



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens

Arcade Johannes Kakpo

**ANOTAÇÃO E TRANSCRIÇÃO FUNCIONAL EM SALA DE AULA PARA A
AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO**

Belo Horizonte (MG)

2019

Arcade Johannes Kakpo

**ANOTAÇÃO E TRANSCRIÇÃO FUNCIONAL EM SALA DE AULA PARA A
AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO**

Pesquisa apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG como requisito à obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Área de concentração: Processos Discursivos e Tecnologias

Orientador: Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras

Co-Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rita de Cássia Augusto

Belo Horizonte (MG)

2019

Kakpo, Arcade Johannes.
K13a Anotação e transcrição funcional em sala de aula para a aquisição de vocabulário / Arcade Johannes Kakpo. – 2019. 139 f. : il.
Orientador: Vicente Aguiamar Parreiras
Coorientadora: Rita de Cássia Augusto

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, Belo Horizonte, 2019.
Bibliografia.

1. Aquisição de segunda língua. 2. Ensino de idiomas baseado em tarefas. 3. Anotação. 4. Transcrição. I. Parreiras, Vicente Aguiamar II. Augusto, Rita de Cássia. III. Título.

CDD: 401.41

Arcade Johannes Kakpo

**ANOTAÇÃO E TRANSCRIÇÃO FUNCIONAL EM SALA DE AULA PARA A
AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO**

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG como requisito à obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras

Co-Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rita de Cássia Augusto

Aprovada em 27 de fevereiro de 2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras - CEFET-MG
Orientador

Prof^ª. Dr^ª. Rita de Cássia Augusto - UFMG
Co-Orientadora

Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva - CEFET-MG

Dr^ª. Liliane de Oliveira Neves - CEFET-MG

Belo Horizonte (MG)

2019

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo constante apoio e incentivo.

À minha professora de Português Língua Estrangeira, Isabel Cristina Moreira de Aguiar. À minhas queridas, ex-alunas do Moudachirou Languages Institut (MLI, Cotonou, Benim), Ginelle Cindy Bokpè e Nickelle Hermine Zossougbo, que acompanham sempre a minha vida pessoal, acadêmica e profissional de perto. Aos meus alunos e ex-alunos, que fazem parte de minha vida pessoal, acadêmica e profissional. Aos meus companheiros e amigos de sempre Evrard Cocou Montcho, Mahulikplimi Obed Brice Agossa e Gbènoukpo Gérard Nouatin, colegas da área. Aos meus amigos Nandes e Lucimar de Castro, Mônica Baêta N. P. Diniz, Liliane De Oliveira Neves, Rafaela Pascoal Coelho, Isabela Bertho, Lorrane Stephane Oliveira, Paula Messias, Andressa Marinho, Luiza Santana, Júlia, Priscila, Danielle e Camila, pelo incentivo de sempre.

Ao Prof. Vicente Aguiar Parreiras e à sua filha Laura Carvalho Parreiras, que me acolheram na casa deles e abriram as bibliotecas deles para mim; pelo carinho e apoio de sempre.

À minha co-orientadora, a Prof^a. D^{ra} Rita de Cássia Augusto, pelas valiosas orientações e por me guiar no caminho da pesquisa.

A todos os funcionários da *Direction des Bourses et Secours Universitaires* (DBSU, Benim) e da Embaixada do Brasil em Cotonou (Benim).

A todos os funcionários da Secretaria de Relações Internacionais (SRI/ CEFET-MG), da Secretaria e da Coordenação do programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (POSLING) do CEFET-MG pela ajuda incondicional e pelo apoio desde a minha participação do processo seletivo até agora.

Ao Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras por ter sido o meu professor de Linguagem, Mídias e Processos Discursivos, no Mestrado no POSLING/ CEFET-MG e pelas inúmeras sessões de orientações.

Ao Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva pela sua inestimável contribuição e principalmente na minha banca de qualificação do projeto definitivo e também por ter sido o meu professor de Análise do Discurso, Ensino e Aprendizagem, no segundo semestre de 2017.

Ao CEFET-MG pela bolsa de estudo para a minha permanência no Brasil.

Aos participantes desta pesquisa, sempre dispostos a colaborar comigo;

À minha coordenadora do curso de extensão Coli/ ICP-Idiomas, a Prof^a. D^{ra} Rita de Cássia Augusto, que participou, de forma incondicional, da minha formação docente. Aos meus amigos, professores e todo o pessoal da Secretaria do Coli/ ICP-Idiomas, que também participaram da minha formação docente.

A todos aqueles que de alguma maneira contribuíram para o meu sucesso pessoal, acadêmico e profissional.

RESUMO

A presente pesquisa descreve a implementação de um ciclo pedagógico de tarefas, de produções escritas e orais e o desenvolvimento de estratégias de anotação (MAYER, 1978; CARRIER, 1983) e de transcrição funcional (JAFARI *et alii.*, 2016; STONES, 2014; MENNIM, 2003; 2007; COOKE, 2013; LYNCH, 2007) como novos instrumentos de ensino e de aprendizagem de inglês como Língua Estrangeira (ILE) (KLUGE; REIS, 2011; LOPES, 2011; SIEGEL, 2016; SONG, 2011; TSAI; WU, 2010; YANG; LIN, 2015) (*affordances*). Portanto, analisa-se a aquisição de vocabulário de um grupo de 18 alunos de ILE com base na aplicação de um Planejamento Temático Baseado em Tarefas (PTBT) envolvendo um ciclo pedagógico de instruções para tomar notas, fazer e usar gravações e realizar transcrições funcionais das mesmas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa participativa de cunho etnográfico cujos participantes são alunos do curso técnico do ensino médio em uma escola de educação profissional e tecnológica (EPTNM) de Minas Gerais. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: um questionário, as avaliações e autoavaliações dos alunos e da professora sobre as atividades de *Role Play Game (RPG)*, as produções colaborativas, individuais escritas e orais dos alunos e as nossas notas de campo. A análise dos dados coletados mostra evidências de aprendizagem de ILE na aquisição de vocabulário dos participantes: dinamicidade do processo, frequência de uso de palavras externas, autorregulação e reestruturação (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; MERCER, 2013; DÖRNYEI, 2000; ELLIS, 2005; 2009). Concluímos que o planejamento das aulas foi elaborado e implementado de forma a envolver os alunos no desenvolvimento das diferentes atividades e influenciar a aquisição vocabular (ELLIS, 2003; DOUGHTY, 2003; WILLIS; WILLIS, 2007).

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição de vocabulário de ILE, Planejamento Temático Baseado em Tarefas (PTBT), Ciclo de instruções, Anotação, Transcrição funcional.

ABSTRACT

This research describes the application of a pedagogical cycle of tasks, written and oral productions, as well as note-taking strategies (MAYER, 1978; CARRIER, 1983) and student' self-transcription (JAFARI et al., 2016; STONES, 2014), as new teaching and learning tools for English as a Foreign Language (EFL) (KLUGE & REIS, 2011; LOPES, 2011; SIEGEL, 2016; AHMANI & SADEGHI, 2011; SONG, 2011; TSAI & WU, 2010, YANG; LIN, 2015). Therefore, this study analyzes the Second Language Acquisition process of 18 students, using the Task-based Teaching and Learning approach (TBTL), applying an instructional cycle to take, use notes, record and transcribe interviews. Otherwise, the research has been conducted as a qualitative and participative ethnographic research in which the participants are High School' students. On the one hand, the data collection was carried out using a variety of instruments: a questionnaire, the students and teacher evaluations and self-evaluations about the Role Plays performed (RPG), the students' written and oral (collaborative and individual) productions, and my field notes. On the other hand, the analysis of the data collected has highlighted the characteristics of the participants' Second Language Acquisition: dynamism of process, frequency of external words used, self-regulation and restructuration. (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008; MERCER, 2013, DÖRNYEI, 2000; ELLIS, 2005; 2009). Thus, we conclude that the Task-based Teaching (TBT) and Learning (TBL) approach have an impact on the participants' Second Language Acquisition process (ELLIS, 2003; DOUGHTY, 2003; WILLIS & WILLIS, 2007).

