

A manutenção do número de UIs na produção de Joaquim não significou que ele tenha produzido as mesmas informações em ambos os pós-testes. Isso significa dizer que, em alguns estágios a quantidade de informação diminuiu e em outros aumentou, do Pós-teste 1 para o Pós-teste 2. Como já mencionado, no estágio “acolher o cliente”, Joaquim não produziu as falas formulaicas que havia utilizado no Pós-teste 1 (i.e. “*Welcome to the Imperial hotel. How can I help you?*”), mas desejou uma boa estadia à hóspede (“*Have a nice stay?*”), não contemplado no Pós-teste 1.

Na próxima seção, discuto o desempenho do G2.

## 7.2 DISCUSSÃO DO DESEMPENHO DO G2

Considerando a adequação comunicativa dos *check-ins* produzidos pelo G2 do pré-teste para os pós-testes, os dados mostraram que a grande maioria dos alunos (i.e. cinco dos seis participantes) não demonstrou avanço na realização de um número satisfatório de estágios do gênero *check-in*, permanecendo no nível “Não adequado” nos pós-testes, com exceção de Josué que demonstrou avanço, passando da condição não adequado no pré-teste para minimamente adequado em ambos os pós-testes.

Vale ressaltar que, mesmo produzindo *check-ins* não adequados, alguns alunos tiveram um aumento na produção de estágios do pré- para os pós-testes (Joaquim: de três para cinco; Cléa e Cleide: de zero para dois); porém, esse aumento não foi o suficiente para a aprendizagem do gênero na LI. Vários fatores podem ter contribuído para esse fraco desempenho. Um deles é o filtro afetivo desses alunos (KRASHEN, 1982), que pode ter atuado negativamente no momento dos pós-testes. Em outras palavras, o G2 estava acostumado com atividades controladas e com *scripts* prontos para a prática comunicativa do gênero, o que lhes dava certa segurança linguística no momento das interações. Não havia, portanto, uma pressão comunicativa (SKEHAN, 1996, 1998) sobre os alunos, diferente do que aconteceu nos pós-

testes. Eles exigiram produção espontânea, sem qualquer *script* em mãos, bem como demanda cognitiva em compreender e produzir a LE em tempo real, na interação com a pesquisadora.

Sinais de desconforto e insegurança dos alunos diante da falta de um *script*, no momento da realização dos pós-testes, foram percebidos pela pesquisadora. Jeferson solicitou olhar o material que havia trazido e Cléa perguntou se poderia ler o diálogo que parecia possuir. Ao ser indagada pela pesquisadora se poderia dar início ao procedimento, Cleide respondeu: “Não, eu não sei como faz isso aqui”. A falta dos *scripts* nos pós-testes pode ter influenciado esses alunos a usar o português e o *codeswitching*.

Outro fator que pode ter contribuído para o fraco desempenho desses alunos residiu em suas próprias limitações linguísticas, como a falta de conhecimento sobre como dizer os números/horas em inglês, já que essas informações eram fundamentais para a realização de alguns estágios, como “Entregar a chave” e “Informar sobre os serviços e o funcionamento do hotel”. Soma-se a esse fator, a falta de uso das falas formulaicas que apareceram no insumo oral e escrito das atividades, as quais manifestam informações que realizam os estágios funcionais do gênero.

Segundo VanPatten (2004), o primeiro princípio do processamento do insumo consiste no pressuposto de que os aprendizes processam o significado/ conteúdo das informações antes das formas linguísticas. Isso significa dizer que a atenção desses alunos pareceu residir mais na compreensão dos procedimentos de *check-in* do que nas formas linguísticas. Um exemplo é a produção de James nos pós-testes 1 e 2, que demonstrou ter domínio dos estágios funcionais do gênero em português (foco no significado), mas não das formas linguísticas que realizam esses estágios na LI.

Embora esses alunos estivessem possivelmente mais atentos ao conteúdo das informações do insumo oral e escrito das atividades, como apontaram alguns alunos no questionário de avaliação (Joaquim, Josué), a frequência desse insumo não pareceu ser suficiente para o domínio de todos os estágios do procedimento de *check-in* e da sua sequência correta (foco no significado), nem para a aquisição de falas formulaicas mais expressivas para a realização desses estágios (foco na forma).

Com relação ao foco no significado, muitos alunos inverteram a ordem de alguns estágios nos pós-testes e certas informações, que deveriam constar em um determinado procedimento, foram consideradas em outros. O exemplo mais comum foi o número da acomodação, que deveria ser informado no estágio “Entregar a chave”, ao invés do estágio

“Acertar os detalhes do quarto”, como fez James. Outros omitiram essa informação (Joaquim e Cleide).

Com relação ao foco na forma, os dados evidenciaram poucos casos de incorporação de falas formulaicas. Josué e Joaquim foram os que mais as usaram nos pós-testes.

Pode-se dizer que o fraco desempenho da maioria do G2 na adequação comunicativa está, provavelmente, relacionado à dificuldade desses alunos em processar o significado e a forma simultaneamente na LI, já que eles afirmaram ter pouco ou nenhum domínio da habilidade de compreensão e produção oral nessa língua, conforme o questionário de perfil. Poderíamos, assim, classificá-los como iniciantes da LI e, como tal, mostraram ter maior dificuldade em estabelecer conexões entre forma-significado e função durante a compreensão (e a produção) em tempo real (VANPATTEN, 2004).

Para ilustrar esta dificuldade, alguns alunos (Joaquim, Jeferson, Cléa, Cleide) não realizaram certos estágios em nenhum dos pós-testes (nem em português, nem em inglês). Ainda que eles demonstrassem ter consciência desses estágios, como observado nos dados do questionário de avaliação, o problema parece ter residido no processamento da fala. Joaquim, por exemplo, ao ser solicitado a listar os procedimentos do *check-in* na língua portuguesa, no questionário de avaliação, mencionou o estágio “Contar os serviços do hotel” (Estágio 6), porém não chegou a produzi-lo em nenhum dos pós-testes, como mostra o Quadro 22. Em outros casos, os estágios foram manifestados em português, sugerindo, novamente, a dificuldade do aluno em processar a sua fala na LI. É o caso de Cleide que mostrou ter consciência do estágio “Desejar uma boa estadia” (Estágio 9) ao listá-lo no questionário de avaliação; porém, não foi capaz de produzi-lo no Pós-teste 1 e, no Pós-teste 2, manifestou-o em português, como também mostra o Quadro 22.

Quadro 21: Estágios não realizados por alunos do G2 em ambos os pós-testes

<b>G2</b>	<b>Estágios</b>	<b>Pós-teste 1</b>	<b>Pós-teste 2</b>
Joaquim, Jeferson, Cleide	Informar sobre os serviços e o funcionamento do hotel	-----	-----
Joaquim, Jeferson, Cléa, Cleide	Providenciar a bagagem	-----	-----
Jeferson, Cleide	Colocar-se a disposição do hóspede	-----	-----
Cléa	Colocar-se a disposição do hóspede	Em português	-----
Jeferson	Desejar uma boa estadia	-----	-----
Cleide	Desejar uma boa estadia	-----	Em português

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Tendo em vista que Josué foi o único a realizar *check-ins* minimamente adequados nos pós-testes, é possível sugerir que ele foi capaz de gerenciar de forma minimamente satisfatória o seu foco de atenção sobre o significado (a materialização de grande parte dos estágios funcionais do gênero) e a forma linguística, apesar da presença de inversões na sequência de alguns estágios.

É importante ressaltar que o fato de alguns alunos não terem mencionado um ou mais estágios do gênero *check-in* e a sua sequência correta, no questionário de avaliação, não significa, necessariamente, que esses estágios não foram processados. Josué, por exemplo, não mencionou o estágio “Desejar uma boa estadia” (Estágio 9) no questionário de avaliação, mas foi capaz de realizá-lo em ambos os pós-testes. O contrário também foi observado nos dados, ou seja, alguns alunos não mencionaram certos estágios no questionário de avaliação e, por conseguinte, não os realizaram nos pós-testes. Um exemplo foi Jeferson, que deixou de mencionar e produzir o estágio “Colocar-se a disposição do hóspede” (Estágio 8). Neste caso, fica aparente a dificuldade de alguns alunos em apreender o significado funcional de todos os estágios em virtude da alta demanda cognitiva que o insumo das tarefas exerceu sobre eles para a aquisição dos significados e das formas linguísticas, principalmente em se tratando de alunos com pouca proficiência na LI, como é o caso de Jeferson e de outros que afirmaram compreender e falar “pouco” / “nada” na língua alvo, no questionário de perfil.

Joaquim e Josué, por outro lado, se avaliaram como alguém que compreende e fala “bem” a LI. Com base em suas produções no pré-teste, que apresentaram frases mais encorpadas<sup>121</sup>, foi possível situá-los no nível intermediário da LI. Se considerarmos essa classificação, os dados de Joaquim e Josué poderiam corroborar os resultados do estudo de Serrano *et al.* (2015), de que os alunos intermediários beneficiam-se mais no processamento de sequências formulaicas do que iniciantes da língua, pois foi o que aconteceu com Joaquim e Josué que utilizaram várias expressões formulaicas em suas produções nos pós-testes, sendo elas resultantes dos vídeos e das atividades realizadas.

Na complexidade proposicional, os dados do G2 apontaram para resultados bastante tímidos, conforme mostrado na Tabela 20.

---

<sup>121</sup> **Joaquim:** “*Can I have your passport?*”; “*Let me see this*”; “*I need you to sign this*”; “*Anything you can ask me or call here in reception*”. **Josué:** “*Give me your passport please*”; “*If you wanna know more from the city, you can take some magazines over there*”; “*If you need some help, you can tell*”.

Os alunos que tiveram fraco desempenho na adequação comunicativa apresentaram variações na complexidade proposicional de suas falas; alguns apresentando um pequeno aumento do pré-teste para o Pós-teste 2 (James: um para dois; Cléa e Cleide: um para quatro) e outros com uma pequena diminuição (Joaquim: dezesseis para quatorze; Jeferson: quatro para três).

A complexidade proposicional não foi maior nas produções desses alunos em virtude dos problemas já discutidos (i.e. falas em português, estágios não realizados, ausência de falas formulaicas e informações incompletas na realização dos estágios). No entanto, pode-se dizer que o pequeno número de UIs produzidas por esses alunos não significou ausência de aprendizagem da LI. Embora não tenham mostrado domínio total de falas que foram apresentadas para manifestar os estágios funcionais do gênero *check-in*, esses alunos foram capazes de aprender léxico (ex.: “*form*”, “*single room*”), frases nominais (ex.: “*your keycard*”; “*registration form*”) e algumas falas formulaicas (ex.: “*How may I help you?*”; “*You have a reservation*”).

Além dos aspectos linguísticos, ainda foi possível observar a aprendizagem de construções mais polidas, implicando que alguns alunos perceberam a necessidade de o recepcionista ser cortês ou amável com o hóspede. No próprio questionário de avaliação, foram mencionadas atitudes como “ser gentil” (Joaquim) e “simpático” (Cléa), além das produções que retrataram essa preocupação. É o que ilustra o Quadro 23 ao trazer falas mais polidas nos pós-testes em relação ao pré-teste.

Quadro 22: Produções de falas mais polidas de G2 nos pós-testes em relação ao pré-teste no estágio “Solicitar documento”

G2	Pré-teste	Pós-teste 1	Pós-teste 2
Joaquim	“ <i>Can I have your passport?</i> ”	“ <i>Can I have your passport?</i> ”	“ <i>May I have your passport please?</i> ”
Cléa	“Eu tenho que pedir o passaporte”	“Passaporte, por favor?”	“ <i>Passport please?</i> ”
Josué	“ <i>Give me your passport, please.</i> ”	“ <i>Let me take your passport, please.</i> ”	“ <i>Can I take your passport please?</i> ”

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Como já mencionado, Josué foi o único que mais se beneficiou da sequência de atividades, pois além de apresentar adequação comunicativa mínima em suas produções, foi

capaz de aumentar a complexidade proposicional de suas falas, passando de 12 UIs produzidas no pré-teste para 20 UIs no Pós-teste 2.

Com base na apresentação e discussão dos dados do G2, é possível responder parte da primeira pergunta de pesquisa: Quais são os efeitos de duas sequências de atividades comunicativas, uma do tipo tarefa e a outra do tipo não tarefa, na realização do gênero *check-in* na língua inglesa? A sequência de atividades comunicativas do tipo não tarefa não pareceu beneficiar a grande maioria do G2 (83,33%) na produção de *check-ins* adequados. Apenas um aluno foi capaz de realizá-lo de forma minimamente adequada.

No que concerne à complexidade proposicional, a situação não foi diferente. Embora a maioria dos alunos tenha apresentado um aumento de UIs nos pós-testes, em comparação ao pré-teste, esse aumento foi pouco expressivo para James, Cléa e Cleide, mas foi significativo para Josué, que pareceu ter se beneficiado da sequência de atividades em termos de complexidade proposicional. Por outro lado, dois alunos (Joaquim e Jeferson) apresentaram uma diminuição de UIs nos pós-testes.

Diante desses dados, é possível afirmar que a sequência de atividades comunicativas do tipo não tarefa não foi suficiente para produzir efeitos relevantes em termos de adequação comunicativa e complexidade proposicional na produção dos alunos do G2. Acredita-se que o baixo desempenho desse grupo pode estar relacionado a pouca demanda de produção oral com os recursos linguísticos dos próprios alunos, característica das atividades comunicativas do tipo não tarefa desenvolvidas para esse estudo.

No próximo capítulo, comparo os desempenhos orais dos Grupos 1 e 2 e busco responder às demais perguntas de pesquisa.



## 8 COMPARAÇÃO DO DESEMPENHO ORAL DOS GRUPOS

Neste capítulo, comparo os *check-ins* produzidos por G1 e G2 nos diferentes testes (pré- e pós-testes 1 e 2) com o objetivo de contrastar os efeitos produzidos pela implementação das sequências de atividades (tarefa/não tarefa), no que se refere à adequação comunicativa e à complexidade proposicional das produções dos alunos para, assim, responder à segunda pergunta de pesquisa: Quais diferenças podem ser observadas no desempenho oral do gênero *check-in* entre os grupos, considerando sua adequação comunicativa e a complexidade proposicional? Ao final, retomo todas as perguntas da pesquisa para poder respondê-las.

### 8.1 O DESEMPENHO ORAL DOS GRUPOS NO PRÉ-TESTE

Os dados do pré-teste mostraram que todos os alunos de ambos os grupos produziram *check-ins* não adequados, o que sinaliza que todos eles partiram do mesmo patamar de conhecimento sobre os procedimentos de um *check-in*, isto é, todos desconheciam os estágios obrigatórios do gênero e a sua sequência correta. Um total de 38,8% de estágios não chegou a ser produzido no G1 e, no G2, esse total foi de 44,4%.

Pelo menos, 50% dos alunos (G1- 50% e G2- 66,67%) produziram seus *check-ins* na língua portuguesa, sugerindo a sua pouca proficiência na LI.

A média de UIs produzidas por aluno no pré-teste foi de 6,16 no G1 e 5,83 no G2. A diferença foi pequena (0,33) e demonstra que os grupos pouco se diferenciaram neste aspecto.

Os dados do pré-teste, juntamente com as percepções dos alunos com relação a sua capacidade de compreensão e produção da LI, obtidas por meio do questionário de perfil, permitiram classificar os alunos do G1 e G2 em iniciantes e intermediários da língua-alvo, como já discutido nos capítulos 6 e 7. Em cada um dos grupos, foi possível identificar quatro alunos iniciantes e dois intermediários<sup>122</sup>. Essa classificação possibilitou relacionar proficiência e desempenho, a ser discutido mais adiante.

### 8.2 O DESEMPENHO ORAL DOS GRUPOS NO PÓS-TESTE 1

---

<sup>122</sup> No G1, os alunos iniciantes foram Clara, Cléo, Clarissa e José, enquanto que João e Cláudia foram considerados intermediários, inferior e superior, respectivamente. No G2, os iniciantes foram Jeferson, James, Cléa e Cleide e os intermediários foram Josué e Joaquim.

Os dados do Pós-teste 1 revelaram que 50% dos alunos do G1 passaram a produzir *check-ins* minimamente adequado (1 aluno) e adequado (2 alunos) em comparação a apenas um aluno do G2 (16,67%), que passou da condição não adequado para minimamente adequado. A média de estágios funcionais produzidos no G1 foi de 6,6 estágios por aluno, correspondendo ao dobro da média produzida no G2, que foi de 3,2 estágios por aluno.

A complexidade proposicional dos *check-ins* produzidos por G1 também foi superior à do G2. A média de UIs produzidas por aluno no G1 foi de 15,67, enquanto que no G2 ela não passou da metade deste valor, 7,83. Com essa média, alguns alunos produziram um número maior ou menor de estágios. Clarissa (G1) e Cléa (G2), por exemplo, produziram 06 UIs em seus *check-ins* no Pós-teste 1; entretanto, com esse número, Clarissa foi capaz de produzir cinco estágios funcionais, enquanto Cléa realizou apenas três. Isso significa dizer que uma determinada quantidade de UIs produzidas por um aluno pode se concentrar em um ou mais estágios ou pode realizar um número maior de estágios de forma sucinta.

Comparando os resultados do desempenho do G1 e do G2 no Pós-teste 1, no que se refere à adequação comunicativa e à complexidade proposicional de suas produções, é possível afirmar que a sequência de tarefas foi mais eficaz do que a sequência de atividades do tipo não tarefa em promover a aprendizagem do gênero *check-in* na LI.

### 8.3 O DESEMPENHO ORAL DOS GRUPOS NO PÓS-TESTE 2

Os dados do Pós-teste 2 mostraram que a adequação comunicativa dos *check-ins* produzidos em ambos os grupos mantiveram-se nas mesmas condições que no Pós-teste 1, ou seja, 50% dos alunos do G1 continuaram produzindo *check-ins* minimamente adequado (1 aluno) e adequado (2 alunos), em comparação a apenas um aluno (16,67%) do G2, que se manteve na condição minimamente adequado.

Quanto ao número de estágios funcionais produzidos pelos G1 e G2, os dados apontaram que, pelo menos metade dos alunos (G1: 4 alunos e G2: 3 alunos) diminuiu a sua produção de estágios do Pós-teste 1 para o Pós-teste 2, que foi aplicado após cinco semanas de intervalo. Isso sugere que fatores cognitivos e afetivos, como a memória e a insegurança, por exemplo, podem ter afetado o desempenho dos alunos no momento da realização do Pós-teste 2. Essa redução na produção de estágios pode ainda indicar que o insumo repetido dos vídeos e a prática oral repetida do *check-in*, promovidos em ambas as sequências didáticas, não foram

suficientes para produzir efeitos de longa duração, o que não significa, necessariamente, que os alunos tenham apagado de suas memórias o conhecimento sobre e a realização desses estágios na LI. Mesmo diante dessa diminuição, a média do número de estágios produzidos pelos alunos do G1 (5,3 estágios por aluno) continuou superior à média de G2 (2,8 estágios por aluno).

Os dados da complexidade proposicional das produções dos *check-ins* dos dois grupos, no Pós-teste 2, mostraram que pelo menos metade dos alunos em cada grupo (G1: 4 alunos e G2: 3 alunos) produziu menos UIs em relação ao Pós-teste 1. Mesmo assim, a média de UIs produzidas por G1 (13,5) manteve-se superior em relação à produzida por G2 (8).

Como já mencionado no capítulo da metodologia, o objetivo do Pós-teste 2 foi verificar se os estágios funcionais do gênero *check-in* e as estruturas linguísticas utilizadas ficariam retidos na memória após cinco semanas da realização do Pós-teste 1. Os dados do Pós-teste 2 mostraram que houve diminuição tanto no número de estágios funcionais quanto no número de UIs em ambos os grupos, na comparação com o Pós-teste 1. Contudo, a média na produção de estágios funcionais e de UIs foi maior no grupo submetido à sequência de tarefas, sugerindo que o resultado comunicativo pode ter beneficiado os alunos do G1 ao qualificar o processo de aprendizagem a que foram submetidos.

Nas próximas seções, retomo todas as perguntas de pesquisa para responder cada uma delas.

#### 8.4 QUAIS SÃO OS EFEITOS DE DUAS SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES COMUNICATIVAS, UMA DO TIPO TAREFA E A OUTRA DO TIPO NÃO TAREFA, NA REALIZAÇÃO DO GÊNERO *CHECK-IN* NA LÍNGUA INGLESA?