KEYWORDS: Second Language Acquisition (SLA), Task-Based Teaching and Learning approach (TBTL), Cycle of instructions, Note-taking, Student' self-transcription.

RÉSUMÉ

La présente recherche décrit l'application d'un cycle pédagogique de réalisation de tâches, de productions écrites et orales, ainsi que le développement de stratégies de prise, d'utilisation de notes (MAYER, 1978; CARRIER, 1983) et l'usage de transcription pédagogique (JAFARI et al., 2016; STONES, 2014), comme instruments d'enseignement et d'apprentissage de l'anglais comme langue étrangère (LV1) (KLUGE, REIS, 2011, LOPES, 2011, SIEGEL, 2016; AHMANI, SADEGHI, 2011; SONG, 2011; TSAI et WU, 2010; YANG et LIN; 2015). Cette étude présente, de ce fait, l'analyse du processus d'acquisition du vocabulaire d'un groupe de 18 élèves, sur la base de la réalisation de tâches (TBTL) comprenant un cycle d'instructions pédagogiques pour la prise et l'usage de notes, la réalisation, l'enregistrement et la transcription d'interviews par les élèves eux-mêmes. En outre, il s'agit d'une recherche qualitative et participative, à caractère ethnographique dont les participants sont des élèves d'un lycée fédéral d'enseignement technique de l'État de Minas Gerais (EPTNM). Pour ce faire, la collecte de données a été réalisée à partir d'instruments variés parmi lesquels nous pouvons citer: un questionnaire, les évaluations et auto-évaluations des élèves et de l'enseignant en rapport avec les jeux de rôle réalisées (RPG, comme activités de salle de classe), les productions écrites et orales (en groupe et individuelles) des élèves et nos notes de terrain, d'une part. D'autre part, l'analyse des données collectées a mis en évidence la dynamique de l'apprentissage, la fréquence d'utilisation des mots externes, l'autorégulation et la fréquence de reformulation d'idées pendant l'acquisition de vocabulaire (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN et CAMERON, 2008; MERCER, 2013; DÖRNYEI, 2000; ELLIS, 2005, 2009). Nous sommes venu à la conclusion que l'élaboration et la réalisation de tâches (TBTL) ont eu un impact significatif sur le processus d'acquisition du vocabulaire des participants (ELLIS, 2003; DOUGHTY, 2003; WILLIS et WILLIS, 2007).

MOTS-CLÉS: Acquisition de vocabulaire, Approche fondée sur la réalisation de tâches-*Task-Based Teaching and learning* (TBTL), Cycle d'instructions, Prise de notes, Transcription pédagogique.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANOVA	Análise das Variações
ASL	Aprendizagem de Segunda Língua
CALL	<i>Computer-Assisted Language Learning</i>
CR...	<i>Consciousness Raising</i>
EPTNM	Escola de Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio
IELTS	<i>International English Language Testing System</i>
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
LE	Língua Estrangeira
LS	Segunda Língua
L2	Segunda Língua
PLE	Português como Língua Estrangeira
PBT	Planejamento Baseado em Tarefas
PTBT	Planejamento Temático Baseado em Tarefas
RPG	<i>Role Play Game</i>
SD	Sequência Didática
SLA	Aquisição de Segunda Língua
TA	Tradução Automática
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
SCDA	Sistema Complexo Dinâmico Adaptativo

LISTA DOS QUADROS

Quadro 1: Operacionalização das instruções implícitas e explícitas	24
Quadro 2: Características dos <i>feedbacks</i> das instruções	25
Quadro 3: Hipóteses sobre a anotação	27
Quadro 4: As etapas da produção colaborativa <i>online</i>	34
Quadro 5: Círculo de literatura teorizado por Harvey Daniels (2002).	45
Quadro 6: Instrumentos de coleta da pesquisa e registros.	52
Quadro 7: Lista do material disponibilizado	54
Quadro 8: Divisão em tópicos do texto sobre Antártica	55
Quadro 9: Distribuição dos membros de cada grupo.....	56
Quadro 10: Distribuição das perguntas sobre os parágrafos sobre Antártica.....	57
Quadro 11: Nova distribuição dos alunos	58
Quadro 12: Exemplo de unidade de ideia	61
Quadro 13: Correspondências entre as produções do aluno e o parágrafo inicial.....	66
Quadro 14: Organização das aulas de ILE no período da coleta de dados	68
Quadro 15: Atividades realizadas durante a coleta de dados	69
Quadro 16: Número de palavras por aluno e por período.....	73
Quadro 16: Vocabulário externo usado nos 2 períodos	77
Quadro 17: Anotação colaborativa do Grupo 3: Unidade de ideias #12	81
Quadro 18: Anotação colaborativa do Grupo 4: Unidade de ideias #6	83
Quadro 19: Operacionalização das instruções implícitas e explícitas	84
Quadro 20: Produções individuais do aluno A16-G5-P1: Unidade de ideias #1	85
Quadro 21: Produções individuais do aluno A12-G5-P4: Unidade de ideias #2	86
Quadro 22: Reestruturação e reformulação de um período a outro.....	88

LISTA DAS FIGURAS

Figura 1: Esquema da sequência didática.	22
Figura 2: Tipos de instruções no ensino e aprendizagem de LE	26
Figura 3: Teoria cognitiva de aprendizado multimídia de Mayer	32
Figura 4: Ciclo de produção colaborativa baseada no uso de ferramentas online	34
Figura 5: Processo de aprendizagem na abordagem baseada em tarefas.	41
Figura 6: Dinâmica das interações durante a implementação do PTBT	58

LISTA DOS GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de unidades de ideias por produções (Estudo Piloto)	67
Gráfico 2: Distribuição das palavras externas usadas por produção	67
Gráfico 3: Uso do vocabulário por período.....	74
Gráfico 4: Uso do vocabulário externo por período	75
Gráfico 5: Uso do vocabulário no primeiro período.....	78
Gráfico 6: Uso do vocabulário no segundo período	78
Gráfico 7: Porcentagens da reestruturação nas produções dos alunos.....	88

LISTA DAS TABELAS

Tabela 1: Quantidade de vocabulário utilizado pelos alunos (Versões 1 e 2).....	76
Tabela 2: ANOVA- valor significativo do vocabulário externo	77

SUMÁRIO

RESUMO	4
INTRODUÇÃO	13
2-FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO DE LITERATURA	22
2.1. A Sequência Didática	22
2.2. Instruções implícitas e explícitas e aprendizagem de vocabulário	23
2.3. A tomada de nota e a retenção de vocabulário	27
2.4. CALL e estratégia de anotação	29
2.4.1. CALL e uso de hipermídia	29
2.4.2. Aprendizado multimídia de Mayer	31
2.4.3. CALL e anotação colaborativa online	33
2.4.4. Anotação de mídia	36
2.5. A Transcrição funcional e a aprendizagem de vocabulário	37
2.6. A Sala de aula como sistema complexo e dinâmico	38
2.7. Processo de aprendizagem na abordagem baseada em tarefas (PBT)	41
2.8. Leitura multimodal e interação social oral	42
2.8.1. PTBT e <i>Role Play Game (RPG)</i> na aprendizagem de ILE	43
2.8.2. Círculo de leitura e aprendizagem colaborativa	44
3-METODOLOGIA	47
4-APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	63
4.1. Procedimentos instrucionais	63
4.1.1. Aplicação do estudo piloto	63
4.1.2. Planejamento e elaboração do material instrucional pela professora.	68
4.1.3. As Sequências didáticas	69
4.2. Análise quantitativa das produções	72
4.2.1. Dimensão quantitativa e uso de vocabulário	73
4.2.2. Número e frequência das palavras usadas	75
4.2.3. Anotação de mídia e a análise de variância	76
4.3. Análise qualitativa nas produções	79
4.3.1. Anotação colaborativa e aprendizagem implícita	80
4.3.2. Transcrição funcional e aprendizagem	82
4.3.3. Anotação individual e aprendizagem implícita	84
4.3.4. Reestruturação e autorregulação	87
4.3.5. As <i>RPG</i> e a aquisição de vocabulário	90
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICES E ANEXOS.....	122

INTRODUÇÃO

Os dados advindos do teste diagnóstico de proficiência realizado pelos participantes da presente pesquisa mostram que 70% deles tinham um nível básico ao entrar no local da pesquisa. Esse fato está relacionado às experiências de aprendizagem às quais eles foram expostos antes de chegarem ao local da pesquisa. É nesse sentido que procuraremos investigar em que medida a aplicação de um ciclo pedagógico de instruções para tomar notas, fazer, usar gravações e realizar as transcrições funcionais das mesmas, se mostra eficiente para influenciar de forma significativa a experiência de aprendizagem desses alunos.

O presente trabalho está motivado pela observação anteriormente feita e diz respeito ao desenvolvimento da aquisição de vocabulário por um grupo de alunos de ILE, cuja grande maioria advém de outras escolas públicas ou particulares e geralmente reclamam das experiências de aprendizagem que tiveram. De um lado, aborda a elaboração do material, do plano de ensino, e a operacionalização das sequências didáticas (SD). De outro lado, este estudo sinaliza o uso do Planejamento Temático Baseado em Tarefas (PTBT) no cenário educacional por meio da relação entre a pesquisa, o ensino de língua estrangeira (LE) e as tarefas (*Task-based design e Task-based learning*¹). Isto é, remete à observação da relação entre o ensino e a aprendizagem de LE.

Nessa perspectiva, Ellis (2003) aponta para o compromisso na maneira de ensinar a Língua Estrangeira (LE) usando-a com facilidade e efetividade em situações em que os participantes se encontram, fora da sala de aula, como sendo a relação entre o PTBT e a SLA². A ‘Tarefa’ como ‘foco-no-significado’ se entende, então, como um planejamento centrado no uso da LE e é considerada um instrumento de pesquisa da aprendizagem de

¹ Encontramos o equivalente em francês (indicado no resumo) para o conceito de TBTL (*Task-Based Teaching and learning*, ELLIS, 2003; WILLIS, 2007) nos artigos de Alrabadi, Elie (2012). “Pour l’introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicatives en classe de langue étrangère”. Synergies Canada, N° 5. 12 p. e de Guichon, N.; Nicolaev, V. (2018). “Caractériser des tâches d’apprentissage et évaluer leur impact sur la production orale en L2”. Université Lumière de Lyon.

² Grifo nosso para: “Commitment on form of teaching and that’s why he speaks about developing the competence by using a second language in easily and effective situations they meet outside the classroom” (ELLIS, 2003, p. 3).

língua estrangeira. Assim sendo, a presente pesquisa se coloca no cenário do ensino e da aprendizagem de LE e abarca a análise de dados (questionário, avaliações e autoavaliações dos alunos e da professora sobre os *RPG*³ realizados, produções colaborativas e individuais dos alunos, produções orais dos alunos, e notas de campo) advindos de uma prática docente de interação de um grupo de 18 alunos, em língua inglesa. Ela investiga o uso de anotação e de transcrição funcional como recursos pedagógicos. São recursos que abrangem o uso do conhecimento armazenado, durante a aprendizagem da língua estrangeira, em situações reais de comunicação por meio de interações individuais, em grupo e simulações sobre questões relacionadas a um tema da atualidade (Antártica). Para orientar esta pesquisa, nos inspiramos nas seguintes hipóteses.

Hipóteses:

H1- O ciclo pedagógico (de instruções) idealizado, planejado e operacionalizado, pelo professor no desenvolvimento de sequências didáticas (SD) baseadas na anotação e na transcrição funcional pode ajudar na aprendizagem de vocabulário em aulas de ILE.

H2- A forma de gerenciar as atividades (por parte do professor) que compuseram as SD do ciclo pedagógico de instruções para anotar e fazer uso de transcrições de gravações, pode auxiliar na aprendizagem de vocabulário em aulas de ILE.

H3- Pode haver evidências, nos dados coletados, de que houve desenvolvimento de novos instrumentos de ensino (*affordances*) de ILE nos usos de anotação e de transcrição funcional. Exemplo: Repetição e uso de palavras, expressões ou unidades de ideias nas produções escritas e orais dos alunos, reestruturação de palavras ou de ideias e autorregulação.

³ RPG é a sigla para *Role Play Game*. É uma ferramenta que está relacionada com a interação com o computador por meio da caracterização de um personagem virtual (avatar) que o aluno encarna ao longo da realização da atividade (ARMSTRONG, 2016). Este recurso está presente no cenário educacional desde 1980. No Brasil, o RPG apareceu na segunda metade de 1990 (MORAIS, ROCHA, 2012). Estamos mantendo a sigla em inglês por ter sido encontrada pela primeira vez nos termos de Cosson (2014) no contexto de estratégia de leitura. Na presente pesquisa, nos referimos ao RPG, no sentido de organização de simulações e de realização de atividades de interação presencial (em ambiente de aprendizagem) que consiste na apropriação de um roteiro, para apresentar uma história na língua estrangeira (adicional ou segunda) de estudo (MORAIS, ROCHA, 2012).

H4- Depois do desenvolvimento das sequências didáticas (SD) nas aulas de ILE, tanto o professor quanto os alunos consideram como bem-sucedidas as atividades que consistiram em usar anotações e transcrições de gravações.

JUSTIFICATIVA

O nosso projeto inicial, para entrar no Mestrado (em 2017), era investigar o uso de anotação de mídia (imagem, áudio e vídeo), para o ensino e a aprendizagem de Língua Estrangeira/ Adicional⁴. Este trabalho tinha como objetivo verificar hipóteses sobre o uso de anotação de mídia, a aprendizagem e a retenção de vocabulário em curto ou longo prazo (SOUZA; 2007, 2008). Isto é, refletir sobre a inserção, a seleção e o desenvolvimento de um ambiente multimídia por meio de anotações. Para isso, partimos de parâmetros delimitados no plano teórico do paradigma conexionista de Mayer (2001). Portanto, a coleta dos dados, incluía o acompanhamento de aulas de Português como Língua Estrangeira (PLE) em turmas de aprendizes francófonos, morando no Brasil e/ ou participando de ambientes de Aulas a distância (EaD).

No entanto, teve alguma mudança de rota no percurso da pesquisa. No segundo semestre de 2017 (2017.2), coletamos alguns dados (estudo piloto) nas aulas de inglês como LE, ministrada por uma professora de inglês de uma escola federal de educação profissional e tecnológica de nível médio (EPTNM) no Estado de Minas Gerais. Os dados da presente pesquisa, estão apresentados na sessão dedicada para isso, no capítulo de apresentação da análise dos dados (Capítulo 4). A particularidade desse estudo piloto se encontra na descrição do processo de aprendizagem de vocabulário, seguido pelos alunos. Caracteriza-se, também, pelo tipo de recursos pedagógicos usados para elaborar as sequências didáticas (SD).