Os dados mostraram que ambas as sequências produziram efeitos diferenciados na aprendizagem do *check-in* na LI. A sequência de tarefas foi mais promissora do que a sequência de atividades do tipo não tarefa, tanto com relação à adequação comunicativa quanto à complexidade proposicional das produções realizadas. Uma possível explicação seriam as próprias demandas cognitivas que as tarefas impuseram sobre os alunos. Ou seja, além das dificuldades apontadas no questionário de avaliação, relacionadas à compreensão oral (Cléo: “compreender as palavras, as frases”, Clarissa: “tradução das palavras...”), à produção oral (João: “a conversa e gravação dos áudios sem poder consultar anotações”; Clarissa: “conversação”) e à competência linguística (José: “falta de vocabulário em inglês”, Cláudia:

“minha maior dificuldade foi em relação à pronúncia de palavras em inglês”), os alunos do G1 tiveram que contar com os seus próprios recursos linguísticos para poderem se comunicar nas atividades propostas, o que parece ter exigido um processamento cognitivo maior sobre o significado e a forma simultaneamente. Assim sendo, a tarefa impôs uma necessidade de o aluno transmitir uma informação (SWAIN, 1985), de ele ter que se comunicar com o colega para chegar a um resultado final. Foram, portanto, atividades desafiadoras.

As tarefas também pareceram ter estimulado a motivação, pois a grande maioria dos alunos do G1 relatou ter buscado recursos extraclasse para aprimorar a sua aprendizagem (João: “...busquei outros vídeos exemplificando o processo de *check-in* e outras atividades do hotel em inglês (youtube)”, Clara: “escutar música, ver filmes e falar sozinha em inglês”), questão a ser aprofundada mais adiante.

Contrariamente, a sequência de atividades comunicativas do tipo não tarefa exerceu um efeito menos animador nas produções do G2. Isso pode ser explicado pelo controle linguístico que elas exerceram sobre os alunos, uma vez que eles tinham que seguir as falas do recepcionista em seus cartões, sem espaços para a fala criativa ou para construções discursivas próprias. Habitados a isso durante as atividades de *check-in* e de outras atividades da sequência didática a qual foram submetidos, os alunos do G2 não precisavam se preocupar com o que dizer e como dizer, uma vez que as atividades eram, basicamente, textos lacunados (*Cloze*) e diálogos guiados, como já mencionados no capítulo da metodologia. Por essa razão, estavam mais preocupados com a pronúncia de suas falas. Dessa forma, as atividades controladas não se mostraram eficazes para a aprendizagem do gênero *check-in*, pois pareceu ter direcionado a atenção dos alunos, especialmente a dos iniciantes, para o nível fonológico da linguagem. Isso ficou evidente nas respostas da maioria dos alunos do G2 (n. 4), quando indagados sobre a sua maior dificuldade nas aulas (Jeferson: “substituir o som das palavras”, James: “pronúncia, conseguir falar” e Cleide: “...a pronúncia das palavras novas”; Josué: “entender onde ficava os quartos solicitados pela hóspede (a professora) a pronúncia da palavra *floor*”).

Com base nesses dados, acreditamos que as atividades comunicativas propostas para o G2 podem ter distanciado a atenção dos alunos das construções sintáticas das falas que lhes foram atribuídas, o que pode ter comprometido a aquisição de estruturas formulaicas, em particular pelos alunos iniciantes da LI, que poderiam ter se beneficiado dos *scripts* para isso.

Pelo desenho das atividades, o G2 não teve oportunidade de construir o seu próprio discurso, uma vez que os textos apresentavam lacunas que se limitavam a vocábulos, a frases

nominais e a pequenos enunciados. Os alunos não tinham, portanto, a necessidade de se comunicarem com o colega, mas de praticarem os estágios funcionais do gênero. Ainda que as atividades de *check-in* do material fossem do tipo *information-gap*, as perguntas e as respostas eram bastante previsíveis.

Pode-se dizer que essas atividades não pareceram estimular a motivação dos alunos, considerando as respostas da maioria (4 alunos) sobre se havia feito algo a mais para desenvolver o *check-in* em inglês fora de sala de aula. As respostas foram negativas.

Considerando que as duas sequências didáticas utilizaram os mesmos vídeos, sendo eles repetidos igualmente ao longo das atividades, pode-se dizer que a frequência do insumo oral beneficiou a aprendizagem de falas formulaicas, em particular de alunos situados no nível intermediário (inferior e superior) em comparação aos alunos iniciantes na LI. Como esperado, os alunos iniciantes apresentaram uma maior dificuldade linguística em produzir os seus *check-ins*, possivelmente pela alta demanda cognitiva sobre os significados (estágios funcionais e a sua sequência) e as formas (expressões formulaicas, léxico, pronúncia) durante o processamento do insumo e a produção oral em tempo real. Neste caso, a exposição desses alunos ao insumo repetido e à produção repetida não foi suficiente para promover a aprendizagem do gênero *check-in*.

No que diz respeito ao efeito da repetição da produção oral dos alunos, ambos os grupos informaram, no questionário de avaliação, que a prática oral do *check-in* foi um dos aspectos que mais gostaram nas aulas. Contudo essa repetição não pareceu ter sido suficiente para a produção da ordem correta dos estágios funcionais do gênero *check-in*, pois tanto as produções do G1 quanto as do G2 apresentaram inversões de estágios em ambos os pós-testes, sugerindo ser esse outro aspecto do gênero (coerência), além do domínio de seus estágios obrigatórios, de difícil gerenciamento durante o processamento do significado, até mesmo para alunos intermediários.

#### 8.5 QUAIS DIFERENÇAS PODEM SER OBSERVADAS NO DESEMPENHO ORAL DO GÊNERO *CHECK-IN* ENTRE OS GRUPOS, CONSIDERANDO SUA ADEQUAÇÃO COMUNICATIVA E A COMPLEXIDADE PROPOSICIONAL?

A sequência de tarefas possibilitou que 50% do G1 produzisse *check-ins* adequados e minimamente adequados, além de ter favorecido 100% do grupo no aumento da complexidade

proposicional de suas falas. Por outro lado, a sequência de atividades do tipo não tarefa possibilitou que apenas 16,67% do G2 produzisse *check-ins* de forma minimamente adequada e que 66,67% produzisse *check-ins* com maior complexidade proposicional.

Considerando os alunos que não produziram *check-ins* adequados no Pós-teste 1 (G1: 50% e G2: 83,33%), pode-se dizer que os alunos do G1 apresentaram melhor desempenho em relação aos alunos do G2, levando em consideração a média de estágios funcionais e a média de UIs produzidas por aquele grupo.

## 8.6 QUAL É O POTENCIAL DO RESULTADO COMUNICATIVO NO DESENHO DE UMA TAREFA?

A diferença primordial no desenho das duas sequências pedagógicas produzidas para este estudo foi a presença de um resultado comunicativo (*communicative outcome*), que exigiu a produção espontânea dos alunos de um produto final (sequência de tarefas). A ausência desse resultado com respostas mais controladas caracterizou a sequência das não tarefas.

Os dados sugerem que o resultado comunicativo foi o elemento que beneficiou a aprendizagem do *check-in*. Ainda que 50% dos alunos do G1 não tenham conseguido produzir *check-ins* minimamente adequados nos pós-testes, a complexidade proposicional de suas produções aumentou expressivamente, o que não aconteceu com os alunos do G2, que foram submetidos à sequência de atividades comunicativas do tipo não tarefa.

O conceito de tarefa ainda divide autores. Alguns não consideram o resultado comunicativo como fazendo parte do seu conceito (LONG, 1985; NUNAN, 1989). Outros a caracterizam como sendo uma atividade comunicativa que requer esse resultado (BARBIRATO, 2005; ELLIS, 2003; PRABHU, 1987; SALABERRY, 2001; SAMUDA; BYGATE, 2008, WILLIS, 1996; XAVIER, 1999, 2007, 2012, 2016). Nesta pesquisa, o resultado comunicativo foi um elemento que pareceu favorecer e qualificar o processo de aprendizagem. Sua presença na sequência de tarefas permitiu o uso dos recursos linguísticos próprios dos alunos e a criação de contextos mais genuínos de comunicação, sem textos lacunados para serem preenchidos ou perguntas de compreensão para serem respondidas. Além disso, possibilitou fazer um recorte comunicativo situado e propositado para o alcance de um resultado, diferente da criação de uma situação comunicativa em que a interação estabelece uma resposta apenas.

É ainda possível sugerir que as tarefas foram propulsoras de iniciativas para a aprendizagem, se considerarmos as respostas do G1 à seguinte pergunta do questionário de avaliação: “Além das atividades realizadas, você fez algo a mais para desenvolver o *check-in* em inglês fora de sala de aula?”. O Quadro 24 contrasta as respostas do G1 e do G2.

Quadro 23: Respostas do G1 e do G2 em relação à busca de informações fora de sala de aula

G1	G2
<p><b>João:</b> “Sim, busquei na internet outros vídeos exemplificando o processo de <i>check-in</i> e outras atividades do hotel em inglês (<i>youtube</i>).”</p> <p><b>Clara:</b> “Sim, escutar música, ver filmes e falar sozinha em inglês.”</p> <p><b>Cléo:</b> “Sim, estudei o material.”</p> <p><b>Clarissa:</b> “Sim, tentei traduzir os textos e estudei um pouco pelo aplicativo de celular.”</p> <p><b>José:</b> “Sim, treinei a situação em casa e procurei palavras para expandir o vocabulário.”</p> <p><b>Cláudia:</b> “Não.”</p>	<p><b>Joaquim:</b> “Sim, fiz curso de inglês”</p> <p><b>Josué:</b> “Não, me lembrei apenas do passo a passo do <i>check-in</i> em casa e vim fazer as gravações.”</p> <p><b>Jeferson:</b> “Não, nada.”</p> <p><b>James:</b> “Não.”</p> <p><b>Cléa:</b> “Sim, assisti muitos vídeos no <i>youtube</i>. Escrevi muitas frases sobre reserva, recepção, <i>check-in</i> tudo sobre hotel/hóspede/atendimento.”</p> <p><b>Cleide:</b> “Não.”</p>

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Poderíamos assim afirmar que, nesta pesquisa, o resultado comunicativo contribuiu para a motivação e a autonomia dos alunos, além de favorecer a aprendizagem do gênero *check-in* no que se refere à sua adequação comunicativa e complexidade proposicional, como apontam os dados deste estudo.

Desta forma, o resultado comunicativo pareceu ter influência na motivação e no desempenho dos alunos e, por essa razão, deveria configurar como um elemento constitutivo do conceito de tarefa, diferenciando-a de outros tipos de atividades comunicativas. Esse elemento, como demonstrado neste estudo, possibilitou que os alunos utilizassem os seus próprios recursos linguísticos, com a ajuda de amostras discursivas repetidas no insumo das tarefas (insumo repetido e gradualmente complexo em termos proposicionais). Além disso, consideramos que o resultado comunicativo deve ocorrer em um contexto situado socialmente e propositado para estabelecer uma prática discursiva genuína de uso da língua e não uma simples prática comunicativa, ainda que esse contexto possa possibilitar esse tipo de prática.

## 8.7 COMO OS ALUNOS AVALIAM A SUA APRENDIZAGEM E A SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA A QUAL FORAM SUBMETIDOS?

Como já mencionado no capítulo da metodologia, os alunos do G1 e G2 responderam a um questionário de avaliação imediatamente após a realização do Pós-teste 1. Neste questionário, eles puderam avaliar a sua aprendizagem e as atividades do material.

Ao serem solicitados a dar uma nota para o seu desempenho no *check-in antes e depois* de serem submetidos à sequência didática, a maioria do G1 (4 alunos) considerou ter progredido em sua aprendizagem ao atribuírem de cinco a oito pontos acima de suas notas iniciais. A minoria (2 alunos) atribuiu apenas três pontos. O G2, por sua vez, foi mais cético com relação à sua aprendizagem. A maioria (5 alunos) atribuiu de um a três pontos acima de suas médias iniciais. Somente um aluno percebeu progresso em seu desempenho, atribuindo cinco pontos acima de sua nota inicial. Essas percepções se alinham aos resultados desta pesquisa, que mostraram melhor desempenho para o G1 em comparação ao G2 e, conseqüentemente, a vantagem da sequência de tarefas sobre a sequência das não tarefas.

De modo geral, o G1 e G2 disseram gostar das atividades das sequências a que foram expostos, pois, para eles, elas demonstraram claramente os procedimentos de um *check-in*. Esse aspecto foi apontado pelos alunos de ambos os grupos, sugerindo que as atividades cumpriram o seu papel. O Quadro 25 apresenta essa ideia nas palavras dos próprios alunos.



Quadro 24: Respostas dos alunos do G1 e do G2 evidenciando que as atividades foram bem sucedidas em demonstrar o *check-in*

G1	G2
<p><b>João:</b> “Nos proporcionou contato mais formal com os procedimentos do <i>check-in</i>.”</p> <p><b>Cléo:</b> “Um POP de procedimento informando passo a passo a ser feito é muito bom para um <i>check-in</i> eficaz”</p>	<p><b>Joaquim:</b> “As atividades puderam nos mostrar como fazer um bom <i>check-in</i>”.</p> <p><b>Josué:</b> “O passo a passo é interessante para quem é novato, a forma como as atividades se interligam e o comparativo entre um <i>checkin-in</i> simples para um completo ficou claro”.</p> <p><b>Cléa:</b> “Me deixou a par do que envolve a recepção do hotel, como devo proceder no atendimento, me dispor sempre a ajudar”.</p>

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Das atividades que mais gostaram, tanto o G1 como o G2 destacaram “a parte prática”, ou seja, a realização do *check-in* com o colega, pois sugeriram que essa interação os auxiliou na aprendizagem do gênero. Outro aspecto do material que os alunos gostaram foi o uso dos vídeos. Segundo Cléo (G1), “Aula com bastante imagens faz ficar na memória os procedimentos”. Isso corrobora os estudos que têm apontado o uso de recursos audiovisuais como facilitadores e motivadores da aprendizagem (CROSS, 2011; MENDELSON, 1998).

As dificuldades enfrentadas pelos alunos na realização das atividades, já mencionadas na Seção 8.4, parecem ter influenciado suas sugestões sobre o que poderia ser acrescentado ao material. Alunos do G1 sugeriram o acesso aos vídeos fora da sala de aula (João: “o acesso aos áudios/vídeos para ouvir fora da classe”) e um roteiro das falas do recepcionista na LI (José: “um passo a passo do que falar em inglês”). Os alunos do G2, por sua vez, informaram ter sentido falta de algum “trabalho” com a pronúncia (Jeferson: “uma caneta que passa por cima das frases e soletra em inglês as frases como existem em outras escolas de ensino”, James: “precisamos de [...] roteiros com pronúncias

Em ambos os grupos foi sugerido que as sequências deveriam possuir mais atividades de prática (G1 - Clarissa: “Gostaria de ter mais aulas só para frizar mais um pouco”; G2 - Cléa: “mais treino, mais prática”). Além disso, alguns alunos sentiram a necessidade de atividades mais verossímeis (G2 - Joaquim: “um programa de reservas de verdade”; G1 - Clara: “Cenário real”), sugerindo a necessidade de vivências externas no papel de recepcionista. Outros mencionaram que seria interessante o aluno ter acesso às falas do recepcionista em inglês e à sequência dos procedimentos de *check-in* (G1 - José: “um passo a passo do que falar em inglês”; G2 - Josué: “talvez um folheto na hora das gravações contendo os PoPs”), sinalizando a ideia

de que o conhecimento declarativo poderia minimizar a demanda cognitiva no momento da realização das atividades. No entanto, os dados deste estudo mostraram que a presença de um *script* de fala para a realização dos *check-ins* acabou prejudicando o desempenho de alunos iniciantes em virtude de seus problemas com a pronúncia das palavras.

Todas essas percepções sobre o que faltou no material apontam para a necessidade de uma maior familiarização dos alunos com os procedimentos do *check-in*, tanto pela compreensão como pela produção do gênero.

Mesmo após os dados terem evidenciado uma maior eficácia da sequência de tarefas na aprendizagem do gênero *check-in*, foi possível perceber que essa sequência não foi suficiente para que todo o grupo pudesse produzir *check-ins* adequados. Conforme proposto por Skehan (1998), acredito que a inserção de atividades de análise (acurácia) e outras de síntese (fluência), na sequência didática proposta, poderia ajudar os alunos a chegar a uma produção adequada do gênero. Atividades de análise poderiam envolver os alunos no estudo dos *check-ins* produzidos por eles mesmos e pelos seus colegas. Assim, essas atividades poderiam direcionar a atenção dos alunos para a forma e lidar com as suas limitações linguísticas. Durante a aplicação das sequências, observou-se que estágios funcionais do gênero acabaram não sendo computados nas produções orais de alguns alunos porque esses não souberam falar números e horas na língua inglesa. As atividades de síntese, por sua vez, poderiam estar relacionadas ao mapa de reserva, pois os alunos também apresentaram problemas de compreensão deste material, visto que vários informaram diferentes números de quartos, não constantes nos mapas de reservas apresentados. Uma atividade para que os alunos preenchessem informações em um mapa de reservas poderia ser inserida na sequência de tarefas. Eles poderiam, a partir da audição do vídeo, completar informações sobre números e andares dos quartos, o que poderia direcionar sua atenção para essas formas linguísticas (números cardinais e ordinais).

No próximo capítulo, apresento a conclusão sobre o estudo realizado e as suas possíveis implicações pedagógicas.

## 9 CONCLUSÃO

Esta pesquisa investigou os efeitos de duas sequências pedagógicas (uma formada por tarefas e a outra por atividades comunicativas do tipo não tarefa) na aprendizagem do gênero *check-in* hoteleiro, na língua inglesa, por alunos do Curso Superior de Hotelaria do IFSC. O estudo buscou reavaliar o conceito de *tarefa*, considerando o resultado comunicativo (*communicative outcome*) como traço distintivo desse tipo de atividade e o seu potencial aquisicional, tomando a sala de aula como contexto de pesquisa. Nesse sentido, faz-se necessário reconhecer que um ponto forte deste estudo é a reanálise do construto *tarefa* a partir da prática pedagógica.

As duas sequências de atividades comunicativas foram desenhadas para se assemelhar na quantidade de atividades (n. 10), no apoio em vídeos (vídeos 1 e 2), na presença de planejamento de fala (ensaio) e na frequência ou repetição do insumo. O único diferencial entre elas foi a demanda por um resultado comunicativo nas atividades presentes em uma das sequências (tarefas).

Os alunos foram organizados aleatoriamente em dois grupos (G1 e G2), cujos perfis foram semelhantes no que se refere a sua falta de familiaridade com os estágios obrigatórios do gênero *check-in* e a sua sequência correta. Além disso, os grupos apresentaram semelhanças quanto à proficiência inicial na LI, com quatro alunos iniciantes e dois intermediários. Embora os dados pudessem sugerir isso, uma das limitações do presente estudo foi a falta de um teste que pudesse avaliar a proficiência inicial dos alunos.

Os dados mostraram que o G1 obteve desempenho melhor do que o G2 no que se refere à adequação comunicativa e à complexidade proposicional de seus *check-ins* e, portanto, podemos afirmar que a sequência de tarefas foi mais promissora do que a sequência de não tarefas.

Os dados também indicaram que, mesmo a sequência de tarefas parecendo ser a mais eficaz para a aprendizagem do gênero *check-in*, ela não foi capaz de favorecer 50% do G1 que continuou produzindo *check-ins* não adequados, mas permitiu a todos uma maior complexidade proposicional em suas falas de recepcionistas.

Os aprendizes do G1 que não produziram *check-ins* adequados nos pós-testes demonstraram ser iniciantes da LI, o que poderia indicar que a tarefa não seria um construto teórico-metodológico adequado para esse nível de proficiência. No entanto, os resultados

mostraram que mesmo estando situados no nível de produção não adequado, esses aprendizes foram capazes de apresentar desempenho melhor ao longo de seu processo de aprendizagem (de zero para cinco estágios no Pós-teste 1) em comparação aos alunos iniciantes do G2 (de zero para um, zero e três estágios no Pós-teste 1). Esses resultados parecem desmistificar o pensamento de que tarefas não são adequadas para alunos iniciantes.

Os resultados desta pesquisa indicam que o resultado comunicativo, considerado elemento distintivo de uma tarefa, como defendido por alguns teóricos, a diferencia de outras atividades comunicativas. Esse elemento permitiu um produto linguístico com caráter desafiador para o aprendiz, uma vez que exigiu, no caso desta pesquisa, a construção de um discurso próprio para atender a necessidade comunicativa de realizar um procedimento padrão do profissional da hotelaria. Esse resultado pareceu ter sido autenticado pelos aprendizes por ser um conhecimento e uma prática que eles precisam dominar para a sua profissão. Pelo fato de o resultado comunicativo envolver a construção de um discurso próprio, entende-se que houve uma demanda cognitiva maior sobre os alunos do G1 em comparação à demanda cognitiva das atividades comunicativas realizadas pelos alunos do G2. E isso não pareceu afetar negativamente o filtro afetivo do G1, como observado nos questionários de avaliação, que mostraram que a maioria sentiu-se motivada a buscar materiais extraclasse para atender sua necessidade comunicativa. Por outro lado, a sequência de atividades comunicativas do tipo não tarefa não envolveu a produção de um resultado comunicativo por parte dos alunos, apenas a produção de respostas com falas controladas. Nesse sentido, não houve uma autonomia linguística por parte desses alunos e, conseqüentemente, não pareceram ser desafiadoras.