⁴ Referimo-nos ao termo “Língua Adicional” para designar uma: “língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas (P.22) [...] A proposta então é que se adote um conceito maior, mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de “língua adicional”. (P.32) [...] [A língua adicional] é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece. [...] “pode acontecer, por exemplo, com a aquisição da língua materna. (P.33) poderá ser a língua do trabalho (receber hóspedes em um hotel, traduzir manuais, atender os clientes em um *Call center*), do estudo (ler textos, preparar abstracts, pesquisar na internet) ou do lazer (cantar as músicas preferidas, jogar no tablet, ler um romance lançado no exterior)” (P.34). LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (2014).

Trata-se de uma pesquisa etnográfica e tem uma natureza qualitativa. Busca responder à seguinte pergunta: “Como Analisar o processo de desenvolvimento da aprendizagem de vocabulário, de um grupo de alunos de ILE⁵, a partir da aplicação das sequências didáticas (SD) envolvendo um ciclo pedagógico de instruções?”. Investiga o uso de anotação e de transcrição funcional no processo de aprendizagem de vocabulário, sendo instrumentos que promovem o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

De fato, as abordagens educacionais na área do ensino e da aprendizagem de LE sempre se preocuparam com a compreensão e a produção oral, o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, e as habilidades deles para identificar informações e ideias importantes nos diferentes gêneros do discurso (textos, falas, debates), no sentido de serem capazes de interagir com seus interlocutores, pedindo e dando *feedbacks*.

Assim sendo, esta pesquisa foi realizada com base no uso das estratégias indicadas e na fundamentação teórica sobre o conceito de sala de aula como sistema dinâmico (LARSEN-FREEMAN, 1999, 2010, 2016) e envolve alunos com diversos *background*. Esse contexto se mostrou favorável para a nossa coleta de dados, visto que os alunos foram aprovados na turma de ‘*iniciantes*’ (A2+), depois da avaliação diagnóstica de proficiência e advêm de diversas escolas particulares e públicas. Também, esse contexto faz com que a nossa pesquisa seja diferente das demais pesquisas realizadas usando os mesmos recursos pedagógicos.

Referindo à situação do ensino e da aprendizagem do inglês como LE na escola pública brasileira, Lopes, (2011, p.76) chama a atenção sobre alguns tipos “de instruções⁶ em LE adequados a esse contexto”. Portanto, esta pesquisa investiga as sequências didáticas que a professora desenvolveu a partir de atividades de interação ao longo dos quais os alunos ganham certa confiança, expressões e o vocabulário necessário, facilitando

⁵ *English as Foreign language (EFL)*. Na presente pesquisa optamos para usar o termo “Língua estrangeira” (LE), nos baseando na diferenciação conceitual entre *English as Foreign language (EFL)* e *English as Second language (ESL)*, segundo esclarecido por Leffa: “[...] temos o estudo de uma segunda língua no caso em que a língua estudada é usada fora da sala de aula em que vive o aluno (exemplo: situação do aluno brasileiro que foi estudar francês na França). Temos língua estrangeira quando a comunidade não usa a língua estudada fora da sala de aula (exemplo: situação do aluno que estuda inglês no Brasil) [...]” (LEFFA, 1988, p. 213)

⁶ As instruções indicadas nesse trecho remetem à implementação do ciclo de instruções pelo professor, dentro do conceito teorizado por Willis (*apud* Lopes, 2011, p.76).

a atuação deles no momento de participarem do debate (última atividade valendo apresentação final). Trata-se de um estudo que traz respostas sobre o desenvolvimento da aquisição de vocabulário a partir das análises das evidências da aprendizagem da LE.

Metodologia

Através do presente trabalho, pautado nos aportes metodológicos da pesquisa qualitativa de observação participante de cunho etnográfico, investigamos esse processo de aprendizagem de vocabulário de ILE, por meio da descrição, interpretação e comparação dos dados coletados (FONTELLES *et. alii.* 2009; LARSEN-FREEMAN, 1997). Esta pesquisa interpreta, descreve e representa em si, a dupla, produto e processo etnográfico, sendo o produto o conjunto de resultados a partir das narrativas escritas ou faladas dos alunos, e o processo, o método por meio do qual o produto vem a termo (SANJEK, 2002 *apud* RODRIGUES, 2007. p. 528).

Avalia-se, assim, o impacto das anotações e das transcrições dos alunos, no processo de ensino e de aprendizagem de vocabulário. Nessa perspectiva, a nossa proposta é de analisar o desenvolvimento da aprendizagem de vocabulário de ILE, comparando as unidades de ideias destacadas nas produções (escritas e orais dos alunos) sobre o tema central (*Antarctica*) e as ideias desenvolvidas nos textos iniciais de compreensão oral. Chamamos de unidades de ideias, as ideias representativas de um assunto, de um tópico ou de uma ideia, dos alunos, nos diferentes momentos em que eles discorreram sobre.

A importância da pesquisa, para a área de ensino e de aprendizagem de inglês como língua estrangeira, reside na possibilidade, para qualquer outro professor, de replicar o ciclo pedagógico em qualquer outra turma. Portanto, trata-se da capacidade de vincular a pedagogia aos elementos que fazem parte do cotidiano dos alunos. Contudo, nos parece imprescindível informar que os dados apresentados no presente trabalho envolvem a singularidade do ensino, da aprendizagem e de fatores tanto internos quanto externos a esses cenários.

Assim sendo, tornou-se esclarecido para nós, por meio deste estudo, que um docente-pesquisador com plena consciência da capacidade de gerenciamento da sala de aula, assumiria com mais facilidade esse papel e possuiria, talvez, o olhar crítico sobre os procedimentos relatados. Dessa forma, ao referirmos à replicabilidade das estratégias usadas, estamos trazendo para o debate discussões sobre o impacto desses fatores e das diversas estratégias (de anotação, transcrição funcional e outras *affordances*) no processo de aquisição de vocabulário dos nossos alunos (LARSEN-FREEMAN, 2016).

OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

Objetivo geral

Descrever o processo de aquisição de vocabulário de um grupo de alunos de ILE ao longo da realização de uma sequência didática (SD) envolvendo um ciclo pedagógico de instruções para tomar notas, fazer, usar gravações e realizar transcrições funcionais.

Objetivos específicos

Obj. Esp. 1: Descrever o uso das estratégias de tomada de nota e de transcrição funcional em sala de aula para a aquisição de vocabulário no ensino e na aprendizagem do ILE.

Obj. Esp. 2: Discutir como o uso das estratégias de tomada de nota e de transcrição funcional pode contribuir para o desenvolvimento de novos instrumentos de ensino (*affordances*) de ILE que usem essas estratégias como recursos pedagógicos.

Obj. Esp. 3: Sugerir sequências didáticas (SD) com atividades envolvendo as estratégias de tomada de nota e de transcrição funcional em sala de aula de ILE.