Ao exigir autonomia linguística, o resultado comunicativo se constitui a partir dos recursos linguísticos próprios dos alunos e, por essa razão, sua atenção pode estar voltada para a forma sintática da LE. Foi o que aconteceu com os alunos do G1, que obtiveram um resultado melhor na adequação comunicativa dos estágios do gênero *check-in* em decorrência da produção de falas formulaicas apreendidas no momento de sua exposição ao insumo dos vídeos. Por outro lado, no G2, o foco de atenção dos alunos pareceu residir no nível fonológico da linguagem em decorrência da leitura oralizada das falas oferecidas nas atividades. É possível, assim, concluir que a forma linguística a ser focada pelos alunos pode variar dependendo do tipo de atividade comunicativa. Em atividades mais controladas, como aquelas realizadas pelo G2, o foco na forma residiu principalmente na pronúncia das palavras, enquanto que nas tarefas, o resultado comunicativo pareceu ter canalizado a atenção dos alunos para a sintaxe.

Esta pesquisa mostrou que o resultado comunicativo tem papel importante na tarefa, pois exerceu influência na motivação, na autonomia linguística e na aprendizagem dos alunos. Assim sendo, demonstrou agregar valor aquisicional ao processo favorecendo alunos do G1 na aprendizagem do gênero *check-in* hoteleiro na LI. Portanto, a característica comunicativa do resultado de uma tarefa reside na necessidade de o aluno se comunicar sem controle linguístico, em um contexto de uso propositado e socialmente definido da LE para a realização de uma tarefa-alvo.

Os resultados aqui obtidos também podem informar a prática docente no que se refere, principalmente, às atividades comunicativas que buscam controlar a produção do aluno. Embora elas diminuam a carga de processamento cognitivo, esse fator acaba inibindo o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes. Como pode ser observado nos dados do G2, o controle das respostas promoveu um foco maior sobre a pronúncia, nível hierárquico mais baixo da linguagem, e sobre o léxico da língua inglesa.

Cabe mencionar que o número de alunos que participaram deste estudo foi pequeno em cada um dos grupos (n. 6) e isso se apresenta como uma limitação. Embora a pesquisa tenha configurado os contornos reais de um dos contextos de ocorrência do ensino do *check-in* na LI (educação profissional superior), essa opção também trouxe consigo problemas comuns desse contexto, como o alto índice de faltas individuais. Com uma expectativa inicial de quatorze alunos por grupo, muitos dados foram descartados em virtude desse problema. Acredito que este estudo poderia ser replicado com turmas futuras do curso superior de Hotelaria do IFSC para que os resultados aqui obtidos possam ser comparados e reavaliados.

Como agenda para futuros estudos, outras atividades comunicativas do tipo não tarefa poderiam ser desenhadas para compor diferentes sequências pedagógicas e, assim, serem implementadas e comparadas com as atividades do tipo tarefa, de modo a analisar o desempenho dos alunos na produção do gênero *check-in* ou de outros gêneros que circulam o universo do profissional recepcionista de hotel.

## REFERÊNCIAS

ABRAÃO, M. H. V. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **EntreLínguas**, v. 1, n. 1, p. 25-41, 2015.

AFONSO, J. C. **What role do tasks play in an EFL environment? Unfolding 9th grade learners' perceptions on the implementation of a cycle of tasks on the first chapter of 'Harry Potter and the sorcerer's stone'**. 2016. 134p. Dissertação (Mestrado em Inglês) Programa de Pós-graduação em Inglês. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A abordagem orientadora da ação do professor. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P (Org.) **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Ed. Pontes, 1997, p. 13-28.

\_\_\_\_\_. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Ed. Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes Editores, 1999.

ALPTEKIN, C. Towards intercultural communicative competence in ELT. **ELT Journal**, v. 56, n. 1, p. 57-64, 2002.

ALTMAN, R. **The video connection**: Integrating video into language teaching. Boston: Houghton Mifflin, 1989.

AMORIM, T. P. P. **Uma análise de necessidades comunicativas de profissionais do eixo tecnológico Hospitalidade e Lazer**: Subsídios para um programa de ensino de inglês baseado em tarefas. 2011. 219p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística. Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/94991/297506.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

\_\_\_\_\_; XAVIER, R. P. Uma análise de necessidades de recepcionistas de hotel para a construção de um programa de ensino de língua estrangeira baseado em tarefas. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 16, n. 2, p. 123-146, 2017.

BACHMAN, L. F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: OUP, 1990.

\_\_\_\_\_. What does language testing have to offer? **TESOL Quarterly** v. 25, p. 671-704, 1991.

BARBIRATO, R. C. **A tarefa como ambiente para aprender LE**. 1999. 209p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso**. 2005. 259p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em:

<[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269429/1/Barbirato\\_RitadeCassia\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269429/1/Barbirato_RitadeCassia_D.pdf)>.

\_\_\_\_\_. Planejamento baseado em tarefas subjacente a um material didático para o ensino de línguas: Conceitos e compreensões reveladas. *In*: BARBIRATO, R. C; SILVA, V. T. da. (Orgs.) **Planejamento de cursos de línguas**: Traçando rotas, explorando caminhos. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2016, p. 117-141.

BARDOVI-HARLIG, K.; ROSE, M.; NICKELS, E. L. The use of conventional expressions of thanking, apologizing, and refusing. *In*: **Selected Proceedings of the 2007 Second Language Research Forum**. p. 113-130, 2008. Disponível em: <<http://www.lingref.com/cpp/slrf/2007/paper1739.pdf>>.

BAZERMAN, C. Systems of genres and the enactment of social intentions. *In*: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Eds.). **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994, p.79-101.

BONINI, A. A relação entre prática social e gênero textual: questão de pesquisa e ensino. **Veredas On Line – Ensino – n. 2**, p. 58-77, 2007.

\_\_\_\_\_. Genres of receptionist / guest interaction in the hotel industry. **Letras**, v. 20, n. 40, p. 133–145, 2010.

BOERS, F.; EYCKMANS, J.; KAPPEL, J.; STENGERS, H.; DEMECHELEER, M. Formulaic sequences and perceived oral proficiency: Putting a lexical approach to the test. **Language Teaching Research**, v. 10, n. 3, p. 245–261, 2006.

BREEN, M. P. Authenticity in the language classroom. **Applied Linguistics**, v. 6, n. 1, p. 60-70, 1985.

\_\_\_\_\_. Contemporary paradigms in syllabus design. Part I. **Language Teaching**, v.20, n.2, p. 81-92, 1987a.

\_\_\_\_\_. Contemporary paradigms in syllabus design. Part II. **Language Teaching**, v. 20, n.3, p. 157-174., 1987b.

\_\_\_\_\_. Learner contributions to task design. *In*: VAN DEN BRADEN, K.; BYGATE, M.; NORRIS, J. (Eds.) **Task-based language teaching**. Amsterdam: John Benjamins, 2009, p.333-356.

\_\_\_\_\_. Process syllabuses for the language classroom. *In*: BRUMFIT, C. J. (Ed.) **General English syllabus design**. Oxford: Pergamon, 1984, p. 47–60.

\_\_\_\_\_.; CANDLIN, C. N. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 2, p. 89-112, 1980.

BRINTON, D. M.; SNOW, M. A.; WESCHE, M. B. **Content-based second language instruction**. Nova York: Newbury House Publishers, 1989.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999 [1996].

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 4. ed. New Jersey: Prentice Hall Regents, 2000.

\_\_\_\_\_; YULE, G. **Teaching the spoken language** -An approach based on the analysis of conversational English. Cambridge: CUP, 1983.

BUENDGENS-KOSTEN, J. Authenticity. **ELT Journal**, v. 68, n. 4, p. 457–459, 2014.

BUTLÉ, B.; HOUSEN, A. Defining and operationalising L2 complexity. *In*: HOUSEN, KUIKEN, F.; VEDDER, I. (Eds.) **Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA**. Amsterdam: Editora John Benjamin, 2012, p. 21-46.

BYGATE, M.; SAMUDA, V. Integrative planning through the use of task-repetition. *In*: ELLIS, R. (Ed.) **Planning and task performance in a second language**. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2005, p. 37-74.

BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. **Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing**. Harlow: Pearson Education Limited, 2001.

CAMARGO, C. G. **O desempenho de alunos de inglês em prática repetida de tarefa de compreensão oral apoiada em vídeo**. 2012, 130p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós Graduação em Linguística. Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa, Florianópolis, 2012.

CAMPBELL, D. T.; STANLEY, J. C. **Experimental and quasi-experimental designs for research**. Boston: Houghton Mifflin, 1963.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. *In*: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. W. (Eds.) **Language and communication**. London: Longman, 1983, p. 2-27.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CANDLIN, C. N. Towards task-based learning. *In* CANDLIN, C.N.; MURPHY, D. (Eds.) **Language learning tasks**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987, p. 5-22.

CANNING-WILSON, C. Practical aspects of using video in the foreign language classroom. **The Internet TESL Journal**, v. VI, n. 11, 2000. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html>>.



CARDOSO, Z. C. **Análise de necessidades no setor de recepção de um hotel**: Primeiro passo para uma sugestão de curso. 2003, 277p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003a.

\_\_\_\_\_. Check-in: um gênero familiar para recepcionista de hotel. **The ESpecialist**, v. 24, n. 2, p. 143-153, 2003b.

CASTELLI, G. **Administração hoteleira**. Coleção Hotelaria. Caxias do sul: EDUCS, 2003.

CERVO, A. I.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. The Hague: Mouton, 1957.

CHUNG, J.; HUANG, S. The effects of three aural advance organizers for video viewing in a foreign language classroom. **System**, v. 26, n. 4, p. 553-565, 1998.

CLEEREMANS, A.; DIENES, Z. Computational models of implicit learning. *In*: SUN, R. (Ed.) **The Cambridge handbook of computational psychology**. Cambridge: CUP, 2008, p. 396-421.

COELHO, F. **IT BEARS REPEATING**: the effects of immediate repetition on learners' L2 performance in a poster carousel task. 2017, 190p. Dissertação (Mestrado em Inglês) - Programa de Pós-graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários. Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

CROOKES, G. Planning and interlanguage variation. **Studies on Second Language Acquisition**, n. 11, p. 367-383, 1989.

CROSS, J. Comprehending news videotexts: the influence of the visual content. **Language Learning & Technology**, v. 15, n. 2, p. 44-68, 2011.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. Pelotas: **Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel**, n. 45, p. 57-67, 2013.

DAVIES, C. A. **Manual de hospedagem**: Simplificando ações na hotelaria. Coleção Hotelaria. Caxias do Sul: EDUCS, 2007.

DEKEYSER, R. M. Beyond focus on form, cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. *In*: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.) **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge, Cambridge University Press, 1998, p. 42-63.

D'ELY, R. C. S. F. **A focus on four metacognitive processes**: the impact of strategic planning, repetition, strategic planning plus repetition, and strategic planning for repetition on L2 oral performance. 2006. 359p. Tese (Doutorado em Letras) Programa de Pós-graduação em

Letras/Inglês e Literatura Correspondentes. Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Orgs.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DUBICKA, I.; O'KEEFFE, M. **English for international tourism**. Harlow: Pearson Education Limited, 2011.

EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics**. 2.ed. London: Continuum International Publishing Group, 2004.

ELLIS, R. Focus on form: A critical review. **Language Teaching Research**, v. 20, n. 3, p. 405–428, 2016

\_\_\_\_\_. Informal and formal approaches to communicative language teaching. **ELT Journal**, v. 36, n. 2, p.73, 1982.

\_\_\_\_\_. Taking the critics to tasks: the case for task-based teaching. **CLaSIC**, 2014. Disponível em: <[https://www.fas.nus.edu.sg/cls/CLaSIC/clasic2014/Proceedings/ellis\\_rod.pdf](https://www.fas.nus.edu.sg/cls/CLaSIC/clasic2014/Proceedings/ellis_rod.pdf)>. Acesso em 17 mar 2018.

\_\_\_\_\_. Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 19, n. 3, p. 221-246, 2009.

\_\_\_\_\_. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: OUP, 2003.

\_\_\_\_\_. (Ed.) **Planning and task performance in a second language**. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

\_\_\_\_\_. **Understanding second language acquisition**. Oxford: OUP, 1985.

\_\_\_\_\_.; BARKHUIZEN, G. **Analyzing learner language** Oxford: Oxford University Press, 2005.

EMÍDIO, D. E. **Planejamento temático baseado em tarefas no ensino e aprendizagem de inglês a distância**. 2017, 318p. Tese (Doutorado em Linguística) -Programa de Pós-Graduação em Linguística. Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2017.

FABIÃO, E. F. **An ESP approach to the linguistic needs of the hotel receptionists in Portugal**. 2005. 119p. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Línguas e Culturas. Universidade de Aveiro. Aveiro: Portugal, 2005.

FAIRCLOUGH, N **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Ed. UNB, 2001 [1992].

FARIAS, P. F. **Critical EFL and critical literacy**: The impacts of designing and implementing a cycle of tasks in a public school setting for critical language and critical literacy development. Florianópolis, 2018. 351p. Tese (Doutorado em Inglês) – Programa de Pós-graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários. Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

FIELD, J. **Listening in the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

FOSTER, P.; SKEHAN, P. The influence of planning and task type on second language performance. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 18, n. 3, p. 299-323, 1996.

HARMER, J. What is communicative? **ELT Journal**, v. 36, n. 3, p. 164-168, 1982.

HALLIDAY, M.; HASAN, R. **Language, context and text**: Aspects of language in a socio-semiotic perspective. Oxford: OUP, 1989.

HASAN, R. The structure of a text. *In*: HALLIDAY, M.; HASAN, R. **Language, context and text**: Aspects of language in a socio-semiotic perspective. Oxford: OUP, 1989, p. 52-69.

HAYES, D. K; NINIMEIER, J. D. **Gestão de operações hoteleiras**. Tradução de Vivian Fittipaldi e Beth Honorato. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

HENDRICKSON, J. M. On communicative language teaching. **Hispania**, v. 74, n. 1, p. 197-198, 1991.

HEUBOECK, A. Some aspects of coherence, genre and rhetorical structure and their integration in a generic model of text. **Language Studies Working Papers**, v. 1, p. 35-45, 2009.

HIEP, P. H. Communicative language teaching: unity within diversity. **ELT Journal**, v. 61, n. 3, p. 193–201, 2007.

HYMES, D. H. On communicative competence. *In*: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.) **Sociolinguistics**, Baltimore, USA: Penguin, 1972, p. 269-293.

JONES, L. **Welcome!** Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

JOY, J. J. L. The duality of authenticity in ELT. **The Journal of Language and Linguistic Studies**, v. 7, n. 2, p. 7-23, 2011.

KAWAUCHI, C. The effects of strategic planning on the oral narratives of learners with low and high intermediate L2 proficiency. *In*: ELLIS, R. (Ed.) **Planning and task performance in a second language** Amsterdã, NL: John Benjamins, 2005, p. 143-192.

- KUIPER, K. **Formulaic genres**. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 2009.
- KOWALSKA, B. **Let them talk in English**. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1991.
- KRASHEN S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.
- LARSEN-FREEMAN, D. Making sense of frequency. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 24, p. 275–285, 2002.
- LEE, W. Y. Authenticity revisited text authenticity and learner authenticity. **ELT Journal**, v. 49, n. 4, p. 323-328, 1995.
- LI, D. "It's always more difficult than you plan and imagine": Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. **Tesol Quarterly**, v. 32, n. 4, p. 677-701, 1998.
- LITTLEWOOD, W. **Communicative language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- \_\_\_\_\_ Developing a context-sensitive pedagogy for communication-oriented language teaching. **English Teaching**, v. 68, n. 3, p. 3-25, 2013.
- LONG, M. H. A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. *In*: HYLSTENSTAM, K.; PIENEMANN, M. (Eds.) **Modelling and assessing second language acquisition**. Clevedon: Multilingual Matters, n. 18, 1985, p. 77-99
- \_\_\_\_\_ Instructed interlanguage development. *In*: BEEBE, L. (Ed.) **Issues in second language acquisition: Multiple perspectives**. Rowley, MA: Newbury House, 1988, p. 115-141.
- \_\_\_\_\_; CROOKES, G. Three approaches to task-based syllabus design. **TESOL Quarterly**, v. 26. n. 1, p. 27-56, 1992.
- \_\_\_\_\_ The role of the linguistic environment in second language acquisition. *In*: RITCHIE, W. C.; BHATIA, T. K. **Handbook of second language acquisition**. San Diego: Academic Press, 1996, p. 413-468.
- \_\_\_\_\_; ROBINSON, P. Focus on form: theory, research, and practice. *In*: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Org.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 15-41.
- \_\_\_\_\_ (Ed.) **Second language needs analysis**. Cambridge: CUP, 2005.
- \_\_\_\_\_ **Problems in SLA**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007.

\_\_\_\_\_. Identifying language needs for TBLT in the tourist industry. *In*: BOSCH, G.; SCHLAK, T. (Eds) **Teaching Foreign Language for Tourism: Research and practice**. Berna: Peter Long, 2013, p. 25-48.

\_\_\_\_\_. In defense of tasks and TBLT: Nonissues and real issues. **Annual Review of Applied Linguistics**, n. 36, p. 5–33, 2016.

LUCE, M. S.; FINGER, I. O ensino de línguas por tarefas: um exemplo prático de sequência didática e o papel da saliência de elementos de gênero e de aspectos gramaticais nas etapas de pré- e pós-tarefa. **Revista Língua Literatura**, v. 10, p. 19-41, 2008.

LYNCH, T.; MACLEAN, J. 'A case of exercising': effects of immediate task repetition on learners' performance. *In*: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. **Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing**. Harlow: Pearson Education Limited, 2001, p. 141-162.

MAIA, A. M. B.; RABELLO, E. C. C.; CERVO, I. Z. S.; SANTOS, L. M. M.; PANS, M. I. B. M. Análise comparativa/contrastiva das abordagens gramatical e comunicativa. **Revista Desempenho**, n. 1, p. 31-46, 2002.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000 [1998].

MARTIN, J. R. Language, register and genre. *In*: CHRISTIE, F. (Org.). **Children writing: a reader**. Geelong: Editora da Universidade Deakin, p. 21-29, 1984.

MEKHEIMER, The impact os using videos on whole language learning in EFL context. **Arab World English Journal**, v. 2, n. 2, p. 5-39, 2011.

MENDELSON, D. J. Teaching listening. **Annual Review of Applied Linguistics**, n. 18, p. 81-101, 1998.

MORROW, K. Authentic texts in ESP. *In*: HOLDEN, S. (Ed.) **English for specific purposes**. London: Modern English Publications, 1977, p. 13-17.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. O conceito de "estrutura potencial do gênero" de Ruqayia Hasan. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 12-28.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: CUP, 1989.

O'HARA, F. **Be my guest: English for the hotel industry**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

ORTEGA, L. The effect of planning in L2 Spanish narratives. **Research Note 15**. Honolulu, HI: Universidade do Haváí, Second Language Teaching and Curriculum Center, 1995.

\_\_\_\_\_ Planning and focus on form in L2 oral performance. **Studies in Second Language Acquisition** v. 21, p. 109–148, 1999.

\_\_\_\_\_ Longitudinal research in second language acquisition: Recent trends and future directions. **Annual review of applied linguistics**, v. 25, p. 26-45, 2005a.

\_\_\_\_\_ What do learners plan? Learner-driven attention to form during pre-task planning. *In*: ELLIS, R. (Ed.) **Planning and task performance in a second language** Amsterdã, NL: John Benjamins, 2005b, p. 77-109.

PALLOTTI, G. ‘CAF: Defining, refining and differentiating constructs.’ **Applied Linguistics**, v. 30, n. 4, p. 590-601, 2009.

PALTRIDGE, B. **Genre and the language learning classroom**. Michigan: The University of Michigan Press, 2001.

PAÑOS, L. P. - **Defining and operationalizing propositional complexity into idea units: effects of mode, discourse type, task type and task complexity**. Barcelona, 2015. 46p. Dissertação (Mestrado). Departamento de Filologia Inglesa e Alemã. Faculdade de Filologia. Universidade de Barcelona, Barcelona, 2015. Disponível em: <[http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/95816/1/TFM\\_Laura\\_Parra\\_July2015.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/95816/1/TFM_Laura_Parra_July2015.pdf)>.

PEREIRA, G. D. **The development and implementation of tasks to elderly learners of English as a foreign language: taking a bigger picture into consideration**. Dissertação (Mestrado em Inglês). 2015. 125p. Programa de Pós Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários. Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015.

PÉRICO, A. G. **Planejamento temático baseado em tarefas no ensino de inglês para crianças: percurso reflexivo e analítico de uma professora**. 2018. 402p. Tese (Doutorado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística. Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2018.

PHAM H. H. Communicative language teaching: unity within diversity. **ELT Journal**, v. 61, n. 3, p. 193-201, 2007.

PORTER-LADOUSSE, G. **Role play**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: OUP, 1987.

\_\_\_\_\_ Communicative language teaching: three perceptions. Manuscrito baseado numa palestra dada no Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade de Tsinghua em Pequim. 1994. p. 1-5.

PRODANOV, C.C; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2.ed. Universidade Feevale – Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, 2013.

QI, Y.; DING, Y. Use of formulaic sequences in monologues of Chinese EFL learners. **System**, v. 39, n. 2, p. 164-174, 2011.

RAFIEYA, V. Knowledge of formulaic sequences as a predictor of language proficiency. **International Journal of Applied Linguistics & English Literature**. v. 2, n. 2, p. 64-69, 2018.

REINDERS, H. The end of self-access? **English Language Teaching World Online: Voices from the Classroom (ELTWO)**, v. 4, 2012. Disponível em: < [https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/blog.nus.edu.sg/dist/7/112/files/2013/12/The-End-of-Self-Access-From-Walled-Garden-to-Public-Park\\_editforpdf-12771ui.pdf](https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/blog.nus.edu.sg/dist/7/112/files/2013/12/The-End-of-Self-Access-From-Walled-Garden-to-Public-Park_editforpdf-12771ui.pdf)>.

RÉVÉSZ, A.; EKIERT, M.; TORGERSEN, E. N. The effects of complexity, accuracy, and fluency on communicative adequacy in oral task performance. **Applied Linguistics**, v. 37, n. 6, p. 828-848, 2014.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SALABERRY, R. Task-sequencing in L2 acquisition. **Texas Papers in Foreign Language Education**. v. 6, n. 1, p. 101-112, 2001.

SALOMÃO, A. C. B. Vizinhança global ou proximidade imposta? Impactos da comunicação intercultural mediada por computador sobre o papel da cultura no ensino de língua inglesa. *In* **D.E.L.T.A**, v. 27, n. 2, p. 235-256, 2011

SAMUDA, V. Expertise in second language pedagogic task design. *In*: JOHNSON, K. **Expertise in language teaching**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005.

\_\_\_\_\_; BYGATE, M. **Tasks in second language learning**. Basingstoke: Palgrave, 2008.

SANGARUN, J. The effects of focusing on meaning and form in strategic planning. *In*: ELLIS, R. (Ed.) **Planning and task performance in a second language**. Amsterdã, NL: John Benjamins, 2005, p. 111-140.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica: A construção do conhecimento**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SATO, K.; KLEINSASSER, R. C. Communicative language teaching (CLT): Practical understandings. **The Modern Language Journal**, v. 83, n. 4, p. 494-517, 1999.

SAVIGNON, S. J. Communicative language teaching state of the art. **TESOL Quarterly**, v. 25, p. 261-275, 1991.

\_\_\_\_\_ (Ed.) **Interpreting communicative language teaching**. New Haven: Yale University Press, 2002.

SCARAMUCCI, M. V. R. CELPE-Bras: um exame comunicativo. *In*: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Org.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, DF, 1999, p. 75-81.

SCHMIDT, R. Attention. *In*: ROBINSON, P. (Ed.) **Cognition and second language instruction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 3-32.

\_\_\_\_\_. Attention, awareness, and individual differences in language learning. *In*: CHAN, W. M.; CHI, S.; CIN, K. N.; INSTANTO, J.; NAGAMI, M.; SEW, J. W.; SUTHIWAN, T.; WALKER, I. **Proceedings of CLaSIC 2010**, Singapore: National University of Singapore, 2010, p. 721-737.

\_\_\_\_\_. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**, v. 11, n. 2, 1990, p. 129-158.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SECULES, T.; HERRON, C.; TOMASELLO M. The effect of video context on foreign language learning. **The Modern Language Journal**, v. 76, n. 4, p. 480-490, 1992.

SERRANO, R; STENGERS, H.; HOUSEN, A. Acquisition of formulaic sequences in intensive and regular EFL programmes. **Language Teaching Research**, v. 19, n. 1, p.89-106, 2015.

SHEEN, R. Focus on form—a myth in the making? **ELT Journal**, v. 57, n. 3, p. 225-233, 2003.

SHERMAN, J. **Using authentic video in the language classroom**. Cambridge: CUP, 2003.

SKEHAN, P. A framework for the implementation of task-based instruction. **Applied Linguistics**, v. 17, p. 38-62, 1996.

\_\_\_\_\_; FOSTER, P. Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. **Language Teaching Research**, v. 1, n. 3, 1997, p. 185-211.

\_\_\_\_\_. **A cognitive approach to language learning**. Oxford: OUP, 1998.

\_\_\_\_\_. Task-based instruction. **Language Teaching**, v. 36, 2003, p. 1-14.

\_\_\_\_\_. Tasks versus conditions: Two perspectives on task research and their implications for pedagogy. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 36, p. 34–49, 2016.

SWALES, J. **Genre Analysis**. Cambridge: CUP, 1990.

SWAN, M. Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. **Applied Linguistics**, v. 26, n. 3, p. 376-401, 2005.

SWARFFAR, J.; VLATTEN, A. A sequential model for video viewing in the foreign language curriculum. **The Modern Language Journal**, v. 81, n. 2, p. 175-188, 1997.



TARVIN, W. L.; AL-ARISHI, A. Y. Rethinking communicative language teaching: reflection and the EFL classroom. **TESOL QUARTERLY**, v. 25, n. 1, p. 9-25, 1991.

THOMPSON, G. Some misconceptions about communicative language teaching. **ELT Journal**, v. 50, n. 1, p. 9-15, 1996.

UR, P. A. **Course in language teaching: Practice and theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

VAN PATTEN, B. Input processing in second language acquisition. *In*: VAN PATTEN, B. (Ed.) **Processing Instruction**. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, 2004, p. 5-31.

WHITING, J.; GRANOFF, S. The effects of multimedia input on comprehension of a short story. **TESL-EJ**, v. 14, n. 2, p. 1-10, 2010.

VIEIRA, E. V. de; NUNES, A. Z. C.; VIEIRA, N. R. C. **The language of hotels in English**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2004.

WIDDOWSON, H. G. **Explorations in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

WILKINS, D. **Notional syllabuses: A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development**. London: OUP, 1976.

WILLIAMS, J. Learner-generated attention to form. **Language Learning**, v. 49, n. 4, p. 583-625, 1999.

WILLIS, J. A Flexible framework for task-based learning. *In*: WILLIS, J.; WILLIS, D. (Ed.) **Challenge and change in language teaching**. Oxford: Heinemann, 1996, p. 52-62.

\_\_\_\_\_; WILLIS, D. **Doing task-based teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

WOOD, D. **Formulaic language and second language speech fluency**. Londres: Continuum International Publishing Group, 2010.

XAVIER, R. P. **A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (Inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental**. 1999. 346p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_. Revisitando o conceito de tarefas comunicativas. **Caderno de Letras (UFPEL)**, v. 13, p. 35-46, 2007.

\_\_\_\_\_. Ensinar e aprender língua estrangeira na contemporaneidade. **Contexturas**, n. 17, p.75-94, 2010.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino de inglês**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2012.

\_\_\_\_\_ Planejamento de ensino baseado em tarefas. *In*: BARBIRATO, R. C; SILVA, V. T. (Org.) **Planejamento de cursos de línguas**: traçando rotas, explorando caminhos. 1.ed. Campinas, SP, Ed. Pontes, v. 1, 2016, p. 15-43.

\_\_\_\_\_ (Centro de Comunicação e Expressão – CCE - Programa de Pós-graduação em Linguística - UFSC). Conversa com: AMORIM, T. P. P. (IFSC – Câmpus Garopaba), Florianópolis, SC. 2019 Mai 3.

## APÊNDICE A - UNIT 1 INTRODUCING THE CHECK-IN AT A HOTEL

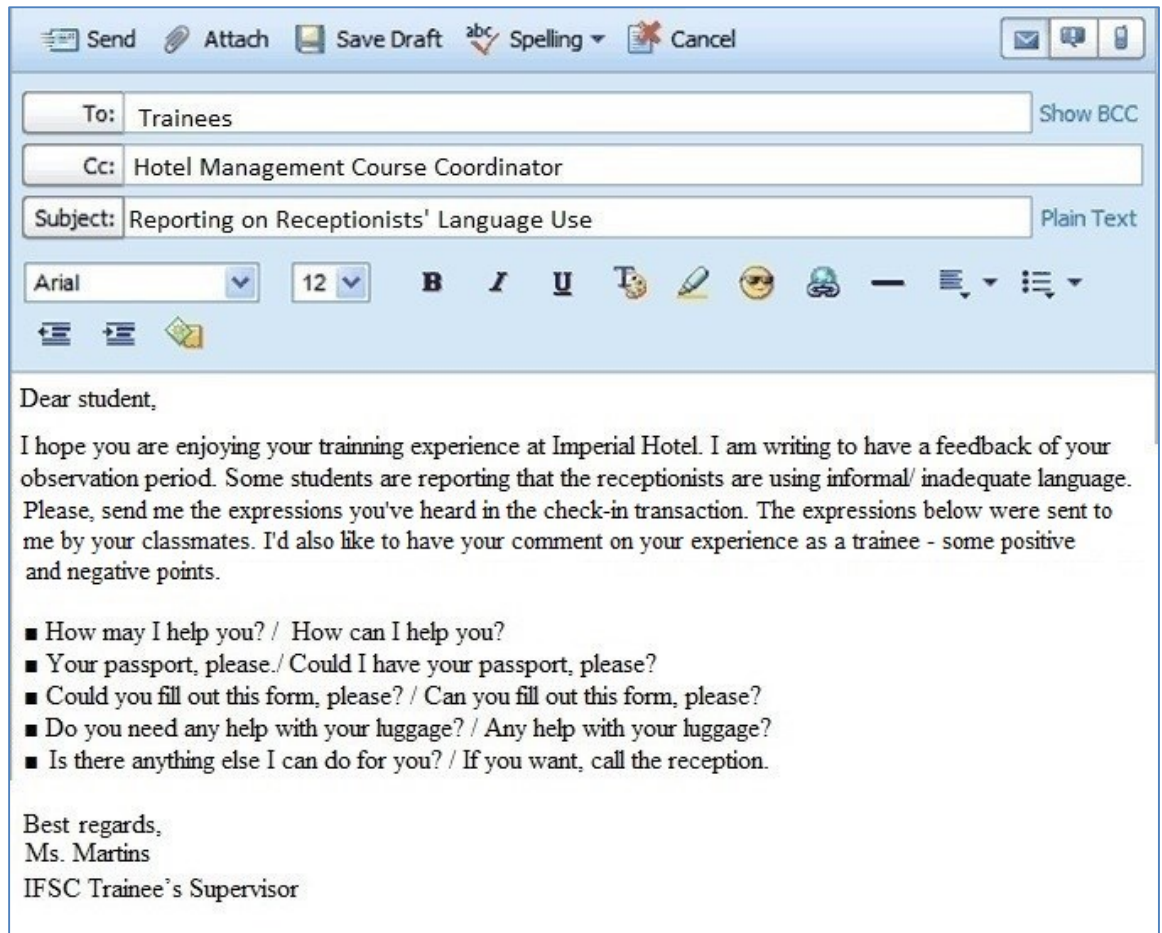
**Task 1.** This is your first day as a reception trainee at Imperial Hotel. You are observing some receptionists at work to understand the sequence of the check-in procedures. Watch a check-in transaction and order the pictures below according to what the receptionist does. Use numbers from 2 to 9, because number 1 is given to you.

<p>a) ( )</p> 	<p>b) ( )</p> 
<p>c) (1)</p> 	<p>d) ( )</p> 
<p>e) ( )</p> 	<p>f) ( )</p> 
<p>g) ( )</p> 	<p>h) ( )</p> 
<p>i) ( )</p> 	



**Task 3.** Your supervisor, Ms. Martins, sent you an email to know about your observation period at the reception front desk. Read the email and respond to her.

NOTE: Watch the video again to help you answer the email.



**Task 4A.** Watch the check-in transaction again to report in English the services and facilities that the receptionist mentions to the guest.

**Task 4B.** As the receptionist did not mention most of the hotel services, analyze the homepage below and inform your classmate (as if s/he was the guest) about three other services/facilities that could interest her/him.

First, plan your speech on a separate sheet of paper. Then, interact with your classmate (the guest) without your notes. Finally, record the interaction in audio. If you do not like your first recording, erase it and record the second or third time. Send your best version to your teacher. After this, reverse roles.

[G+](#) [Share](#) [Salvar](#)

Gallery

---

Location

---

**Facilities and services**

Check-in & check-out

Food & beverages

Business services

Concierge

Fitness

Family and pets

Air luggage

TV channels

---

Worth knowing

---

We are part of - Arp-Hansen Hotel Group

---

Gift certificate

---


Contact

## Facilities and services

At Imperial Hotel we guarantee check-in from 3.00 p.m., but if the room is ready upon your arrival, you are welcome to check-in before. If, on the other hand, the room is not ready when you arrive, you can store your luggage with us at no charge until the room is available.

Check-out from the room is at 12.00 p.m. at the latest, but if you need a late check-out, then contact our reception upon arrival, or during your stay, and we will do our best to accommodate your request. Similar to check-in, you have the option to store your luggage when checking out.

If you're busy and can pay with a credit card, or your accommodation is already pre-paid, you can make use of our popular Express Check-out and avoid the waiting time. Our Express Check-out stands can be found in the lobby right next to the main entrance. The receipt for your stay will then be sent via e-mail on the same day.



- 24-hour reception
- Check in possible after 15.00
- Latest check out by 12.00
- Breakfast buffet from 06.30-10.30
- Lunch from 11.00 to 15.00
- Dinner from 17.30 to 22.30
- Bar
- Room service
- Allergy friendly rooms
- Rooms with connecting doors
- Air conditioning in all rooms
- Coffee and tea facilities in all rooms
- Free WiFi in all rooms

- Fitness Center
- Lounge with open fire
- Business lounge with free WiFi
- Six conference rooms
- Free WiFi in meeting rooms, lobby and restaurants
- Wake-up call
- Sightseeing
- Car hire
- Bicycle hire
- Laundry and dry cleaning
- Option to borrow a fridge for the room
- Own parking space

<https://www.imperial-hotel-copenhagen.com/the-hotel/facilities-and-services/>

**Task 5.** As a trainee, you are expected to perform check-in transactions and to be evaluated by your supervisor. You and your classmate need to prepare yourselves before the evaluation. For this ...

a) Interact with your classmate to improvise a dialogue in English that simulates a check-in transaction. Decide who is going to be the receptionist and the guest (Guest 1 or Guest 2 – see the reservation map below). Then, reverse the roles. Use the information below to remind you about the reservation and the hotel services and facilities. Do not write your dialogue or take notes. It's an improvisation.

b) Practice the dialogue with your classmate until you are prepared to record your check-in transaction in audio. If you do not like your first recording, erase it and record the second or third time. Send your best version to your teacher.

• 24-hour reception	• Fitness Center
• Check in possible after 15.00	• Lounge with open fire
• Latest check out by 12.00	• Business lounge with free WiFi
• Breakfast buffet from 06.30-10.30	• Six conference rooms
• Lunch from 11.00 to 15.00	• Free WiFi in meeting rooms, lobby and restaurants
• Dinner from 17.30 to 22.30	• Wake-up call
• Bar	• Sightseeing
• Room service	• Car hire
• Allergy friendly rooms	• Bicycle hire
• Rooms with connecting doors	• Laundry and dry cleaning
• Air conditioning in all rooms	• Option to borrow a fridge for the room
• Coffee and tea facilities in all rooms	• Own parking space
• Free WiFi in all rooms	

## Imperial Hotel














### RESERVATION MAP

ROOMS	14 AGO	15 AGO	16 AGO	17 AGO	18 AGO	19 AGO	20 AGO	21 AGO	22 AGO	23 AGO	24 AGO	25 AGO	26 AGO	27 AGO	28 AGO	29 AGO
<b>Standard</b>																
201		Guest 1														
202					Guest 2											
<b>Superior</b>																
101																
103																
<b>Premium</b>																
301																
302																

<https://www.imperial-hotel-copenhagen.com/the-hotel/facilities-and-services/>

**UNIT 2 – MAKING THE CHECK-IN MORE COMPLEX**

**Task 1.** You are continuing your training program at Imperial Hotel. The second receptionist you are observing is the most experienced professional at the reception. Watch the check-in transaction and order the pictures according to what the receptionist does. Use numbers from 2 to 13, because number 1 is given to you.


<p>a) ( )</p>  <p>© Can Stock Photo</p>	<p>b) (1)</p>  <p>alamy stock photo</p>	<p>c) ( )</p> 
<p>d) ( )</p> 	<p>e) ( )</p>  <p>© Can Stock Photo</p>	<p>f) ( )</p> 
<p>g) ( )</p> 	<p>h) ( )</p>  <p>alamy stock photo</p>	<p>i) ( )</p> 
<p>j) ( )</p> 	<p>k) ( )</p>  <p>shutterstock - 736483450</p>	<p>l) ( )</p> 
<p>m) ( )</p> 		





**Task 3.** As part of your training program, fill out the questionnaire below.

NOTE: Watch the check-in transaction again to help you complete it.



## Questionnaire

**INSTITUTO FEDERAL**  
SANTA CATARINA

Dear student,

The hotel receptionist is responsible for providing friendly service to all guests, in line with the hotel's vision on customer's satisfaction. Answer the questions below based on your last observation of the check-in procedures. Your answers are very important to improve our hospitality courses.

Thank you  
Ms. Martins  
IFSC Trainees' Supervisor

1. Which expressions were used by the receptionist to inform the guest about the hotel services and facilities?

- This is a list of all the hotel amenities.
- The bellboy will help you with your luggage.
- This is the sauna and the swimming pool opening hours.
- The elevator is at the end of the corridor on your left hand side.
- The restaurant is open all day until 10pm.
- If you are on the mood the hotel has a fitness center on the 10th floor.
- Others you remember: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---

2. Which questions were asked by the receptionist you observed?

- Do you need any help with your luggage?
- Which do you prefer?
- Would you like a room with a garden view or an ocean view?
- How would you like to pay?
- Are you going to need the internet?
- Others you remember: \_\_\_\_\_

3. Which empathy phrases were used?

- Good choice ma'am.
- I hope you had a good trip, sir.
- If you need anything, please, call Reception on extension 9.
- Thank you for your patience, sir.
- Others you remember: \_\_\_\_\_

4. In your opinion, what did the receptionist do to ensure the guests' satisfaction?

---

---

---

---

---

---

**Task 4A.** As a trainee, you realized that the couple that is checking-in, the Hannighans, is on their honeymoon. Watch the check-in transaction again to verify if the receptionist mentions any activity that would interest the couple in love.

**Task 4B.** As the receptionist did not mention most of the hotel services, analyze the options below and inform your classmate (as if s/he was one of the Hannighans) about two services that could interest the couple. Add extra information to impress them.

First, plan your speech on a separate sheet of paper. Then, interact with your classmate (the guest) without your notes. Finally, record the interaction in audio. If you do not like your first recording, erase it and record the second or third time. Send your best version to your teacher. After this, reverse roles.

## **COUPLES' EXPERIENCES**

### **ROMANTIC**

#### **Breakfast in Bed**

The simplest pleasures are often the sweetest. You can order a hand delivered tray of your favourite breakfast option until 11:30. Call at extension 8.



#### **In-Room Dining**

World-class cuisine is available 24 hours a day in the privacy of your own room or suite. From the simple to the extravagant, our extensive In-Room Dining menu has something for every taste.

#### **Private Island Picnic**

A couple's adventure - we'll leave you in a private island (with a phone to call us!) on this Robinson Crusoe inspired, for a beach picnic. Order this service from 10 to 15 every day.



#### **Couple Experience**

You can ask for the couple massage service. Our highly trained therapists work side-by-side to provide an unforgettable relaxing and romantic experience. Order this service from 10 to 18 every day.

Adapted from: [https://www.fourseasons.com/maldiveslg/services\\_and\\_amenities/couples\\_experiences/romantic/](https://www.fourseasons.com/maldiveslg/services_and_amenities/couples_experiences/romantic/)

**Task 5.** During your training period, the reception manager of Imperial Hotel asks you and your classmate to help the receptionist at the front desk. As trainees, you have to prepare yourselves before assuming this position. For this,...

a) Interact with your classmate to improvise a dialogue in English that simulates a check-in transaction. Decide who is going to be the receptionist and the guest (Guest 1 or Guest 2 – see reservation map below). Then, reverse the roles. Use the information below to remind you about the reservation and the hotel services and facilities. Do not write your dialogue or take notes. It's an improvisation.

b) Practice the dialogue with your classmate until you are prepared to record your check-in transaction in audio. If you do not like your first recording, record the second or third time.

Send your best version to your teacher.