Nessa perspectiva, pesquisas sobre a tomada de nota em sala de aula de inglês como Língua Estrangeira (ILE) buscaram investigar o uso de anotação considerando-a como sendo uma

estratégia de ensino e de aprendizagem que facilita o processo de desenvolvimento das habilidades orais e de escuta e por conseguinte melhora a competência comunicativa. Portanto, a tomada de nota tem sido objeto de estudo em diversas áreas tais como nas ciências exatas (na Matemática (Kahn, 2010; Davenport, *et alii*, 2011; Hwang, 2011) e nas Ciências da Natureza) e nas ciências humanas (Psicologia, Linguística, Psicolinguística, educação) (Johnson, 2010; Mirriahi *et alii*, 2018; Reed, *et alii*, 2009). Diversos estudos abordaram a formação prévia sobre como tomar e usar as notas (CARRIER, 1983; CHANG, KU; 2005). Isto é, o professor deveria ensinar para os alunos o passo-a-passo e as diferentes maneiras para tomar nota de palavras ou expressões advindas de um texto escrito ou falado (imagem, áudio ou vídeo), por meio de atividades em sala e da releitura dessas anotações para lembrar das ideias importantes.

No Brasil, diversas pesquisas comprovam que o ensino de inglês nas escolas públicas é diferente nas escolas privadas onde os alunos pagam por cursos complementares (BRASIL, 1998); (BARCELOS, 2006); (DAVID, 2017). Então, saindo do ensino fundamental, os alunos que passam no vestibular e entram no primeiro ano na EPTNM que coletamos os dados, submetem-se a uma prova de proficiência que revela o nível de proficiência deles. Muitos deles relatam nas suas narrativas de aprendizagem que as aulas de inglês no Ensino Fundamental consistiam em traduzir um texto ou em responder perguntas em português sobre um texto em inglês.

Em Linguística Aplicada (LA), com o advento da abordagem comunicativa, várias pesquisas foram realizadas sobre a tomada de nota. Dentre os estudos que investigaram essa estratégia como facilitador do processo de aprendizagem de ILE destacam-se os trabalhos de Hayati (2009) que pesquisou o impacto das estratégias de anotação sobre a compreensão auditiva. Song (2011) investigou o impacto das anotações dos alunos, das produções de texto e das transcrições de entrevistas (tarefa realizada pelos alunos) sobre a aprendizagem de vocabulário em sala de aula de ILE. Nesse mesmo ângulo, Yang e Lin (2015) realizaram um estudo sobre a estratégia de anotação colaborativa *online*. Austin *et al.* (2004) investigaram o efeito das notas guiadas sobre a retenção de vocabulário. Siegel (2016) pesquisou sobre o ciclo pedagógico na realização da anotação em sala de aula de ILE. E

Tsai e Wu (2010) apresentaram os resultados do estudo que eles fizeram sobre o efeito da instrução e da língua usada (materna ou estrangeira) na tomada de nota dos seus alunos.

Também, encontramos pesquisas sobre o uso da transcrição funcional⁷ no ensino e na aprendizagem de ILE. A transcrição funcional, neste trabalho, é uma estratégia de aprendizagem de Língua Estrangeira. Usaremos essa terminologia para referir ao fato de os alunos mesmo fazerem a transcrição das gravações das entrevistas deles com os colegas ou de qualquer outra atividade fazendo parte das sequências didáticas. Nessa perspectiva, Stones investigou (em 2014) o efeito da transcrição e da aplicação da prova oral do *International English Language Testing System (IELTS)* para facilitar a aprendizagem de ILE. Nessa mesma linha, Mennim (2003) tinha chegado à conclusão que o ensaio da produção oral e o uso de gravação no processo da aprendizagem ajudaram na realização da apresentação final dos seus alunos. Logo em 2007, o referido pesquisador investigou os efeitos em longo prazo das anotações sobre o rendimento da produção oral dos seus alunos de ILE. Também, Lynch (2007) utilizou diferentes tipos de transcrições (as das próprias falas dos seus alunos e as das falas dos colegas) e atividades de interação. Por fim, a nossa revisão de literatura apresenta o trabalho de Cooke (2013) que pesquisou sobre a transcrição no viés da autonomia e da reflexão prática para a aprendizagem de LE (JAFARI *et alii*; 2016).

Essas diversas pesquisas sinalizam que trabalhar a escuta, a oralidade e a interação ajuda no desenvolvimento da proficiência na Língua Estrangeira. Assim orientada a nossa pesquisa, focaremos na aquisição de vocabulário e no desenvolvimento das habilidades linguísticas que possam ajudar na compreensão e na comunicação oral. Dessa forma, esse estudo empírico, será voltado também para os conceitos de autorregulação do estudante (DÖRNYEI; 2000) e de sala de aula como sistema complexo dinâmico (LARSEN-FREEMAN, 1997; 2002; 2006; LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008; MERCER, 2013).

⁷ Nesse trabalho chamamos de “transcrição funcional” uma atividade do ciclo pedagógico que os próprios alunos realizam. Ela consiste em reproduzir, sob formato de texto, as gravações que eles mesmos fizeram das entrevistas com os colegas deles.

PERGUNTAS DE PESQUISA

Com a finalidade de alcançarmos os objetivos desta pesquisa, propomos quatro perguntas:

1. Como o professor idealizou, planejou e operacionalizou o uso das sequências didáticas (SD) baseadas na “tomada de nota” e na “transcrição funcional”, no seu plano de ensino, visando à aprendizagem de vocabulário em aulas de ILE?
2. Como o professor gerenciou as atividades que compuseram a SD do ciclo pedagógico de instruções para a “tomada de nota” e a “transcrição funcional” visando à aprendizagem de vocabulário em aulas de ILE?
3. Quais foram as evidências nos dados de que houve desenvolvimento de novos instrumentos de ensino (*affordances*) de ILE nos usos de “tomada de nota” e de “transcrição funcional” feitos pelos alunos?
4. Quais atividades, nas avaliações do professor e dos alunos, dentre as que compuseram as sequências didáticas (SD) envolvendo a “tomada de nota” e a “transcrição funcional”, foram bem-sucedidas na aprendizagem de vocabulário nessas aulas de ILE?

Organização deste trabalho

Partimos dos aspectos teóricos sobre o tema para chegar às questões e discussões sobre o processo de aquisição de vocabulário dos participantes e o planejamento temático baseado em tarefas (PTBT) seguido pela professora para chegar às questões mais específicas do processo de aprendizagem de ILE por meio do uso de instrumentos variados de anotação e de transcrição funcional.

No primeiro capítulo, são identificadas as bases teóricas que sedimentaram a coleta e a análise dos dados. No segundo capítulo, é apresentada a metodologia seguida na realização desta pesquisa. No terceiro capítulo, apresentamos os dados coletados e localizamos o lugar da aquisição de vocabulário no processo de ensino e de aprendizagem de LE. No quarto capítulo, relaciona a base teórica levantada aos dados apresentados para sedimentar nas considerações finais deste trabalho.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO DE LITERATURA

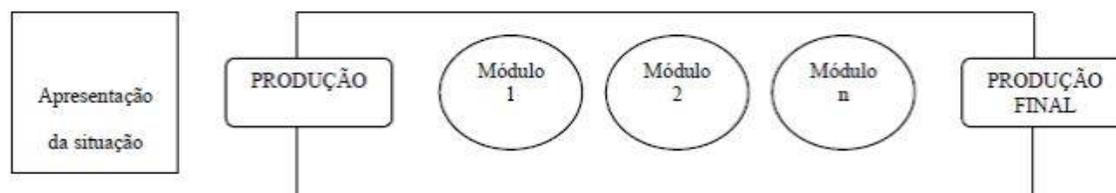
Nesta seção, apresentamos os fundamentos teóricos que utilizamos e pesquisas representativas do “estado da arte” sobre a tomada de nota e a transcrição funcional usadas como estratégias de autorregulação do estudante (DÖRNYEI; 2000). Também, destacamos algumas aplicações desses instrumentos na percepção de sala de aula como sistema complexo e dinâmico (LARSEN-FREEMAN, 1997; 2002; 2006; LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008; MERCER, 2013).