Imperial Hotel		RESERVATION MAP															
ROOMS		14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
		AGO	AGO	AGO	AGO	AGO	AGO	AGO	AGO	AGO	AGO	AGO	AGO	AGO	AGO	AGO	AGO
<b>Standard</b>																	
201	garden view		Guest 1														
202	mountain view					Guest 2											
<b>Superior</b>																	
101	garden view																
103	pool view					Guest 2											
<b>Premium</b>																	
203	pool view																
204	ocean view	Guest 1															

- 24-hour reception
- Check in possible after 15.00
- Latest check out by 12.00
- Breakfast buffet from 06.30-10.30
- Lunch from 11.00 to 15.00
- Dinner from 17.30 to 22.30
- Bar
- Room service
- Allergy friendly rooms
- Rooms with connecting doors
- Air conditioning in all rooms
- Coffee and tea facilities in all rooms
- Free WiFi in all rooms
- Fitness Center
- Lounge with open fire
- Business lounge with free WiFi
- Six conference rooms
- Free WiFi in meeting rooms, lobby and restaurants
- Wake-up call
- Sightseeing
- Car hire
- Bicycle hire
- Laundry and dry cleaning
- Option to borrow a fridge for the room
- Own parking space

Adapted from: <https://www.imperial-hotel-copenhagen.com/the-hotel/facilities-and-services/>

**APÊNDICE B****UNIT 1 - INTRODUCING THE CHECK-IN AT A HOTEL**

**Activity 1.** This is your first day as a reception trainee at Imperial Hotel. You are observing some receptionists at work to understand the check-in procedures. Watch a check-in transaction and answer the questions below in Portuguese.

1. Que documento inicial a recepcionista solicita ao cliente?
2. Por quanto tempo o cliente vai ficar no hotel e que tipo de quarto ele reservou?
3. Que documento a recepcionista pede para o cliente completar?
4. Que objeto a recepcionista entrega ao cliente? E o que ela informa a ele?
5. Que serviço o restaurante oferece aos hóspedes?
6. Que tipo de ajuda a recepcionista oferece ao cliente?
7. Como a recepcionista finaliza a sua interação com o cliente?

**Activity 2.** Your training program requires that you and your classmate complete the text below to establish the detailed sequence of the check-in procedures you have observed. At the end, share your answers with your classmates.

NOTE: Watch the video again to remind you about the receptionist's actions.

First, the <sup>1</sup> \_\_\_\_\_ responds to the client's greeting. She also welcomes him and offers <sup>2</sup> \_\_\_\_\_. Then, she requests the client's <sup>3</sup> \_\_\_\_\_, checks the information on the <sup>4</sup> \_\_\_\_\_, and asks for confirmation of his <sup>5</sup> \_\_\_\_\_. After that, she <sup>6</sup> \_\_\_\_\_ his document, thanks the client, and requests that he fill out the <sup>7</sup> \_\_\_\_\_. Then, she gives the <sup>8</sup> \_\_\_\_\_ to the client and informs the <sup>9</sup> \_\_\_\_\_ numbers. After that, she gives information about breakfast, <sup>10</sup> \_\_\_\_\_ and <sup>11</sup> \_\_\_\_\_ services and asks the client if he needs assistance with the <sup>12</sup> \_\_\_\_\_. At the end, she puts herself at his disposal and wishes the guest to enjoy <sup>13</sup> \_\_\_\_\_ in the hotel.

**Activity 3A.** Do you have a good memory? Read the check-in dialogue below and complete it with the expressions that the receptionist used. The alternatives are given to you, but not all of them were used by the receptionist.

- |   |  |
|---|--|
| ■ Can you fill out this form, please?     | ■ Could you fill out this form, please?    |
| ■ Your passport, please.                  | ■ Could I have your passport, please?      |
| ■ Anything else we can do?                | ■ Is there anything else I can do for you? |
| ■ How may I help you?                     | ■ How can I help you?                      |
| ■ Do you need any help with your luggage? | ■ Any help with your luggage?              |

GUEST: Hello. Good morning.

RECEPTIONIST: Good morning, sir. Welcome to Imperial Hotel.

(a) \_\_\_\_\_.

GUEST: I have a reservation. My name is Mohamed Helal.

RECEPTIONIST: (b) \_\_\_\_\_

GUEST: Sure. Here it is.

[...]

RECEPTIONIST: (c) \_\_\_\_\_

GUEST: Sure.

[...]

RECEPTIONIST: (d) \_\_\_\_\_

GUEST: No, I'm ok.

RECEPTIONIST: (e) \_\_\_\_\_

GUEST: No, no. Thank you.

**Activity 3B.** Now check your answers watching the video again.



**Activity 4A.** Watch the check-in transaction again and underline, on the homepage text, the services and facilities that the receptionist mentions to the guest.

[G+](#) [Share](#) [Salvar](#)

Gallery

---

Location

---

**Facilities and services**

- Check-in & check-out
- Food & beverages
- Business services
- Concierge
- Fitness
- Family and pets
- Airluggage
- TV channels

---

Worth knowing

---

We are part of - Arp-Hansen Hotel Group

---

Gift certificate

---


Contact

## Facilities and services

At Imperial Hotel we guarantee check-in from 3.00 p.m., but if the room is ready upon your arrival, you are welcome to check-in before. If, on the other hand, the room is not ready when you arrive, you can store your luggage with us at no charge until the room is available.

Check-out from the room is at 12.00 p.m. at the latest, but if you need a late check-out, then contact our reception upon arrival, or during your stay, and we will do our best to accommodate your request. Similar to check-in, you have the option to store your luggage when checking out.

If you're busy and can pay with a credit card, or your accommodation is already pre-paid, you can make use of our popular Express Check-out and avoid the waiting time. Our Express Check-out stands can be found in the lobby right next to the main entrance. The receipt for your stay will then be sent via e-mail on the same day.



- 24-hour reception
- Check in possible after 15.00
- Latest check out by 12.00
- Breakfast buffet from 06.30-10.30
- Lunch from 11.00 to 15.00
- Dinner from 17.30 to 22.30
- Bar
- Room service
- Allergy friendly rooms
- Rooms with connecting doors
- Air conditioning in all rooms
- Coffee and tea facilities in all rooms
- Free WiFi in all rooms

- Fitness Center
- Lounge with open fire
- Business lounge with free WiFi
- Six conference rooms
- Free WiFi in meeting rooms, lobby and restaurants
- Wake-up call
- Sightseeing
- Car hire
- Bicycle hire
- Laundry and dry cleaning
- Option to borrow a fridge for the room
- Own parking space

<https://www.imperial-hotel-copenhagen.com/the-hotel/facilities-and-services/>

**Activity 4B.** As the receptionist did not mention most of the hotel services and facilities, complete the text below with three other services/ facilities according to the homepage information. Then, record your text in audio as if you were interacting with the guest. If you do not like your first recording, record the second or third time. Send your best version to your teacher.

RECEPTIONIST: [...]

YOU: Sorry to interrupt. Other services could interest you. You may order something to eat calling for <sup>1</sup> \_\_\_\_\_ . All the hotel rooms also have <sup>2</sup> \_\_\_\_\_ , <sup>3</sup> \_\_\_\_\_ and <sup>4</sup> \_\_\_\_\_ . For outside activities, you may rent a <sup>5</sup> \_\_\_\_\_ or a <sup>6</sup> \_\_\_\_\_ if you want.

GUEST: Thank you.

**Activity 5.** As a trainee, you are expected to perform check-in transactions and be evaluated by your supervisor. You and your classmate need to prepare yourselves before the evaluation. For this,...

a) You will receive a “receptionist card” or a “guest card” with the instructions of how to interact with your classmate. Decide who is going to be the receptionist and the guest. Then, reverse the roles. Do not take notes.

b) Practice the dialogue with your classmate until you are prepared to record your check-in transaction in audio. If you do not like your first recording, record the second or third time. Send your best version to your teacher.

### RECEPTIONIST CARD

Guest: ----

**Receptionist:** Good \_\_\_\_\_. Welcome to \_\_\_\_\_. How may I help you?

Guest: ----

**Receptionist:** Could I have your passport, please?

Guest: ----

**Receptionist:** You have a reservation for four nights in a single room. Is that correct?

Guest: ----

**Receptionist:** Let me check again. Oh, sorry, you're right. \_\_\_\_\_ nights.

Guest: ----

**Receptionist:** Could you fill out this form, please?

Guest: ----

**Receptionist:** Thank you.–This is your keycard. Your room is \_\_\_\_\_, on the \_\_\_\_\_ floor. Breakfast is from \_\_\_\_\_ to \_\_\_\_\_, lunch is served from \_\_\_\_\_ to \_\_\_\_\_ and dinner is from \_\_\_\_\_ to \_\_\_\_\_.

- Breakfast buffet from 06.30-10.30
- Lunch from 11.00 to 15.00
- Dinner from 17.30 to 22.30

**GUEST CARD**

**Guest:** Good \_\_\_\_\_.

Receptionist: ----

**Guest:** I have a reservation under the name of \_\_\_\_\_.

Receptionist: ----

**Guest:** ----

Receptionist: ----

**Guest:**No, my reservation is for three nights.

Receptionist: ----

**Guest:** That's correct now.

Receptionist: ----

**Guest:**(Accept, complete the form and give it back)

Receptionist: ----

**Guest:**Ok.

## UNIT 2- MAKING THE CHECK-IN MORE COMPLEX

**Activity 1.** You are continuing your training program at Imperial Hotel. The second receptionist you are observing is the most experienced professional at the reception. Watch the check-in transaction and answer the questions below in Portuguese.

1. Que documento inicial o recepcionista solicita aos clientes?
2. Por quanto tempo os hóspedes ficarão no hotel? E que tipo de quarto foi reservado?
3. Que opção de quarto foi escolhida pelos clientes?
4. Que documento o recepcionista pede a eles para completarem?
5. Que objeto é entregue aos hóspedes?
6. Que serviços oferecidos pelo hotel são apresentados aos hóspedes?
7. Que tipo de ajuda o recepcionista oferece ao cliente ao final das informações sobre os serviços do hotel?
8. O que os hóspedes devem fazer se precisarem de algo?

**Activity 2.** Since you are observing an experienced receptionist, your supervisor wants to know what exactly he did that the previous receptionist did not do. In pairs, complete the text below with the differences.

NOTE: Watch the video again and the video with the first receptionist to compare the differences.

In this check-in transaction, the experienced receptionist <sup>1</sup> \_\_\_\_\_ two types of room to the clients: one with a <sup>2</sup> \_\_\_\_\_ view and the other with an <sup>3</sup> \_\_\_\_\_ view. , which was not done by the <sup>4</sup> \_\_\_\_\_. He also informs about the following hotel services: <sup>5</sup> \_\_\_\_\_, <sup>6</sup> \_\_\_\_\_ and <sup>7</sup> \_\_\_\_\_, and their opening and closing times. He <sup>8</sup> \_\_\_\_\_ the guests if they are going to use the internet and informs that the login is <sup>9</sup> \_\_\_\_\_ and the password is <sup>10</sup> \_\_\_\_\_. In the transaction, the <sup>11</sup> \_\_\_\_\_ also informs where the <sup>12</sup> \_\_\_\_\_ is located (at the end of the corridor), and the <sup>13</sup> \_\_\_\_\_ of the reception in case they need anything. Finally, the receptionist shows empathy when he praises the <sup>14</sup> \_\_\_\_\_ for the choice she made of the room type.

**Activity 3A.** Do you have a good memory? Read the check-in dialogue below and complete it with the **expressions that the receptionist used**. The alternatives are given to you, but not all of them were used by the receptionist.

- This is a list of all the hotel amenities.
- The bellboy will help you with your luggage.
- This is the sauna and the swimming pool opening hours.
- The elevator is at the end of the corridor on your left hand side.
- The restaurant is open all day until 10pm.
- If you are on the mood, the hotel has a fitness center on the 10th floor.
- Would you like a room with a garden view or an ocean view?
- If you need anything, please call reception on extension 9.
- Which do you prefer?
- I hope you had a good trip, sir.
- Good choice ma'am.
- How would you like to pay?
- Are you going to need the internet?
- Thank you for your patience, sir.
- Do you need any help with the luggage?

RECEPTIONIST: Good afternoon. Welcome to Imperial Hotel. How may I help you?

[...]

RECEPTIONIST:<sup>(a)</sup> \_\_\_\_\_

GUEST: An ocean view.

RECEPTIONIST:<sup>(b)</sup> \_\_\_\_\_

[...]

RECEPTIONIST: Your room is 1118. It's on the eleventh floor.  
<sup>(c)</sup> \_\_\_\_\_

GUEST: Ok.

RECEPTIONIST: <sup>(d)</sup> \_\_\_\_\_

GUEST: That's nice. I really need to work out.

RECEPTIONIST:<sup>(e)</sup> \_\_\_\_\_

GUEST: Yes.

RECEPTIONIST: OK, so here are your login and password.

GUEST: Thank you.

RECEPTIONIST:<sup>(f)</sup> \_\_\_\_\_

GUEST: Yes, please. We have three suitcases.

RECEPTIONIST:<sup>(g)</sup> \_\_\_\_\_

GUEST: Thank you.

RECEPTIONIST:<sup>(h)</sup> \_\_\_\_\_

GUEST: Sorry, could you repeat the reception number?

RECEPTIONIST: Nine.

GUEST: Thanks.

[...]

**Activity 3B.** Now, check your answers watching the video again.



**Activity 4A.** As a trainee, you realized that the couple that is checking-in, the Hannighans, is on their honeymoon. Watch the check-in transaction again to verify if the receptionist mentions any activity that would interest the couple in love.

**Activity 4B.** As the receptionist did not mention most of the hotel services, analyze the options below to complete the text. Then, record your text in audio as if you were interacting with the Hannighans. If you do not like your first recording, record the second or third time. Send your best version to your teacher.

RECEPTIONIST:	[...]
YOU:	Excuse me, other services could interest you. The hotel offers ideal activities for couples. You may ask for <sup>1</sup> _____ service at any time or have a relaxing <sup>2</sup> _____ with <sup>3</sup> _____ if you want.
GUEST:	[...]

## COUPLES' EXPERIENCES ROMANTIC

### Breakfast in Bed

The simplest pleasures are often the sweetest. You can order a hand delivered tray of your favourite breakfast option until 11:30. Call at extension 8.

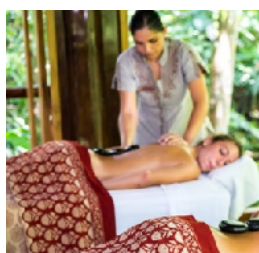
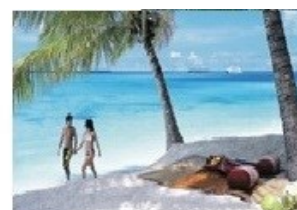


### In-Room Dining

World-class cuisine is available 24 hours a day in the privacy of your own room or suite. From the simple to the extravagant, our extensive In-Room Dining menu has something for every taste.

### Private Island Picnic

A couple's adventure - we'll leave you in a private island (with a phone to call us!) on this Robinson Crusoe inspired, for a beach picnic. Order this service from 10 to 15 every day.



### Couple Experience


You can ask for the couple massage service. Our highly trained therapists work side-by-side to provide an unforgettable relaxing and romantic experience. Order this service from 10 to 18 every day.

Adapted from: [https://www.fourseasons.com/maldiveslg/services\\_and\\_amenities/couples\\_experiences/romantic](https://www.fourseasons.com/maldiveslg/services_and_amenities/couples_experiences/romantic)

**Activity 5.** During your training period, the reception manager of Imperial Hotel asks you and your classmate to help the receptionist at the front desk. As trainees, you have to prepare yourselves before assuming this position. For this, ...

- a) You will receive a “receptionist card” or a “guest card” with the instructions of how to interact with your classmate. Decide who is going to be the receptionist and the guest. Then, reverse the roles. Do not take notes.
- b) Practice the dialogue with your classmate until you are prepared to record your check-in transaction in audio. If you do not like your first recording, record the second or third time. Send your best version to your teacher.

## RECEPTIONIST CARD

**Receptionist:** Good \_\_\_\_\_ . Welcome to \_\_\_\_\_. How may I help you?

Guest: ----

**Receptionist:** Could I have your passport, please?

Guest: ----

**Receptionist:** Thank you. You've reserved a standard single room for three nights. Is that correct?

Guest: ----

**Receptionist:** Let me check again. Oh, sorry. You're right! It's a \_\_\_\_\_ single room for \_\_\_\_\_ nights.

Imperial Hotel	
RESERVATION MAP	
ROOMS	<span style="font-size: small;">14</span> <span style="font-size: small;">15</span> <span style="font-size: small;">16</span> <span style="font-size: small;">17</span> <span style="font-size: small;">18</span> <span style="font-size: small;">19</span> <span style="font-size: small;">20</span> <span style="font-size: small;">21</span> <span style="font-size: small;">22</span> <span style="font-size: small;">23</span> <span style="font-size: small;">24</span> <span style="font-size: small;">25</span> <span style="font-size: small;">26</span> <span style="font-size: small;">27</span> <span style="font-size: small;">28</span> <span style="font-size: small;">29</span> <span style="font-size: x-small;">AGO</span> <span style="font-size: x-small;">AGO</span> <span style="font-size: x-small;">AGO</span> <span style="font-size: x-small;">AGO</span> <span style="font-size: x-small;">AGO</span> <span style="font-size: x-small;">AGO</span> <span style="font-size: x-small;">AGO</span> <span style="font-size: x-small;">AGO</span> <span style="font-size: x-small;">AGO</span> <span style="font-size: x-small;">AGO</span> <span style="font-size: x-small;">AGO</span> <span style="font-size: x-small;">AGO</span> <span style="font-size: x-small;">AGO</span> <span style="font-size: x-small;">AGO</span> <span style="font-size: x-small;">AGO</span> <span style="font-size: x-small;">AGO</span>
Standard	
201 garden view	
202 mountain view	
Superior	
101 garden view	Guest 1
103 pool view	Guest 1

Guest: ----

**Receptionist:** Would you like a room with a garden view or a pool view?

Guest: ----

**Receptionist:** Good choice! Could you fill out this form, please?

Guest: ----

**Receptionist:** Thank you. Here is your keycard. Your room is \_\_\_\_\_. It's on the first floor. The elevator is at the end of the corridor on your right hand side. Breakfast is from 6:30 until 10:30. The hotel has a fitness center. It's on the tenth floor. The sauna and the swimming pool are on the top floor.

Guest: ----

**Receptionist:** Do you need any help with your luggage?

Guest: ----

**Receptionist:** Ok, the bellboy will help you.

Guest: ----

**Receptionist:** If you need anything, please call reception on extension 9.

Guest: ----

**Receptionist:** Have a nice stay!

Guest: ----

### GUEST CARD

Receptionist: ----

**Guest:** Good \_\_\_\_\_. I have a \_\_\_\_\_ under the name of \_\_\_\_\_ .

Receptionist: ----

**Guest:** ----

Receptionist: ----

**Guest:**(Verify if your reservation is correct and give the correct information)

Imperial Hotel	
RESERVATION MAP	
ROOMS	<span style="color: #008080;">14</span> <span style="color: #008080;">15</span> <span style="color: #008080;">16</span> <span style="color: #008080;">17</span> <span style="color: #008080;">18</span> <span style="color: #008080;">19</span> <span style="color: #008080;">20</span> <span style="color: #008080;">21</span> <span style="color: #008080;">22</span> <span style="color: #008080;">23</span> <span style="color: #008080;">24</span> <span style="color: #008080;">25</span> <span style="color: #008080;">26</span> <span style="color: #008080;">27</span> <span style="color: #008080;">28</span> <span style="color: #008080;">29</span> <small>AGO AGO AGO AGO AGO AGO AGO AGO AGO AGO AGO AGO AGO AGO AGO</small>
Superior	
101 garden view	
103 pool view	YOU

Receptionist: ----

**Guest:** (Confirm the information)

Receptionist: ----

**Guest:**(Express your preference according to the reservation map above)

Receptionist: ----

**Guest:** (Accept, complete the form and give it back)

Receptionist: ----

**Guest:**Ok.

Receptionist: ----

**Guest:**(Accept)

Receptionist: ----

**Guest:**(Thank the receptionist)

Receptionist: ----

**Guest:**Ok.

Receptionist: ----

**Guest:**(Thank the receptionist)

**SCRIPT ONE**

GUEST: Hello. Good morning.

RECEPTIONIST: Good morning, sir. **(UI 1)** Welcome to Imperial Hotel **(UI 2)**. How may I help you? **(UI 3)**

GUEST: I have a reservation. My name is Mohamed Helal.

RECEPTIONIST: Could I have your passport, please? **(UI 4)**

GUEST: Sure. Here it is.

RECEPTIONIST: Thank you **(UI 5)**. Ok, you have a reservation for 3 nights **(UI 6)** in a single room **(UI 7)**. Is that correct? **(UI 8)**

GUEST: Yes.

RECEPTIONIST: Thank you. **(UI 9)** Could you fill out this form, please? **(UI 10)**

GUEST: Sure.

RECEPTIONIST: Ok, This is your keycard. **(UI 11)** Your room is 320 **(UI 12)**, on the third floor **(UI 13)**.

GUEST: Thanks.

RECEPTIONIST: Breakfast is served from 6:30 to 10:30 **(UI 14)** in the restaurant **(UI 15)** on the second floor.**(UI 16)** The restaurant also serves lunch **(UI 17)** and dinner. **(UI 18)** Lunch is from 11 to 3 o'clock, **(UI 19)** and dinner is from 5:30 to 10:30. **(UI 20)**

GUEST: Ok.

RECEPTIONIST: Do you need any help with your luggage? **(UI 21)**

GUEST: No, I'm ok.

RECEPTIONIST: Is there anything else I can do for you? **(UI 22)**

GUEST: No, no, thank you.

RECEPTIONIST: Enjoy your stay, sir. **(UI 23)**

**RECEPTIONIST: 23 UIs**

**SCRIPT TWO**

- RECEPTIONIST: Good afternoon. **(UI 1)** Welcome to Imperial Hotel. **(UI 2)** How may I help you? **(UI 3)**
- GUEST: Good afternoon, I have a reservation, under my name. John Hanninghan
- RECEPTIONIST: Could I have your passports, please? **(UI 4)**
- GUEST: Sure.
- RECEPTIONIST: Thank you. **(UI 5)**
- RECEPTIONIST: You've reserved a double room **(UI 6)** for five nights. **(UI 7)** Is that correct? **(UI 8)**
- GUEST: Correct. We're leaving on the 27th.
- RECEPTIONIST: I see, would you like a room with a garden view **(UI 9)** or an ocean view? **(UI 10)**
- GUEST: Which do you prefer?
- GUEST'S WIFE: An ocean view.
- RECEPTIONIST: Good choice, ma'am **(UI 11)**
- RECEPTIONIST: Could you fill out this form, please? **(UI 12)**
- GUEST: Uhm Uhm.
- RECEPTIONIST: Thank you. Thank you. **(UI 13)**
- RECEPTIONIST: Here are your keycards. **(UI 14)** Your room is 1118. **(UI 15)** It's on eleventh floor. **(UI 16)** And the elevator is at the end of the corridor **(UI 17)** on your left hand side **(UI 18)**.
- RECEPTIONIST: Breakfast is from 6:30 to 10:30 **(UI 19)** in the restaurant **(UI 20)** on the second floor. **(UI 21)**. Lunch and dinner are served in the same restaurant. **(UI 22)** Lunch is from 11 until 3 o'clock, **(UI 23)** and dinner is from 5:30 until 10:30, ok?
- GUEST: Ok.
- RECEPTIONIST: If you are in the mood, **(UI 24)** the hotel has a fitness center **(UI 25)** on the 10th floor **(UI 26)**, and a sauna **(UI 27)** and swimming pool **(UI 28)** on the top floor. **(UI 29)** They are open all day **(UI 30)** until 10pm. **(UI 31)** Are you going to need the internet? **(UI 32)**
- GUEST: Yes.
- RECEPTIONIST: The log in is your room number, **(UI 33)** and the password is your surname. **(UI 34)**
- GUEST: Ok, thank you.
- RECEPTIONIST: Do you need any help with your luggage? **(UI 35)**
- GUEST: Yes, please
- RECEPTIONIST: The bellboy will help you with your luggage. **(UI 36)**
- GUEST: Thank you.
- RECEPTIONIST: If you need anything **(UI 37)** , please call reception **(UI 38)** on extension 9. **(UI 39)**
- RECEPTIONIST: Have a nice stay! **(UI 40)**
- GUEST: Thank you.

**RECEPTIONIST: 40 UIs**

**APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM E VOZ**  
(TCUIV)

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_, conheço e entendo os objetivos, procedimentos metodológicos,  
riscos e benefícios da pesquisa, bem como estou ciente da necessidade do uso de minha imagem  
e voz, AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora (Telma Pires Pacheco Amorim)  
do projeto de pesquisa intitulado “A APRENDIZAGEM DO GÊNERO *CHECK-IN* NA  
LÍNGUA INGLESA EM DUAS SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES COMUNICATIVAS: O  
PAPEL DO RESULTADO COMUNICATIVO EM UMA REAVALIAÇÃO DO CONCEITO  
DE TAREFA” a realizar gravações para a elaboração de um vídeo a ser utilizado com estudantes  
de Hotelaria do Instituto Federal de Santa Catarina na pesquisa acima identificada sem  
quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas gravações para fins científicos e de estudos  
(livros, artigos, apresentações orais), em favor da pesquisadora.

Garopaba - SC, \_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora responsável pelo projeto

## APÊNDICE E - PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO DAS TAREFAS

### UNIDADE 1

● Introduza a Unidade 1 (ex.: *Durante as aulas, nós vamos trabalhar com o tema check-in por meio de duas unidades de ensino. A primeira, a ser iniciada hoje, se intitula “Introducing the check-in at the hotel” – ESCREVA A INFORMAÇÃO NO QUADRO. Alguém poderia me dizer o que isso significa em português? – CONFIRME A RESPOSTA CORRETA. A segunda unidade é intitulada “Making the check-in more complex” – ESCREVA A INFORMAÇÃO NO QUADRO. Alguém poderia me dizer o significado dessa informação? – CONFIRME A RESPOSTA CORRETA. Como vocês podem perceber, são duas unidades de ensino sobre como o profissional da recepção de um hotel deve fazer o check-in quando o cliente é estrangeiro, e a língua inglesa se faria necessária para a comunicação. Se o estrangeiro for do Mercosul, o espanhol poderia ser usado, mas se não, o inglês teria que ser usado, pois é uma língua considerada de comunicação e transação internacional. Outra informação importante é que as atividades que vocês irão realizar foram elaboradas a partir de um contexto de situação em que vocês irão assumir o papel de estagiários na recepção de um hotel, ok?*).

● Pergunte para os alunos o que eles entendem por um *check-in* (ex.: *Para vocês, o que é um check-in num contexto de hotel? Para que serve?*). **Não pergunte a forma como ele é realizado, apenas a sua definição e o seu objetivo.** Confirme as respostas corretas.

### TAREFA 1

**Recursos:** cópias da Tarefa 1, quadro de giz, giz, computador, arquivo com a gravação do vídeo 1.

#### **Procedimentos de ensino:**

● Introduza a Tarefa 1 (ex.: *Nós vamos começar assistindo a um procedimento de check-in, ok?*) e distribua uma cópia para cada aluno.

● Leia o enunciado pausadamente e peça à classe que explique, com suas próprias palavras, o que é para ser feito (ex.: *Vocês poderiam me explicar o que é para fazer nesta atividade?*). Ecoe as respostas corretas, e questione as explicações de tal forma que o enunciado seja compreendido por completo. Assim que os alunos demonstrarem ter entendido as



instruções, traduza o enunciado para o português para que eles possam associar a forma e o significado correspondente.

- Coloque o vídeo 1 para tocar (ex.: *I'm going to play the video. Are you ready?*). Se os alunos pedirem uma nova audição, coloque o vídeo para tocar uma segunda vez (máximo). No entanto, assegure que o número de vezes em que o vídeo for tocado no G1 deverá ser o mesmo que no G2.

- Inicie a correção (ex.: *Shall we correct?*). Reproduza os parênteses no quadro, na mesma posição em que aparecem na tarefa. Então, pergunte para a classe a figura correspondente aos números de 2 a 9 (ex.: *Which picture corresponds to number 2?*). Avalie a resposta dada e anote a correta no quadro.

**Gabarito:** a) ( 3 ) b) ( 8 )  
 c) ( 1 ) d) ( 6 )  
 e) ( 7 ) f) ( 5 )  
 g) ( 9 ) h) ( 2 )  
 i) ( 4 )

- Pergunte à classe se alguém tem alguma dúvida (ex.: *Any question? Any doubt?*). Desenhe um ponto de interrogação no quadro para os alunos associarem a palavra ‘*doubt*’ com ‘dúvida’.

## TAREFA 2

**Recursos:** cópias da Tarefa 2, quadro de giz, giz, dicionários, computador, arquivo com a gravação do vídeo 1.

### Procedimentos de ensino:

- Introduza e distribua a Tarefa 2 (ex.: *Agora vocês vão relatar as ações da recepcionista. Eu vou distribuir a atividade*).

- Leia o enunciado pausadamente (incluindo a observação) e peça à classe que explique, com suas próprias palavras, o que é para ser feito (ex.: *Vocês poderiam me explicar o que é para fazer nesta atividade?*). Ecoe as respostas corretas, e questione as explicações de tal forma que o enunciado seja compreendido por completo. Assim que os alunos demonstrarem

ter entendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que eles possam associar a forma e o significado correspondente.

- Coloque o vídeo 1 para tocar (ex.: *I'm going to play the video. Are you ready?*). Se os alunos pedirem uma nova audição, coloque o vídeo para tocar uma segunda vez (máximo). No entanto, assegure que o número de vezes em que o vídeo for tocado no G1 deverá ser o mesmo que no G2.

- Organize a classe em pares (ex.: *Can you organize yourselves in pairs, please?*).

- Estabeleça alguns minutos para os alunos realizarem a tarefa (*You have 15 minutes to do the activity, ok?*). Escreva “15 minutes” no quadro.

- Disponibilize dicionários e também avise que a turma poderá utilizar o dicionário em seus celulares (ex.: *If necessary, you can use the dictionary. There are some on the table, or you can use the dictionary in your cell phone.*).

- Caminhe pela sala para solucionar dúvidas e verificar o andamento da turma.

- Pergunte se todos terminaram (ex.: *Have you finished it?*). Se necessário, dê mais alguns minutos (ex.: *5 more minutes, ok?*).

- Inicie a correção (ex.: *Shall we correct?*). Pergunte para a classe a sequência detalhada das ações da recepcionista (ex.: *Class, what does the receptionist do first?*). Insista que as respostas sejam dadas em inglês. Confirme e ecoe as respostas corretas (*feedback positivo*) e vá anotando-as no quadro na forma de uma listagem. Caso elas estejam incorretas ou incompletas, questione toda a classe (ex.: *She greets the client? Who greets first? Mas é só isso que ela faz no início, como primeiro passo? O que ela faz depois de 'greets the client back'? - elicitación*). Se a classe não souber responder, forneça a informação (ex.: *She also 'welcomes the guest'. She says 'Welcomes to Imperial Hotel'. So, "she greets the client back, welcomes him and offers assistance, offers help, ok? – correção direta*). Adicione a resposta no quadro. **Não coloque o vídeo para tocar novamente.** A sequência dos procedimentos deverá ser uma construção conjunta (alunos e professora-pesquisadora) a partir dos relatos dos estudantes.

### **Gabarito:**

1) She greets the client back/ she responds to the client's greeting, welcomes him and offers help.

2) She requests the client's passport,

- 3) She checks the reservation details on the computer and asks for confirmation of his reservation.
- 4) She returns the passport and requests that the client fill out the registration form.
- 5) She gives the keycard to the client and informs the room and floor numbers.
- 6) She gives information about breakfast, lunch and dinner services.
- 7) She offers the client assistance with the luggage.
- 8) She puts herself at his disposal.
- 9) She wishes the guest a good stay in the hotel.

- Pergunte à classe se alguém tem alguma dúvida (ex.: *Any question? Any doubt?*).

Desenhe um ponto de interrogação no quadro para os alunos associarem a palavra ‘*doubt*’ com ‘dúvida’.

### TAREFA 3

**Recursos:** cópias da Tarefa 3, quadro de giz, giz, dicionários, computador, arquivo com a gravação do vídeo 1, um computador para cada aluno.

**Local:** Laboratório de Informática

#### Procedimentos de ensino:

- Peça aos alunos que abram a sua conta de email.

● Introduza a Tarefa 3 (ex.: *Eu acabei de encontrar a Ms. Martins e ela me disse que enviou um email para vocês. Quero que vocês leiam esse email e respondam. Para responder, é preciso que vocês assistam ao vídeo novamente. Mas, antes de responder, vocês têm 10 minutos para lerem o email e me dizer, em português, o que ela quer exatamente*).

● Disponibilize dicionários e também avise que a turma poderá utilizar o dicionário em seus celulares (ex.: *If necessary, you can use the dictionary. There are some on the table, or you can use the dictionary in your cell phone*).

- Caminhe pela sala para solucionar dúvidas e verificar o andamento da classe.

- Pergunte se eles terminaram a leitura (ex.: *Have you finished reading the email?*).

Então, pergunte à classe sobre o teor do email (ex.: *É sobre o quê o email? O que a supervisora quer de vocês?*). Confirme e ecoe as respostas corretas, e questione as explicações de tal forma que a classe diga, com exatidão, as informações que deverão ser fornecidas à supervisora.

- Informe a classe que você irá colocar o vídeo 1 para tocar (ex.: *Now, I'm going to play the video to help you answer part of your email, ok? Are you ready?*). Se os alunos pedirem uma nova audição, coloque o vídeo para tocar uma segunda vez (máximo). No entanto, assegure que o número de vezes em que o vídeo for tocado no G1 deverá ser o mesmo que no G2.

- Estabeleça alguns minutos para os alunos realizarem a tarefa (ex.: *You have 15 minutes to respond and send your email message to your supervisor, ok?*). Escreva “15 minutes” no quadro e registre o endereço de email para o qual os alunos deverão enviar suas mensagens (ex. *Class, this is the email you will have to send your messages to - [ms.supervisorr@gmail.com](mailto:ms.supervisorr@gmail.com), ok?*).

- Continue disponibilizando dicionários e também avise que a turma poderá utilizar o dicionário em seus celulares (ex.: *If necessary, you can use the dictionary. There are some on the table, or you can use the dictionary in your cell phone*).

- Caminhe pela sala para solucionar dúvidas e verificar o andamento da classe.

- Pergunte se todos terminaram (ex.: *Have you sent your email?*). Se necessário, dê mais alguns minutos (*5 more minutes, ok?*).

**Gabarito:** Resposta aberta. Espera-se que as seguintes estruturas sejam identificadas nas mensagens de email produzidas pelos alunos: *Could you fill out this form, please?*; *Could I have your passport please?*; *Is there anything else I can do for you?*; *How may I help you?* e *Do you need any help with your luggage?*

- Os emails dos estudantes serão respondidos pela professora-supervisora com mensagens de agradecimento e com possíveis comentários sobre o conteúdo das informações.

#### **TAREFA 4**

**Recursos:** cópias da Tarefa 4 (partes A e B na mesma folha), quadro de giz, giz, arquivo com a gravação do vídeo 1, folhas de papel para os alunos planejarem a sua fala (4B), dicionários, celulares para a gravação das interações, um para cada par de aluno.

**Local:** Laboratório de Informática

#### **Procedimentos de ensino:**

- Introduza e distribua a Tarefa 4 (ex.: *Agora vocês irão conhecer a homepage do Hotel Imperial. Eu vou distribuir a atividade.*).

- Leia, pausadamente, o enunciado da Tarefa 4A e peça à classe que explique, com suas próprias palavras, o que é para ser feito (ex.: *Vocês poderiam me explicar o que é para fazer nesta atividade?*). Ecoe as respostas corretas, e questione as explicações de tal forma que o enunciado seja compreendido por completo. Assim que os alunos demonstrarem ter entendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que eles possam associar a forma e o significado correspondente.

- Coloque o vídeo 1 para tocar (ex.: *I'm going to play the video. Are you ready?*). Se os alunos pedirem uma nova audição, coloque o vídeo para tocar uma segunda vez (máximo). No entanto, assegure que o número de vezes em que o vídeo for tocado no G1 deverá ser o mesmo que no G2.

- Inicie a correção solicitando aos alunos que relatem em inglês os serviços apresentados pela recepcionista no *check-in* (ex.: *What services and facilities does the receptionist inform the guest?*). Insista que o relato seja feito em inglês (ex.: *In English please*). Confirme e ecoe as respostas corretas (*feedback* positivo). Se necessário, questione (ex.: *Ok, she informs about breakfast, lunch and dinner services. But what information is given about the breakfast? And lunch? And dinner? – elicitación*). Não registre as respostas no quadro, uma vez que o texto da *homepage* já fornece a informação.

**Gabarito:** Possível resposta: The receptionist informs about breakfast, lunch and dinner services. Breakfast is served from 6:30 to 10:30; the restaurant also serves lunch from 11 to 3pm. And, dinner is served from 5:30 to 10:30.

- Introduza a Parte B da Tarefa 4 (ex.: *Será que a recepcionista do vídeo não poderia dar mais informações sobre os serviços e as dependências do hotel para o cliente estrangeiro? O que vocês acham? Agora vocês vão fazer a atividade 4B*).

- Leia o enunciado da Tarefa 4B pausadamente e peça à classe que explique, com suas próprias palavras, o que ele pede para ser feito (ex.: *Vocês poderiam me explicar o que é para fazer nesta atividade?*). Ecoe as respostas corretas, e questione as explicações de tal forma que o enunciado seja compreendido por completo. Assim que os alunos demonstrarem ter entendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que eles possam associar a forma e o significado correspondente.

- Distribua uma folha de papel para os alunos planejarem a sua fala (ex.: *I'm going to distribute a sheet of paper for you to plan your speech in English, ok?*) e estabeleça alguns minutos para isso (ex.: *You have 10 minutes maximum to plan your speech on a separate sheet of paper, ok?*). Escreva “10 minutes maximum” no quadro.

- Disponibilize dicionários e também avise que a turma poderá utilizar o dicionário em seus celulares (ex.: *If necessary, you can use the dictionary. There are some on the table, or you can use the dictionary in your cell phone*).

- Finalizado os 10 minutos, recolha as folhas (ex.: *Can you hand in your notes please?*).

- Organize a sala em pares. (Can you organize yourselves in pairs?) Informe que em duplas eles irão simular a interação como se um deles fosse o recepcionista e o outro colega fosse o hóspede. Depois eles irão gravar suas falas em áudio, quantas vezes quiserem, até a versão que considerarem boa para enviar à professora. Em seguida, devem trocar de papéis.

- Diga a eles para não se preocuparem em falar com as palavras que planejaram, pois o importante é que eles informem ao hóspede (seu colega) sobre 3 outros serviços do hotel que poderiam interessá-lo. Explique também que o texto da *homepage* do hotel vai poder ajudá-los no momento da gravação.

- Peça aos alunos que utilizem os celulares para a gravação. Saliente que, ao gravarem, utilizem voz clara e tom alto. Solicite que os alunos encaminhem suas gravações para o email [tamorim@ifsc.edu.br](mailto:tamorim@ifsc.edu.br).

- Estabeleça alguns minutos para as gravações (ex.: *Class, you have 10 minutes, maximum, to record your best version, ok?*)

- Caminhe pela sala para solucionar dúvidas, fornecer *feedback* quando solicitado e verificar o andamento da classe.

- Finalizado o tempo, pergunte se todos enviaram o arquivo de voz (ex.: *Have you sent your best recording to me?*) e prossiga com a próxima tarefa.

**Gabarito:** Resposta aberta

## TAREFA 5

**Recursos:** cópias da Tarefa 5, quadro de giz, giz, microfone/celular – um para cada dupla de alunos.

**Local:** Sala de aula

**Procedimentos de ensino:**

- Introduza e distribua a Tarefa 5 (ex.: *Agora vocês vão simular uma transação completa de check-in. Eu vou distribuir a atividade.*).

- Leia o enunciado da Tarefa 5 pausadamente e peça à classe que explique, com suas próprias palavras, o que ele pede para ser feito (ex.: *Vocês poderiam me explicar o que é para fazer nesta atividade?*). Ecoe as respostas corretas, e questione as explicações de tal forma que o enunciado seja compreendido por completo. Assim que os alunos demonstrarem ter entendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que eles possam associar a forma e o significado correspondente.

- Organize a classe em pares (ex.: *Can you organize yourselves in pairs, please?*). Escreva no quadro: DO NOT WRITE YOUR DIALOGUES OR TAKE NOTES. IT IS AN IMPROVISATION.

- Assim que todos estiverem em duplas, saliente que os estudantes deverão utilizar as informações do hotel disponibilizadas na atividade.

- Informe que os alunos terão até 15 minutos para praticarem a interação de *check-in* entre eles, antes de realizarem a gravação em áudio (ex.: *Pessoal, vocês terão até 15 minutos para dramatizarem a interação de check-in entre vocês, antes de gravarem em áudio, ok?*).

- Caminhe pela sala para solucionar dúvidas, fornecer *feedback* quando solicitado e verificar o andamento da classe.

- Finalizado o tempo, informe aos alunos, em português, que eles irão gravar a transação de *check-in* em áudio, quantas vezes quiserem, até conseguirem a melhor versão a ser entregue à professora. Peça a eles que, ao gravarem, utilizem voz clara e tom alto.

- Estabeleça um tempo máximo para as gravações (ex.: *You have 15 minutes, maximum, to record your best version, ok?*) e solicite que as duplas encaminhem a melhor gravação para o email tamorim@ifsc.edu.br (ex.: *You have to send it to me, ok? My email is ..... , ok?*). Escreva o email no quadro.

- Caminhe pela sala para solucionar dúvidas, fornecer *feedback* quando solicitado e verificar o andamento da classe.

- Ao término do tempo, pergunte se todos enviaram o arquivo de voz (ex.: *Have you sent your best recording to me?*) e prossiga com a próxima tarefa.