2.1. Sequência Didática

Considera-se como Sequência Didática o “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ *et. alii.*; 2004, p. 97). Os autores propõem numa primeira etapa, uma produção inicial ou diagnóstica para avaliar as capacidades e o conhecimento dos alunos sobre o assunto. Numa segunda etapa, o professor faz uma apresentação sobre como a tarefa vai ser realizada. Por fim, eles chamam a atenção sobre a possibilidade de dividir a SD em módulos relativamente ao gênero que está sendo estudado e aos conhecimentos prévios dos alunos.

A figura 1 abaixo representa a estrutura de uma SD a partir da teorização de Dolz *et. alii.* (2004)

Figura 1 – Esquema da sequência didática.



(Fonte: Dolz *et alii.* 2004, p. 83).

Entende-se a partir dessa figura que pode ter mais de uma produção (escrita ou orais). Assim, no final da SD, realiza-se uma produção final para os alunos demonstrarem

conhecimento do conteúdo aprendido durante as aulas dedicadas para a desenvolvimento da SD.

2.2. Instruções implícitas e explícitas

No caso em que o foco está na forma ou no significado, a implementação de um ciclo de instruções no desenvolvimento da SD favorece a boa execução do Planejamento Temático Baseado em Tarefas (PTBT). A instrução é, então, uma intervenção no desenvolvimento da interlíngua do aprendiz de uma LE (Ellis, 2009). Quando o foco está na forma (*focus-on-form*) o processo cognitivo de compreensão e produção de texto escrito ou oral está centrado no uso de estruturas gramaticais para aprender línguas. Trata-se de um foco intenso nas formas específicas (*focused task*) ou de uma atenção incidental ou extensiva na forma, por meio de *feedbacks* corretivos (Ellis, 2005).

Entretanto, no ensino baseado em tarefas, o foco no significado (*focus-on-meaning*) está constituído pela negociação do significado a partir do processo de produção de mensagens como objeto de comunicação. Segundo Ellis, é preciso destacar duas diferentes definições para esse termo (*focus-on-meaning*).

A primeira é relativa à ideia de **significado semântico** (isto é, os significados de itens lexicais ou de estruturas gramaticais específicas). A segunda definição diz respeito ao **significado pragmático** (isto é, os significados altamente contextualizados que aumentam no ato de comunicação)⁸. (ELLIS, 2005b. p.3)

Existem, assim, dois tipos de instrução: a instrução implícita e a instrução explícita. A instrução implícita está relacionada à aprendizagem implícita e a instrução explícita à aprendizagem explícita.

Segundo a perspectiva de análise, as instruções são relativas ao professor e a aprendizagem é o feedback por parte do aprendiz.

A instrução explícita pode ser reativa ou proativa. A instrução explícita reativa acontece quando o professor providencia *feedbacks metalinguísticos corretivos*, para os erros do aluno, como foco na característica da língua alvo. A instrução explícita proativa acontece quando o professor oferece uma **explicação**

⁸ Tradução nossa para: "The first refers to the idea of semantic meaning (i.e. the meanings of lexical items or of specific grammatical structures). The second sense of focus on meaning relates to pragmatic meaning (i.e. the highly contextualized meanings that arise in acts of communication)" (ELLIS 2005b. p.3).

metalinguística prévia sobre a regra da língua alvo, antes de realizar qualquer atividade (proativo direto), ou quando o professor convida os alunos a fazê-lo⁹. (ELLIS.*et alii*. 2009, p.30)

Sintetizamos, no quadro a seguir, as implicações da operacionalização do ciclo de instruções segundo Doughty (1996).

Quadro 1: Operacionalização das instruções implícitas e explícitas (Doughty, 1996)

Implicações da instrução (Doughty, 1991)	Operacionalização das instruções implícitas e explícitas	Observações
Efeitos da instrução voltada para o significado ¹⁰	Consiste na exibição de trechos de leitura e principalmente de exemplos de orações.	Trata-se de uma instrução implícita a caráter reativo.
Efeitos da instrução voltada para as regras ¹¹ de aprendizagem baseada em um input de orações relativas ao aprimoramento.	Consiste na recepção de suporte no formato de frases reformuladas e de estratégias de simplificação de orações.	Trata-se de uma instrução explícita a caráter proativo direto.

(Fonte: Elaboração pelo autor a partir de informações contidas em Ellis, 2009, p.15)

De fato, o conhecimento implícito chama a atenção sobre a habilidade intuitiva de comunicar confortável e fluentemente na LE (conhecimento linguístico implícito, Ellis, 2003, 2005). Ele é procedural, se constrói de forma inconsciente e pode decorrer do conhecimento explícito. Ele é acessível sem muito esforço e está disponível caso precise em situações de compreensão, de produção e de comunicações fluentes. Uma vez

⁹ Grifo nosso para: “Explicit instruction can also be reactive or proactive. Reactive explicit instruction occurs when teachers provide explicit or metalinguistic corrective feedback on learner’ errors in the use of the target feature. Proactive explicit instruction occurs when the teacher offers a metalinguistic explanation of the target rule prior to any practice activities (direct proactive) or when the teacher invites learners”. (ELLIS.*et alii*. 2009, p.30)

¹⁰ Tradução nossa para designar o termo ‘*Meaning-oriented instruction*’.

¹¹ Grifo nosso para o termo ‘*Rule-oriented instruction*’.

verbalizado, o conhecimento implícito se torna explícito. A aprendizagem explícita de LE acontece durante os nossos esforços de negociação de significados e de construção da comunicação (ELLIS, 2005. p5).

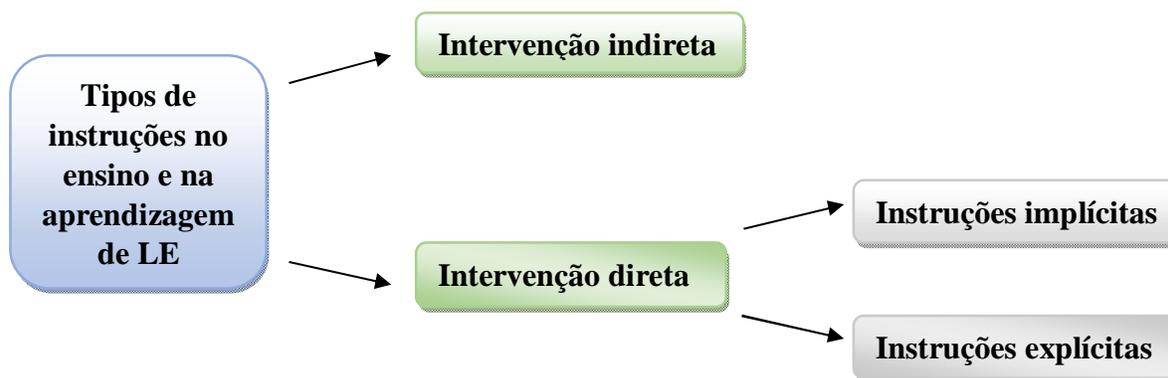
Quadro 2: Características dos Feedbacks relativos às instruções implícitas e explícitas
(Housen & Pierrard, 2006: 10)

Características dos feedbacks relativos à instrução implícita	Características dos feedbacks relativos à instrução explícita
Chama a atenção do aluno sobre a estrutura da língua alvo.	É predeterminado e planejado (exemplo: como o foco principal é o objetivo do plano de ensino).
É recebido de forma espontânea (Explo: Em uma atividade orientada para a comunicação).	É intrusivo (interrupção do significado comunicativo).
É discreto (interrupção mínima de comunicação de significado).	Apresenta estruturas da língua alvo, isoladamente.
Apresenta estruturas contextualizadas da língua alvo.	Usa uma terminologia metalinguística (exemplo: a explicação de regras).
Não faz uso nenhum de metalinguagem	Orienta a atenção do aluno para a estrutura da língua alvo.
Encoraja o uso de estruturas da língua alvo.	Envolve uma prática controlada de estruturas da língua alvo.