**Gabarito:** Resposta aberta.

## UNIDADE 2

● Introduza a Unidade 2 (ex.: *Hoje vamos iniciar a Unidade 2, cujo título é “Making the check-in procedure more complex” - ESCREVA A INFORMAÇÃO NO QUADRO. Alguém poderia me dizer o que isso significa em português? – CONFIRME A RESPOSTA CORRETA. Considerando o título, o que vocês esperam aprender nessa Unidade 2? CONFIRME AS RESPOSTAS CORRETAS).*

### TAREFA 1

**Recursos:** cópias da Tarefa 1, quadro de giz, giz, computador, arquivo com a gravação do vídeo 2.

#### Procedimentos de ensino:

● Introduza a Tarefa 1 (ex.: *Nós vamos começar assistindo a outro procedimento de check-in, ok?*) e distribua uma cópia para cada aluno.

● Leia o enunciado pausadamente e peça à classe que explique, com suas próprias palavras, o que é para ser feito (ex.: *Vocês poderiam me explicar o que é para fazer nesta atividade?*). Ecoe as respostas corretas, e questione as explicações de tal forma que o enunciado seja compreendido por completo. Assim que os alunos demonstrarem ter entendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que eles possam associar a forma e o significado correspondente.

● Coloque o vídeo 2 para tocar (ex.: *I’m going to play the video. Are you ready?*). Se os alunos pedirem uma nova audição, coloque o vídeo para tocar uma segunda vez (máximo). No entanto, assegure que o número de vezes em que o vídeo for tocado no G1 deverá ser o mesmo que no G2.

● Inicie a correção (ex.: *Shall we correct?*). Reproduza os parênteses no quadro, na mesma posição em que aparecem na tarefa. Então, pergunte para a classe a figura



correspondente aos números de 2 a 13 (ex.: *Which picture corresponds to number 2?*). Avalie a resposta dada e anote a correta no quadro.

**Gabarito:** a) 8 b) 1 c) 4  
 d) 7 e) 6 f) 3  
 g) 2 h) 13 i) 5  
 j) 11 k) 9 l) 12  
 m) 10

- Pergunte à classe se alguém tem alguma dúvida (*Any doubt?*).

## TAREFA 2

**Recursos:** cópias da Tarefa 2, quadro de giz, giz, dicionários, computador, arquivo com a gravação do vídeo 2.

### Procedimentos de ensino:

- Introduza e distribua a Tarefa 2 (ex.: *Agora vocês vão comparar as ações de dois recepcionistas. Eu vou distribuir a atividade*).

- Leia o enunciado pausadamente (incluindo a observação) e peça à classe que explique, com suas próprias palavras, o que é para ser feito (ex.: *Vocês poderiam me explicar o que é para fazer nesta atividade?*). Ecoe as respostas corretas, e questione as explicações de tal forma que o enunciado seja compreendido por completo. Assim que os alunos demonstrarem ter entendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que eles possam associar a forma e o significado correspondente.

- Coloque, inicialmente, o vídeo 2 para tocar (ex.: *I'm going to play the video again. Then, I'll play the video with the first receptionist, ok? Are you ready?*). Ao final do vídeo 2, informe a classe que irá colocar o vídeo 1 para tocar (ex.: *Now, I'm going to play the video with the first receptionist. Are you ready?*).

- Organize a classe em pares (ex.: *Can you organize yourselves in pairs, please?*).

- Estabeleça alguns minutos para os alunos realizarem a tarefa (ex.: *You have 15 minutes to write your report, ok?*). Escreva “15 minutes” no quadro.

- Disponibilize dicionários e também avise que a turma poderá utilizar o dicionário em seus celulares (ex.: *If necessary, you can use the dictionary. There are some on the table, or you can use the dictionary in your cell phone*).

- Caminhe pela sala para solucionar dúvidas e verificar o andamento da classe.

- Pergunte se todos terminaram (ex.: *Have you finished it?*). Se necessário, dê mais alguns minutos (ex.: *5 more minutes, ok?*).

- Inicie a correção (ex.: *Shall we correct?*). Pergunte para a classe o que o segundo recepcionista fez que o primeiro não fez (ex.: *Class, what does the second receptionist do that the first did not do?*). Insista que as respostas sejam dadas em inglês (ex.: *In English please*). Confirme e ecoe as respostas coerentes (*feedback* positivo) e vá anotando-as no quadro. Caso elas estejam incorretas ou incompletas, questione toda a classe (ex.: *Ok, he gives the keycard but the first one also did that. Mas o que o segundo recepcionista faz após entregar a chave?*). Se a classe não souber responder, forneça a informação (ex.: *O recepcionista também ‘informs the location of the elevator’*). *He says ‘The elevator is on your left side at the end of the corridor*). Adicione a resposta no quadro, conforme o gabarito (ex.: *He informs where the elevator is located (at the end of the corridor), which is not informed by the first receptionist*).

**Não coloque o vídeo para tocar novamente.**

**OBSERVAÇÃO:** O relato das diferenças entre o segundo e o primeiro recepcionista deverá ser uma construção conjunta (alunos e professora pesquisadora).

**Gabarito:** Possível resposta: In this check-in transaction, the experienced receptionist offers two types of room to the clients: one with a garden view and the other with an ocean view, which was not done by the first receptionist. He also informs about the following hotel services: fitness center, swimming pool and sauna, and their opening and closing times. He asks the guests if they are going to use the internet and informs that the login is their room number and the password is their surname. In the transaction, the receptionist also informs where the elevator is located (at the end of the corridor), and the telephone number of the reception in case they need anything. Finally, the receptionist shows empathy when he praises the woman for the choice she made of the room type.

- Pergunte à classe se alguém tem alguma dúvida (*Any doubt?*).

### TAREFA 3

**Recursos:** cópias da Tarefa 3, quadro de giz, giz, dicionários, computador, arquivo com a gravação do vídeo 2.

#### Procedimentos de ensino:

- Introduza e distribua a Tarefa 3 (ex.: *Agora, vocês vão preencher um questionário. Eu vou distribuir a atividade.*).

- Leia o enunciado pausadamente (incluindo a observação) e peça à classe que explique, com suas próprias palavras, o que é para ser feito (ex.: *Vocês poderiam me explicar o que é para fazer nesta atividade?*). Ecoe as respostas corretas, e questione as explicações de tal forma que o enunciado seja compreendido por completo. Assim que os alunos demonstrarem ter entendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que eles possam associar a forma e o significado correspondente.

- Estabeleça alguns minutos para os alunos lerem o questionário silenciosamente (ex.: *I'll give you 5 minutes for you to read the questionnaire before I play the video, ok?*).

- Pergunte se eles terminaram a leitura (ex.: *Have you finished reading?*) e então encaminhe as seguintes perguntas para a classe sobre o conteúdo e o propósito do questionário:

1. O questionário apresenta 4 perguntas, certo? O que cada uma solicita?
2. O que é empatia?
3. Alguém poderia dar exemplos de frases do nosso dia-a-dia que demonstram empatia?
4. Qual das perguntas do questionário requer uma resposta pessoal?
5. Quem está pedindo essas informações? Quem é ela?
6. Qual é o objetivo desse questionário?

- Informe a classe que você irá colocar o vídeo 2 para tocar (ex.: *Now, I'm going to play the video to help you complete the questionnaire. Are you ready?*). Se os alunos pedirem uma nova audição, coloque o vídeo para tocar uma segunda vez (máximo). No entanto, assegure que o número de vezes em que o vídeo for tocado no G1 deverá ser o mesmo que no G2.

- Estabeleça alguns minutos para os alunos realizarem a tarefa (ex.: *You have 10 minutes to answer Question 4, ok?*). Escreva “10 minutes” no quadro.

- Disponibilize o uso de dicionários e também avise que a turma poderá utilizar o dicionário em seus celulares (ex.: *If necessary, you can use the dictionary. There are some on the table, or you can use the dictionary in your cell phone*).

- Caminhe pela sala para solucionar dúvidas e verificar o andamento da classe.

- Pergunte se todos terminaram (ex.: *Have you finished it?*). Se necessário, dê mais alguns minutos (ex.: *5 more minutes, ok?*).

- Inicie a correção (ex.: *Let's check your answers now*). Leia a primeira pergunta do questionário e aguarde as respostas da classe. Confirme e ecoe as respostas corretas e registre a letra correspondente no quadro. A cada resposta correta, pergunte o significado da expressão (ex.: *Qual é o significado dessa expressão em português?*). Confirme e ecoe a tradução correta (*OK! O mensageiro/carregador vai ajudá-lo com a bagagem*). Pergunte para a classe se alguém identificou outras expressões do recepcionista (ex.: *Any other **expression** used by the receptionist to inform the guest about the hotel services/facilities?*). Se afirmativo, anote a(s) expressão(ões) no quadro, pergunte se a classe concorda (ex.: *Do you agree?*) e solicite o significado em português. Caso contrário, prossiga a correção.

Adote o mesmo procedimento para a correção das perguntas 2 e 3. Para a questão 4, leia a pergunta e aguarde a manifestação da classe. Insista que as respostas sejam dadas em inglês. Não as registre no quadro, apenas estabeleça uma comunicação aberta com a classe, em inglês, sobre as ações do recepcionista observado que poderiam assegurar a satisfação dos clientes. Não coloque o vídeo para tocar novamente durante a correção.

### **Gabarito:**

1.

( x ) The bellboy will help you with your luggage.

( x ) The elevator is on your left side at the end of the corridor.

( x ) If you are in the mood the hotel has a fitness center.

( x ) Others: - Breakfast is from 6:30 to 10:30 in the restaurant on the second floor.

- Lunch and dinner are also served in the same restaurant.

- Lunch is from 11 to 3 o'clock, and dinner's from 5:30 to 10:30.

- Sauna and swimming pool are on the top floor. They are open all day long up to 10pm.

2.

- ( x ) Do you need any help with your luggage?
- ( x ) Would you like a room with a garden view or an ocean view?
- ( x ) Are you going to need the internet?
- ( x ) Others: - How may I help you? Is that correct?

3.

- ( x ) Good choice, ma'am.
- ( x ) If you need anything else, please call the reception.
- ( x ) Others: - Welcome to Imperial Hotel.- May I help you?

4. Possíveis respostas: To ensure the guest's satisfaction, the second receptionist offers choices of room view and praises the wife for her choice. He also gives information not only about the restaurant, but about other hotel services and facilities. At the end, he informs the telephone number of the reception in case they need something else. He seems to be very attentive.

#### **TAREFA 4**

**Recursos:** cópias da Tarefa 4 (A e B numa mesma folha), quadro de giz, giz, dicionários, arquivo com a gravação do vídeo 2, folhas de papel para o planejamento de fala dos alunos (4B), dicionários, celulares para gravação, um para cada dupla.

**Local:** Laboratório de Informática

#### **Procedimentos de ensino:**

- Introduza e distribua a Tarefa 4 (ex.: *Na próxima tarefa vocês irão conhecer outros tipos de serviços oferecidos em um hotel. Eu vou distribuí-la.*).

- Leia o enunciado da Tarefa 4A pausadamente e peça à classe que explique, com suas próprias palavras, o que é para ser feito (ex.: *Vocês poderiam me explicar o que é para fazer nesta atividade?*). Ecoe as respostas corretas, e questione as explicações de tal forma que o enunciado seja compreendido por completo. Assim que os alunos demonstrarem ter entendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que eles possam associar a forma e o significado correspondente.

- Coloque o vídeo 2 para tocar (ex.: *I'm going to play the video. Are you ready?*).

- Inicie a correção, encaminhando as seguintes perguntas para a classe. Insista que as respostas sejam dadas em inglês (ex.: *In English please*).

1. What hotel services does the receptionist inform the guest?

2. Would these services interest a couple on their honeymoon?

Confirme as respostas adequadas (ex.: *They would interest any couple/guest, right? No matter if the couple is on their honeymoon or not*).

3. So, does the receptionist inform any service or facility related to a couple on their honeymoon?

- Introduza a Tarefa 4B (ex.: *Então, se o recepcionista não informou os serviços do hotel que poderiam interessar ao casal, os Hannighans, vai caber a vocês informá-los, ok? Vamos fazer isso na Tarefa 4B*).

- Leia o enunciado da Tarefa 4B pausadamente e peça à classe que explique, com suas próprias palavras, o que é para ser feito (ex.: *Vocês poderiam me explicar o que é para fazer nesta atividade?*). Ecoe as respostas corretas, e questione as explicações de tal forma que o enunciado seja compreendido por completo. Assim que os alunos demonstrarem ter entendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que eles possam associar a forma e o significado correspondente.

- Distribua uma folha de papel para os alunos planejarem a sua fala (ex.: *I'm going to distribute a sheet of paper for you to plan your speech in English, ok?*) e estabeleça alguns minutos para isso (ex.: *You have 10 minutes, maximum, to plan your speech on a separate sheet of paper, ok?*). Escreva “10 minutes maximum” no quadro.

- Disponibilize dicionários e também avise que a turma poderá utilizar o dicionário em seus celulares (ex.: *If necessary, you can use the dictionary. There are some on the table, or you can use the dictionary in your cell phone*).

- Finalizado os 10 minutos, recolha as folhas (ex.: *Can you hand in your notes please?*).

- Organize a sala em pares. (Can you organize yourselves in pairs?) Informe que em duplas eles irão simular a interação como se um deles fosse o recepcionista e o outro colega fosse um dos Haninghans. Depois eles irão gravar suas falas em áudio, quantas vezes quiserem, até a versão que considerarem boa para enviar à professora. Em seguida, devem trocar de papéis.

- Diga a eles para não se preocuparem em falar com as palavras que planejaram, pois o importante é que eles informem ao seu colega (como se ele fosse um dos Haninghans) sobre 3 outros serviços do hotel que poderiam interessá-lo. Explique também que o texto da *homepage* do hotel vai poder ajudá-los no momento da gravação.

- Peça aos alunos que utilizem os celulares para a gravação. Saliente que, ao gravarem, utilizem voz clara e tom alto. Solicite que os alunos encaminhem suas gravações para o email [tamorim@ifsc.edu.br](mailto:tamorim@ifsc.edu.br).

- Estabeleça alguns minutos para as gravações (ex.: *Class, you have 10 minutes, maximum, to record your best version, ok?*)

- Caminhe pela sala para solucionar dúvidas, fornecer *feedback* quando solicitado e verificar o andamento da classe.

- Finalizado o tempo, pergunte se todos enviaram o arquivo de voz (ex.: *Have you sent your best recording to me?*) e prossiga com a próxima tarefa.

**Gabarito:** Resposta aberta.

## TAREFA 5

**Recursos:** cópias da Tarefa 5, quadro de giz, giz, celulares para gravação – um para cada dupla de alunos.

**Local:** Sala de aula

### Procedimentos de ensino:

- Introduza e distribua a Tarefa 5 (ex.: *Agora vocês vão dramatizar uma transação inteira de check-in. Eu vou distribuir a atividade.*).

- Leia o enunciado pausadamente e peça à classe que explique, com suas próprias palavras, o que é para ser feito (ex.: *Vocês poderiam me explicar o que é para fazer nesta atividade?*). Ecoe as respostas corretas, e questione as explicações de tal forma que o enunciado seja compreendido por completo. Assim que os alunos demonstrarem ter entendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que eles possam associar a forma e o significado correspondente.

- Organize a classe em pares (ex.: *Can you organize yourselves in pairs, please?*).

Escreva no quadro DO NOT WRITE YOUR DIALOGUES OR TAKE NOTES. IT IS AN IMPROVISATION.

- Assim que todos estiverem em duplas, saliente ainda que os estudantes deverão utilizar as informações do hotel disponibilizadas na atividade.

- Informe que os alunos terão até 15 minutos para praticarem a interação de *check-in* entre eles, antes de realizarem a gravação em áudio (ex.: *Pessoal, vocês terão até 15 minutos para dramatizarem a interação de check-in entre vocês, antes de gravarem em áudio, ok?*).

- Caminhe pela sala para solucionar dúvidas, fornecer *feedback* quando solicitado e verificar o andamento da classe.

- Finalizado o tempo, informe aos alunos, em português, que eles irão gravar a trasação de *check-in* em áudio, quantas vezes quiserem, até a versão que considerarem boa para enviar à professora. Peça a eles que, ao gravarem, utilizem voz clara e tom alto.

- Estabeleça um tempo máximo para as gravações (ex.: *You have 15 minutes, maximum, to record your best version, ok?*) e solicite que as duplas encaminhem a melhor gravação para o email [tamorim@ifsc.edu.br](mailto:tamorim@ifsc.edu.br) (ex.: *You have to send it to me, ok? My email is ..... , ok?*). Escreva o email no quadro.

- Caminhe pela sala para solucionar dúvidas, fornecer *feedback* quando solicitado e verificar o andamento da classe.

- Ao término do tempo, pergunte se todos enviaram o arquivo de voz (ex.: *Have you sent your best recording to me?*) e prossiga com a próxima tarefa.

**Gabarito:** Resposta aberta.



## APÊNDICE F - PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES

### UNIDADE 1

- Introduza a Unidade 1 (ex.: *Durante as aulas, nós vamos trabalhar com o tema check-in por meio de duas unidades de ensino. A primeira, a ser iniciada hoje, se intitula “Introducing the check-in at a hotel” – ESCREVA A INFORMAÇÃO NO QUADRO. Alguém poderia me dizer o que isso significa em português? – CONFIRME A RESPOSTA CORRETA. A segunda unidade é intitulada “Making the check-in more complex” – ESCREVA A INFORMAÇÃO NO QUADRO. Alguém poderia me dizer o significado dessa informação? – CONFIRME A RESPOSTA CORRETA. Como vocês podem perceber, são duas unidades de ensino sobre como o profissional da recepção de um hotel deve fazer o check-in quando o cliente é estrangeiro, e a língua inglesa se faria necessária para a comunicação. Se o estrangeiro for do Mercosul, o espanhol poderia ser usado, mas se não, o inglês teria que ser usado, pois é uma língua considerada de comunicação e transação internacional. Outra informação importante é que as atividades que vocês irão realizar foram elaboradas a partir de um contexto de situação em que vocês irão assumir o papel de estagiários na recepção de um hotel, ok?).*

- Pergunte para os alunos o que eles entendem por um *check-in* (ex.: *Para vocês, o que é um check-in num contexto de hotel? Para que serve?*). **Não pergunte a forma como ele é realizado, apenas a sua definição e o seu objetivo.** Confirme as respostas corretas.

#### ATIVIDADE 1

**Recursos:** cópias da Atividade 1, quadro de giz, giz, computador, arquivo com a gravação do vídeo 1.

#### Procedimentos de ensino:

- Introduza e distribua a Atividade 1 (ex.: *Nós vamos começar assistindo a um procedimento de check-in, ok? Eu vou distribuir a atividade*).

- Leia o enunciado pausadamente e peça à classe que explique, com suas próprias palavras, o que é para ser feito (ex.: *Vocês poderiam me explicar o que é para fazer nesta atividade?*). Ecoe as respostas corretas, e questione as explicações de tal forma que o enunciado seja compreendido por completo. Assim que os alunos demonstrarem ter entendido as

instruções, traduza o enunciado para o português para que eles possam associar a forma e o significado correspondente.

- Leia as perguntas para que os alunos possam estar cientes das informações que devem buscar no vídeo.

- Coloque o vídeo 1 para tocar (ex.: *I'm going to play the video. Are you ready?*). Se os alunos pedirem uma nova audição, coloque o vídeo para tocar uma segunda vez (máximo). No entanto, assegure que o número de vezes em que o vídeo for tocado no G1 deverá ser o mesmo que no G2.

- Inicie a correção (ex.: *Shall we correct?*). Leia a primeira pergunta e aguarde a manifestação da classe (ex.: *Que documento inicial a recepcionista solicita ao cliente?*). Avalie a resposta dada e anote a correta no quadro.

### **Gabarito:**

1. O passaporte.
2. Ele vai ficar três noites em um quarto de solteiro.
3. O formulário ou a ficha de registro de hóspede.
4. O cartão do apartamento. Ela informa o número do apartamento (320) e o andar (3°).
5. O restaurante oferece café da manhã, almoço e jantar.
6. Ela oferece ajuda com a bagagem do hóspede/cliente.
7. Desejando a ele uma boa estadia.

- Pergunte à classe se alguém tem alguma dúvida (*Any question? Any doubt?*). Desenhe um ponto de interrogação no quadro para os alunos associarem a palavra 'doubt' com 'dúvida'.

### **ATIVIDADE 2**

**Recursos:** cópias da Atividade 2, quadro de giz, giz, dicionários, computador, arquivo com a gravação do vídeo 1.

#### **Procedimentos de ensino:**

- Introduza e distribua a Atividade 2 (ex.: *Agora vocês vão refletir sobre a sequência das ações da recepcionista. Eu vou distribuir a atividade*).

- Leia o enunciado pausadamente (incluindo a observação) e peça à classe que explique, com suas próprias palavras, o que é para ser feito (ex.: *Vocês poderiam me explicar o que é para fazer nesta atividade?*). Ecoe as respostas corretas, e questione as explicações de tal forma que o enunciado seja compreendido por completo. Assim que os alunos demonstrarem ter entendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que eles possam associar a forma e o significado correspondente.

- Saliente que os alunos irão assistir ao vídeo para lembrar das ações da recepcionista e não para identificar palavras para o preenchimento das lacunas do texto. Coloque o vídeo 1 para tocar (ex.: *I'm going to play the video. Are you ready?*). Se os alunos pedirem uma nova audição, coloque o vídeo para tocar uma segunda vez (máximo). No entanto, assegure que o número de vezes em que o vídeo for tocado no G1 deverá ser o mesmo que no G2.

- Estabeleça alguns minutos para os alunos realizarem a atividade (ex.: *You have 15 minutes to complete the text, ok?*). Escreva “15 minutes” no quadro.

- Disponibilize dicionários e também avise que a turma poderá utilizar o dicionário em seus celulares (ex.: *If necessary, you can use the dictionary. There are some on the table, or you can use the dictionary in your cell phone.*)

- Caminhe pela sala para solucionar dúvidas e verificar o andamento da turma.

- Pergunte se todos terminaram (ex.: *Have you finished it?*). Se necessário, dê mais alguns minutos (ex.: *5 more minutes, ok?*).

- Inicie a correção (ex.: *Shall we correct?*). Leia o texto e a cada lacuna aguarde pela resposta da classe. Confirme e ecoe a resposta correta (*OK! Receptionist. - feedback positivo*) e anote-a no quadro. Caso alguma resposta esteja incorreta, questione a classe (ex.: *Are you sure? The 'guest' greets? Quem 'responds to the client' greeting?* - Elicitação). Se a classe não souber responder, forneça a resposta correta: *No, the correct information is the receptionist. The receptionist responds to the client's greeting – correção direta*). Se a resposta apresentar erros de pronúncia, faça correção implícita (ex.: *Ok! greets [i]*). **Não coloque o vídeo para tocar novamente.**

Ao final da correção, solicite que os alunos expliquem, em português, a sequência dos procedimentos do *check-in* (ex.: *Vocês poderiam me explicar, em português, a sequência dos procedimentos de acordo com o texto? Primeiro, o que acontece? Só isso acontece nesse*

*momento? E depois disso?...*). Deixe que os alunos traduzam partes do texto para poderem responder à sequência.

- Gabarito:**
1. receptionist/ professional/ woman
  2. help/assistance
  3. passport
  4. reservation
  5. returns/ gives back
  6. registration form/ hotel form
  7. information/data
  8. keycard
  9. room and floor
  10. lunch
  11. dinner
  12. luggage/ baggage/ bags
  13. a good / nice stay

- Pergunte à classe se alguém tem alguma dúvida (*Any question? Any doubt?*). Desenhe um ponto de interrogação no quadro para os alunos associarem a palavra ‘*doubt*’ com ‘dúvida’.

### ATIVIDADE 3

**Recursos:** cópias da Atividade 3, quadro de giz, giz, dicionários, computador, arquivo com a gravação do vídeo 1.

#### Procedimentos de ensino:

- Introduza e distribua a Atividade 3 (ex.: *Vocês têm boa memória? Vamos ver? Eu vou distribuir a atividade.*).
- Leia o enunciado da Atividade 3A pausadamente e peça à classe que explique, com suas próprias palavras, o que é para ser feito (ex.: *Vocês poderiam me explicar o que é para fazer nesta atividade?*). Ecoe as respostas corretas, e questione as explicações de tal forma que o enunciado seja compreendido por completo. Assim que os alunos demonstrarem ter entendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que eles possam associar a forma e o significado correspondente.
  - Deixe que os próprios alunos leiam e compreendam as alternativas dadas.
  - Estabeleça alguns minutos para os alunos realizarem a atividade (ex.: *Class, you have 10 minutes to complete the dialogue, ok?*). Disponibilize dicionários e também avise que a turma poderá utilizar o dicionário em seus celulares (ex.: *If necessary, you can use the dictionary. There are some on the table, or you can use the dictionary in your cell phone.*).

- Caminhe pela sala para solucionar dúvidas e verificar o andamento da classe.
- Pergunte se todos terminaram (ex.: *Have you finished?*). Se necessário, dê mais alguns minutos (ex.: *5 more minutes, ok?*).
- Após o tempo previsto, introduza a Atividade 3B (*Now, you are going to check your answers watching the video again, ok?*).
- Coloque o vídeo 1 para tocar (ex.: *I'm going to play the video. Are you ready?*)

- Gabarito:**
- a. How may I help you?
  - b. Could I have your passport, please?
  - c. Could you fill out this form, please?
  - d. Do you need any help with your luggage?
  - e. Is there anything else we can do?

- Ao final da audição do vídeo, pergunte à classe se todos acertaram as respostas (ex.: *Todos vocês acertaram? Do you have a good memory?...*).
- Pergunte à classe se alguém tem alguma dúvida (ex.: *Any doubt?*).

#### ATIVIDADE 4

**Recursos:** cópias da Atividade 4 (partes A e B), quadro de giz, giz, dicionários, computador, arquivo com a gravação do vídeo 1, fones de ouvido e microfone – um para cada aluno.

**Local:** Laboratório de Informática

#### Procedimentos de ensino:

- Introduza e distribua a Atividade 4 (ex.: *Agora vocês irão conhecer a homepage do Imperial Hotel. Eu vou distribuir a atividade.*).
- Leia o enunciado da Atividade 4A pausadamente e peça à classe que explique, com suas próprias palavras, o que é para ser feito (ex.: *Vocês poderiam me explicar o que é para fazer nesta atividade?*). Ecoe as respostas corretas, e questione as explicações de tal forma que o enunciado seja compreendido por completo. Assim que os alunos demonstrarem ter entendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que eles possam associar a forma e o significado correspondente.

- Coloque o vídeo 1 para tocar (ex.: *I'm going to play the video. Are you ready?*). Se os alunos pedirem uma nova audição, coloque o vídeo para tocar uma segunda vez (máximo). No entanto, assegure que o número de vezes em que o vídeo for tocado no G1 deverá ser o mesmo que no G2.

- Inicie a correção solicitando aos alunos que informem os serviços apresentados pela recepcionista no *check-in* (ex.: *What services and facilities does the receptionist inform the guest?*). Insista que as respostas sejam fornecidas em inglês (ex.: *In English please*). Confirme e ecoe as respostas corretas (*feedback* positivo). Se necessário, questione (ex.: *Ok, breakfast. But what time is breakfast served? – elicitación*). Não registre as respostas no quadro, uma vez que o texto da *homepage* já fornece a informação.

**Gabarito:** Breakfast buffet from 06:30 - 10:30.

Lunch is from 11:00 to 15:00.

Dinner is from 17:30 to 22:30.

- Introduza a Parte B da Tarefa 4 (ex.: *Será que a recepcionista do vídeo não poderia dar mais informações sobre os serviços e as dependências do hotel para o cliente estrangeiro? O que vocês acham? Agora vocês vão fazer a atividade 4B*).

- Leia o enunciado da Atividade 4B pausadamente e peça à classe que explique, com suas próprias palavras, o que ele pede para ser feito (ex.: *Vocês poderiam me explicar o que é para fazer nesta atividade?*). Ecoe as respostas corretas, e questione as explicações de tal forma que o enunciado seja compreendido por completo. Assim que os alunos demonstrarem ter entendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que eles possam associar a forma e o significado correspondente.

- Estabeleça alguns minutos para os alunos completarem o texto (ex.: *You have 5 minutes to complete the text, ok?*). Escreva “5 minutes” no quadro.

- Disponibilize dicionários e também avise que a turma poderá utilizar o dicionário em seus celulares (ex.: *If necessary, you can use the dictionary. There are some on the table, or you can use the dictionary in your cell phone*).

- Caminhe pela sala para solucionar dúvidas, fornecer *feedback* quando solicitado e verificar o andamento da classe.

- Pergunte se todos terminaram de completar o texto (ex.: *Have you finished completing the text?*). Se necessário, dê mais alguns minutos (ex.: *5 more minutes, ok?*).

- Finalizado o tempo, inicie a correção (ex.: *Shall we correct?*). Leia o texto e a cada lacuna aguarde pela resposta da classe. Confirme e ecoe a resposta correta (*OK! room service. - feedback positivo*) e anote-a no quadro. Caso alguma resposta esteja incorreta, questione a classe.

**Gabarito:**

- |                              |              |
|------------------------------|--------------|
| 1. room service              | 4. free WiFi |
| 2. air conditioning          | 5. car       |
| 3. coffee and tea facilities | 6. bicycle   |

- Pergunte à classe se alguém tem alguma pergunta ou dúvida (ex.: *Any question? Any doubt?*).

- Informe aos alunos, em português, que eles irão gravar a sua fala em áudio, como se estivessem interagindo com o hóspede, e que poderão fazer isso quantas vezes quiserem, até chegarem à melhor versão de áudio a ser encaminhada à professora.

- Peça aos alunos que utilizem os microfones e fones de ouvido para a gravação. Saliente que, ao gravarem, utilizem voz clara e tom alto. Solicite que os alunos encaminhem suas gravações para o email [tamorim@ifsc.edu.br](mailto:tamorim@ifsc.edu.br).

- Estabeleça alguns minutos para as gravações (ex.: *Class, you have 10 minutes, maximum, to record your best version, ok?*)

- Caminhe pela sala para solucionar dúvidas, fornecer *feedback* quando solicitado e verificar o andamento da classe.

- Finalizado o tempo, pergunte se todos enviaram o arquivo de voz (ex.: *Have you sent your best recording to me?*) e prossiga com a próxima atividade.

**ATIVIDADE 5**

**Recursos:** cópias da Atividade 5, quadro de giz, giz, cartões de recepcionista e de hóspede, microfones – um para cada aluno.

**Local:** Laboratório de Informática

**Procedimentos de ensino:**

- Introduza e distribua a Atividade 5 (ex.: *Agora vocês vão dramatizar uma transação inteira de check-in. Eu vou distribuir a atividade.*).

- Leia o enunciado pausadamente e peça à classe que explique, com suas próprias palavras, o que ele pede para ser feito (ex.: *Vocês poderiam me explicar o que é para fazer nesta atividade?*). Ecoe as respostas corretas, e questione as explicações de tal forma que o enunciado seja compreendido por completo. Assim que os alunos demonstrarem ter entendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que eles possam associar a forma e o significado correspondente.

- Organize a classe em pares (ex.: *Can you organize yourselves in pairs, please?*). Escreva no quadro DO NOT WRITE YOUR DIALOGUES OR TAKE NOTES. IT IS AN IMPROVISATION.

- Quando todos estiverem em duplas, distribua os cartões.

- Explique, em português, o formato dos cartões e a forma de interação a ser seguida (ex.: como será essa explicação em português?). Peça aos alunos para não mostrarem seus cartões para os seus parceiros.

- Saliente aos estudantes que eles deverão utilizar as informações do hotel disponibilizadas na atividade.

- Informe que os alunos terão até 15 minutos para praticarem a interação de *check-in* entre eles, antes de realizarem a gravação em áudio (ex.: *Pessoal, vocês terão até 15 minutos para dramatizarem a interação de check-in entre vocês, antes de gravarem em áudio, ok?*).

- Caminhe pela sala para solucionar dúvidas, fornecer *feedback* quando solicitado e verificar o andamento da classe.

- Finalizado o tempo, informe aos alunos, em português, que eles irão gravar a transação de *check-in* em áudio, quantas vezes quiserem, até conseguirem a melhor versão a ser entregue à professora. Peça a eles que, ao gravarem, utilizem voz clara e tom alto.

- Estabeleça um tempo máximo para as gravações (ex.: *You have 15 minutes, maximum, to record your best version, ok?*) e solicite que as duplas encaminhem a melhor gravação para o email [tamorim@ifsc.edu.br](mailto:tamorim@ifsc.edu.br) (ex.: *You have to send it to me, ok? My email is ..... , ok?*). Escreva o email no quadro.

- Estabeleça um tempo máximo para as gravações (ex.: *You have 15 minutes, maximum, to record your best version, ok?*). Escreva o email no quadro.



- Caminhe pela sala para solucionar dúvidas, fornecer *feedback* quando solicitado e verificar o andamento da classe.
- Ao término do tempo, pergunte se todos enviaram o arquivo de voz (ex.: *Have you sent your best recording to me?*) e prossiga com a próxima tarefa.

**APÊNDICE G- QUESTIONÁRIO DE PERFIL**

Data da coleta \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ \_\_\_\_

Caro(a) aluno(a),

Este questionário tem como objetivo colher informações sobre o seu contato com a língua inglesa. São informações **muito importantes** para a pesquisa que estou realizando sobre o ensino da língua inglesa no contexto da Hotelaria. Não se preocupe, sua identidade será preservada. Agradeço sua colaboração.

**Telma Pires Pacheco Amorim**

Professora de inglês do Instituto Federal de Santa Catarina

Doutoranda em Linguística da Universidade Federal de

Santa Catarina

1. Nome completo: \_\_\_\_\_

2. EMAIL: \_\_\_\_\_

3. Data de nascimento: \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ \_\_\_\_

4. Sexo: F ( ) M ( )

5. Você trabalha? Não ( ) Sim ( )

O que você faz? \_\_\_\_\_

6. Já trabalhou como recepcionista de hotel?

Não ( ) Sim ( )

Onde? \_\_\_\_\_

Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

7. Onde você estudou inglês?

( ) Nos anos finais do Ensino Fundamental: ( ) 6º ( ) 7º ( ) 8º ( ) 9º

( ) No 1º ano do Ensino Médio

- ( ) No 2º ano do Ensino Médio  
( ) No 3º ano do Ensino Médio  
( ) Em curso superior: Qual(is): \_\_\_\_\_

Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

- ( ) Em escola de idiomas.

Nível: ( ) básico ( ) pré-intermediário ( ) intermediário ( ) avançado

Tempo: \_\_\_\_\_

8. Atualmente, faz algum curso particular de inglês ou de outra língua estrangeira?

- ( ) Não ( ) Sim

Qual(is) língua(s)? \_\_\_\_\_

Onde? \_\_\_\_\_

Em que nível está? \_\_\_\_\_

9. Já estudou outras línguas estrangeiras além do inglês?

- ( ) Não ( ) Sim

Qual(is)? \_\_\_\_\_

Onde?: \_\_\_\_\_

Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

10. Você gosta de estudar Inglês?

- ( ) Sim ( ) Não ( ) mais ou menos

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. O que você faz para ter contato com a língua inglesa fora de sala de aula?

- ( ) Leio textos na internet ou em outros meios de comunicação.

- ( ) Assisto a programas ou séries de TV.

- ( ) Jogo *games*.

- ( ) Ouço música.

- ( ) Assisto a filmes.

- ( ) Pratico conversação com colegas.

( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

( ) Não faço nada.

12. Você já esteve em país de língua inglesa?

( ) Não ( ) Sim

Qual(is)? \_\_\_\_\_

Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

Para que propósito? ( ) Estudar

( ) Fazer turismo

( ) Trabalhar

( ) Outro: \_\_\_\_\_

13. Classifique o seu nível de proficiência em inglês.

<b>Habilidades</b>	<b>Nada</b>	<b>Pouco</b>	<b>Bem</b>	<b>Muito Bem</b>
Compreendo				
Falo				
Leio				
Escrevo				

14. Por que você decidiu fazer o curso de Hotelaria? Qual é o seu propósito final?

---



---



---



---



---

OBRIGADA!

**APÊNDICE H - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO**

Data da coleta \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Nome completo: \_\_\_\_\_

Caro(a) aluno(a),

Este questionário quer saber sua opinião com relação à sua aprendizagem do procedimento de *check-in* na língua inglesa e às atividades que você realizou para esse fim. Sua opinião é muito importante para o estudo que estou realizando sobre o ensino de inglês para a Hotelaria. Não se preocupe, sua identidade continuará sendo preservada. Agradeço sua colaboração.

**Telma Pires Pacheco Amorim**

Professora de inglês do Instituto Federal de Santa Catarina  
Doutoranda em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina

1. De acordo com as atividades que você realizou nas aulas, quais são os procedimentos que o recepcionista deve seguir para conduzir um *check-in* com sucesso. Liste esses procedimentos abaixo.

---

---

---

---

---

2. Você gostou das atividades realizadas nas aulas? ( ) Sim ( ) Não ( ) Mais ou menos  
Justifique: \_\_\_\_\_

---

---

3. Do que você mais gostou das aulas?

---



---



---



---

4. Você acha que aprendeu a realizar o *check-in* em inglês com as atividades do material?

Sim     Não     Mais ou menos

Justifique: \_\_\_\_\_

---



---

5. Como você avalia o seu desempenho em inglês na realização do *check-in* **antes** e **depois** das atividades realizadas? Dê uma nota para cada momento.

	Zero	1,0	2,0	3,0	4,0	5,0	6,0	7,0	8,0	9,0	10,0
<b>Antes das atividades</b>	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
<b>Depois das atividades</b>	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

6. O que você acha que faltou no material que poderia ter ajudado você a realizar melhor o *check-in* em inglês?

---



---



---



---

7. Qual foi a sua maior dificuldade durante as aulas?

---



---



---

8. Além das atividades realizadas, você fez algo a mais para desenvolver o *check-in* em inglês fora de sala de aula?

Sim  Não

O que você fez exatamente?

---

---

---

---

---

9. Você gostou de participar dessa pesquisa?  Sim  Não  Mais ou menos

Justifique:

---

---

---

---



THANKS!!

## APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro estudante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *A aprendizagem do check-in hoteleiro na língua inglesa em duas sequências de atividades comunicativas apoiadas em vídeo*, que está sendo desenvolvida por mim, Telma Pires Pacheco Amorim, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob a orientação da Profa. Dra. Rosely P. Xavier. O objetivo do estudo é avaliar a eficácia de duas sequências de atividades no aprendizado do gênero *check-in*. Essas atividades serão realizadas no horário regular das aulas de inglês. A turma será dividida em dois grupos (G1 e G2), cada qual submetido a uma sequência diferente. Enquanto a pesquisadora estiver conduzindo as atividades no G1, a professora regular da classe, em outro ambiente, dará prosseguimento ao conteúdo habitual da disciplina com o G2. Assim que todas as atividades forem aplicadas no G1, a pesquisadora e a professora trocarão de grupo para que a primeira possa conduzir as atividades da pesquisa no G2. O estudo requer que você (1) participe de uma das duas sequências de atividades; (2) responda a dois questionários: um de perfil e outro de avaliação das atividades e (3) realize simulações orais gravadas em vídeo para testar o seu conhecimento sobre como realizar um *check-in* em inglês. Todo esse procedimento será conduzido em aproximadamente 05 (cinco) encontros com cada grupo. A realização das atividades é considerada segura, pois são semelhantes àquelas que você realizaria por meio de livros didáticos de inglês; mas, caso você sinta algum desconforto durante a realização das atividades ou nas gravações das simulações orais, você terá a absoluta liberdade de desistir de participar da atividade/pesquisa, a qualquer momento, sem trazer prejuízos à pesquisadora, podendo retornar ao grupo da professora da turma, se quiser, e poderá retirar o seu consentimento sobre a utilização de seus dados.

Os benefícios da sua participação são de ordem pedagógica e científica. Além de você estar aprendendo o gênero *check-in* com as atividades propostas nas aulas, estará contribuindo para a compreensão dos pesquisadores sobre o processo de aprendizagem. Esses dados serão confidenciais e não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação.

Durante a aplicação das atividades, todos os alunos terão a assistência direta da pesquisadora. Sua participação não acarretará custos para você e não envolverá qualquer tipo de remuneração. Mesmo não previsto, se você tiver algum gasto decorrente da pesquisa, você será ressarcido. Em caso de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da sua participação no estudo, haverá indenização.

Concordando em participar, preencha e assine ao final deste documento. Você ficará com uma via deste termo, podendo entrar em contato comigo ou com a orientadora a qualquer momento para tirar suas dúvidas. O estudo seguirá o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção dos dados produzidos pelos participantes da pesquisa.

---

Telma Pires Pacheco Amorim - Pesquisadora  
Rosely Perez Xavier - Orientadora  
UFSC – Câmpus Garopaba  
Programa de Pós-Graduação em Linguística CCE – UFSC  
Rua Maria Aparecida Barbosa, 153 Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n  
88495-000 - Campo Duna, Garopaba – SC88040-900 Florianópolis - SC  
[tamorim@ifsc.edu.br](mailto:tamorim@ifsc.edu.br) - (48) 99145559  
rosely.xavier@ufsc.br - (48) 99640-7320

### Consentimento Informado – Autorização

Eu, \_\_\_\_\_ (nome completo), CPF \_\_\_\_\_, concordo em participar da pesquisa *A aprendizagem do gênero check-in na língua inglesa em duas sequências de atividades comunicativas*, e autorizo a pesquisadora a utilizar os meus dados para a realização do estudo proposto. Declaro ainda que recebi uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Florianópolis, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

(assinatura)