(Fonte: Housen e Pierrard, 2006: 10)

As instruções implícitas fazem com que os alunos internalizem as regras implícitas¹² e prestem uma atenção explícita na realização das tarefas. São intervenções diretas sobre a maneira como a SD deve ser desenvolvida. Seja implícita ou explícita, a instrução pode ter uma característica direta ou indireta (Figura 2).

Figura 2: Tipos de instruções no ensino e aprendizagem de LE



(Fonte: Elaboração do autor a partir de ELLIS, 2005, p. 30)

As intervenções indiretas têm como objetivo criar condições para que os alunos possam aprender como se comunicar na LE (ELLIS, 2009, p. 13).

Isto é, a melhor maneira de realizar essas intervenções é desenvolvendo as tarefas de forma que os alunos possam perceber como as diferentes formas linguísticas estão construídas. Desse jeito, a intervenção explícita, constitui necessariamente uma intervenção direta. A instrução como intervenção direta envolve uma especificação prévia daquilo que se espera que o aluno aprenda, geralmente, planejada com base em um plano estrutural. (ELLIS *et alii*. 2009, p.30)¹³

No desenvolvimento da sequência didática, o professor parte então, da interação direta com o aluno para chegar a um conhecimento explícito. Nesse caso, o aprendiz pode escolher responder à pergunta do professor usando informações do *input* ou partindo da pergunta para inferir a existência da informação. Portanto, a instrução explícita pode ter como resultado uma aprendizagem implícita. Em caso de intervenção direta envolvendo uma instrução implícita, os alunos poderão descobrir o que representa o objetivo da instrução e procurar fazer com que a compreensão deles seja explícita (ELLIS, 2005, p.18).

¹² Não se trata aqui de regras gramaticais.

¹³ "Indirect intervention aims 'to create conditions where learners can learn experientially through learning how to communicate in the L2 (p. 13). It is best realized through a task-based teaching where any attention to linguistic form arises naturally out of the way the tasks are performed. Explicit instruction, therefore, necessarily constitutes direct intervention. Instruction as direct intervention involves the pre-emptive (done before others can act) specification of what it is that the learners are supposed to learn and, typically, draws on a structural syllabus". (ELLIS *et al.* 2009, p.30)

A instrução implícita não resulta sempre em uma aprendizagem implícita. Também a instrução explícita, não resulta necessariamente em uma aprendizagem explícita. Os dois tipos de conhecimento (explícito e implícito) podem se revelar de forma simultânea (GODFROID, 2005.p. 179-180).

2.3. A anotação e a retenção de vocabulário

Zywica e Gomez (2008) definem a anotação como sendo um processo estruturado de interação com um texto para que seja facilmente manuseável e compreendido. Nesta pesquisa abordamos a anotação como uma instrução, mas também como uma estratégia que envolve um letramento que consiste no desenvolvimento de habilidades cognitivas e comunicativas. Essa estratégia serve para destacar informações importantes, estruturas de frases ou de um texto (escrito ou falado), analisar, organizar ideias, induzir sentidos e comunicar entendimentos ou simplesmente, ajudar a memorizar. Nessa perspectiva, Carrier (1983) identificou duas fases no uso de anotação: a hipótese de codificação e a hipótese de armazenamento externo.

Quadro 3: Hipóteses sobre a anotação

A hipótese de codificação	A hipótese de armazenamento externo
Assimilar e adicionar novas informações em qualidade de associações arbitrárias.	Segundo essa hipótese, o verdadeiro valor da tomada de nota reside na releitura das notas.
Prestar atenção para não perder informações importantes.	Memorizar informações
Comparar as novas informações com as informações pré-existentes.	Copiar sem reagir ou processar a informação.
Traduzir as falas do professor nas próprias palavras.	Salvar o máximo de informações possível sem discriminação entre as informações essenciais e as informações não-essenciais.
Criar uma estrutura mais ampla para usar depois.	-----

(Fonte: Tradução nossa do quadro conceitual de Carrier, 1983)

Com base nesse quadro conceitual (QUADRO 3), Carrier, (1983) chegou a cinco conclusões. Conclusão 1: O aluno que toma notas durante as aulas aprenderá melhor do que aqueles que só escutam. Porque o primeiro está mais ativamente engajado na manipulação das informações recebidas. Nesse ponto Carrier faz a distinção entre o mero ouvinte e o aluno que toma notas das ideias e informações; codificando e decodificando hipóteses e iniciando o processamento da informação. Conclusão 2: Em geral, os alunos aprendem, a partir das aulas, somente se conseguem memorizar e ler as próprias notas que tomaram. Em seguida, na conclusão 3, o pesquisador aconselha a releitura das notas para chegar a uma melhoria do rendimento. Na conclusão 4: As aulas deveriam facilitar a tomada de nota dos alunos destacando as informações importantes e fornecendo um quadro organizacional claro. Essa conclusão explica a importância das instruções dadas pelo professor e do processo que ele seguiu no momento de desenvolver as atividades com os alunos. Porque a estrutura da aula afeta a tomada de notas e ajuda o aluno a identificar, sem muito esforço, entre as ideias as mais importantes. Na conclusão 5 Carrier informa que de modo geral os alunos com diferentes habilidades, níveis e conhecimento prévio produzem diferentes anotações. Essa é tão justificada que na realização de atividades, nas provas escrita e oral, os alunos sempre terão ideias, estilos e capacidades diferentes de anotar. Aliás, essa conclusão está relacionada com a anterior porque os alunos com pouco conhecimento prévio precisam de um nível alto de apoio instrucional explícito na forma de anotar.

É nesse sentido que Peper e Mayer (1978) indicaram três condições no processo de codificação da anotação. Primeiro, o material disponível para a aula deve ser recebido pelos alunos. Em segundo lugar, devem ser disponibilizadas experiências prévias significativas. Isto é, os alunos integram ativamente a nova informação dentro da própria experiência deles porque eles precisam parafrasear, organizar e interpretar o material disponível, conforme a teoria do esforço/ da atenção, também chamada de Teoria Gerativa fundamentada (Mayer, 1978). Em último lugar, o aluno deve ativamente processar essas informações durante a aprendizagem.

Nesse contexto, Song (2011) investigou a relação que existe entre a qualidade das anotações dos alunos, as produções de texto, as transcrições feitas das suas entrevistas e a aprendizagem de vocabulário em ILE. Ele procurou estudar o processo de anotação em sala de aula de ILE considerando que a tarefa de anotação acontece seja simultaneamente ou

imediatamente depois do *Listening*. O pesquisador partiu então do construto de escuta acadêmica para avaliar as anotações em termo de diferenças de níveis de informação e de performances na realização das atividades e das tarefas de anotação. Chegou à conclusão que aquelas anotações poderiam ser indicadores de proficiência auditiva acadêmica em LE. Além disso, a análise dos resultados de testes como o *Occupational English Test*, o *TOEFL*, e o *IELTS*, destacam a relação estrutural entre os dois tipos de anotações, anteriormente indicados (SONG, 2011). Os alunos que fizeram um uso adequado da tomada de nota (como *affordance*) durante as aulas de ILE conseguiram bons resultados na realização dos testes. Dessa forma, podemos dizer que existe uma ligação entre essas anotações e o aprimoramento da proficiência oral dos alunos.

Por outro lado, Buck (2001) pesquisou a escuta colaborativa e não-colaborativa com foco na anotação durante as aulas de ILE. Os resultados da sua pesquisa sugerem que quando o foco está na interação comunicativa, o grau de interação entre os participantes pode aumentar de forma considerável à medida que o grau de colaboração cria a coerência e a habilidade comunicativa necessária.

2.4. CALL e estratégia de anotação

A integração das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no ensino e na aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), permitiu o surgimento de um ramo jovem da Linguística Aplicada (BEATTY, 2010; CHAPELLE, 2006 *apud* MARTINS & MOREIRA, 2012): o *Computer-Assisted Language Learning* (CALL), sendo um dos primeiros recursos tecnológicos usados na aprendizagem de línguas (WARSCHAUER, 1996).

2.4.1. CALL e uso de hipermídia

O *Computer-Assisted Language Learning* se tornou uma ferramenta de ajuda aos professores, facilitando o processo de aprendizado dos seus alunos, ao proporcionar aos aprendizes, um conjunto de atividades para aprender de forma independente, analisar informações e pensar criticamente. Inicialmente, ele foi caracterizado pelo uso de materiais complementares de reforço da aprendizagem que aconteceu em sala de aula

(WARSCHAUER, 1996). Considerado como parte da área de estudos sobre Aquisição de Segunda Língua (BLAKE, 2008; CHAMBERS, 2010, *apud* MARTINS, MOREIRA, 2012), começou-se a utilizar o CALL entre 1960 e 1970 com três (03) fases. A primeira fase chamada de CALL Behaviorista foi concebida em 1950 e implementada na década de 1970. Centra-se no uso do '*computer as tutor*' (TAYLOR 1980, *apud* WARSCHAUER, 1996). O computador, portanto, era utilizado como meio de disponibilizar materiais instrutivos (atividades de repetição e alguns *hardwares*) ao estudante.

Na segunda fase, conhecida como “CALL Comunicativo”, o computador passou a ser utilizado como uma ferramenta de estudo e não mais como um tutor, durante a década de 1980. Finalmente, a terceira fase, conhecida como “CALL Integrativo”, foi marcada pela integração do ensino e da aprendizagem às TICs e Internet. É nessa última fase do CALL que situamos a hipermídia. Fala-se de hipermídia para referir-se também a hipertexto e a multimídia (LANDOW, 1992 *apud* PLATTEAUX, 2002). É chamado de multimídia a apresentação do material usando tanto palavras escritas quanto figuras. Sendo a hipermídia uma estrutura textual que se relaciona com gravações, som digitalizado, áudios e vídeos disponibilizado na internet e acessível desde qualquer lugar.

A inserção das TIC no ensino e na aprendizagem deu lugar ao uso de hipertexto. Isto é, uma forma de organização de textos através de links eletrônicos que permitem a conexão entre palavras, seções de um mesmo hipertexto ou relações entre hipertextos (BRAGA, 2003, *apud* de SOUZA, 2008). Segundo o Dicionário eletrônico HOUAISS de língua portuguesa, o hipertexto é uma:

“Forma de apresentação de informações em um monitor de vídeo, na qual algum elemento (palavra, expressão ou imagem) é destacado e, quando acionado (ger. mediante um clique de mouse), provoca a exibição de um novo hipertexto com informações relativas ao referido elemento; hipermídia.” (HOUAISS, 2001)

Assim, dado que qualquer aprendiz de uma LE pode ter acesso a um link para acessar uma mídia (áudio, imagem, página web ou vídeo), a maioria dos linguistas teorizaram a sua integração no cenário.

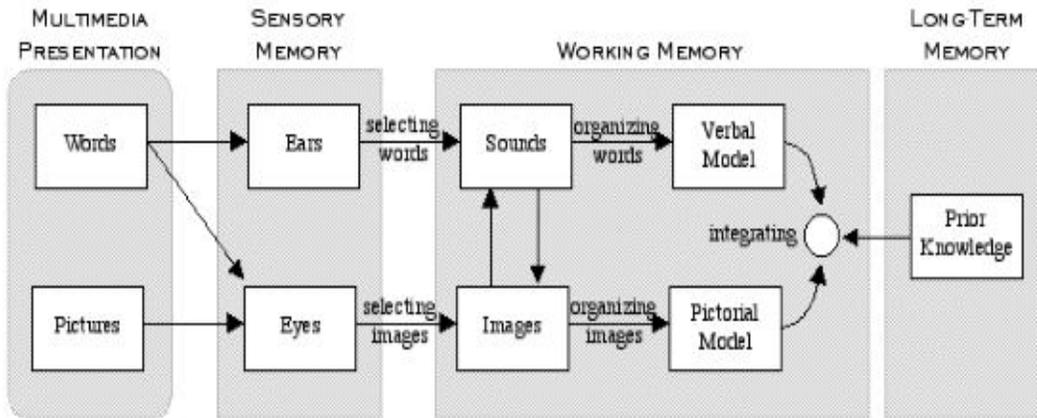
2.4.2. Aprendizado multimídia de Mayer

Diversas contribuições da hipermídia foram destacadas por Linguistas Aplicados tal como CHUN e PLASS (1996), BRAGA (2004) e SOUZA (2005), no processo de ensino e na aprendizagem de língua estrangeira/ adicional. Deve-se, principalmente, ao fato de que sua estrutura não linear e multimodal pode favorecer o aprendizado através da apresentação da informação em formatos variados (som digitalizado, vídeo, animação, figuras etc.) (SOUZA, 2007). Diversas teorizações do uso da multimídia/ hipermídia foram realizadas na área do ensino e da aprendizagem de LE/ LS. Dentre elas destacamos, inicialmente, as pesquisas de Mayer *et alii.* (2001) que apresentam, segundo uma orientação cognitivista, princípios norteadores para o processamento da informação (chamada também de teoria gerativa de aprendizado multimídia).

Essa teoria advém da Teoria Gerativista (*Generative Theory*) de Wittrock's (1989, *apud* de SOUZA, 2008) e da Teoria da Codificação Dupla (*Dual Code Theory*) (de Pavio 1986, Clark e Paivio, 1991, *apud* de SOUZA, 2008) *apud* de SOUZA, 2008). A primeira entende que a aprendizagem significativa ocorre quando o aprendiz constrói conhecimento a partir das informações relevantes que ele seleciona e organiza em uma representação mental coerente, e integra a representação construída a outras informações já existentes na memória. A segunda, a teoria da codificação dupla, entende que os processos cognitivos ocorrem dentro de sistemas separados de processamento da informação: o sistema visual para o processamento do conhecimento visual e o sistema verbal para o processamento do conhecimento verbal. O conceito de processamento da informação em canais separados tem uma estreita relação com a psicologia cognitiva e atualmente está mais intimamente associada à Teoria da Codificação Dupla.

Fundamentada em tais pressupostos teóricos, Mayer, em sua teoria gerativa do aprendizado multimídia, confere ao aprendiz o papel de construtor do conhecimento que seleciona e conecta o conhecimento verbal ao visual. A Figura 3, que segue, resume as condições cognitivas para o aprendizado significativo em ambiente multimídia prevista pelo modelo gerativista de aprendizagem multimídia de Mayer (2001).

Figura 3: Teoria cognitiva de aprendizado multimídia de Mayer



(Fonte: MAYER, 2001.p. 2)

Na figura 3, apresenta-se também os blocos do modelo de processamento da informação multimídia, teorizados por Mayer. O pesquisador usou a palavra “*words*” para se referir aos textos multimodais e “*pictures*” às ilustrações/ reproduções estáticas ou dinâmicas (fotos, gráficos, ilustrações, vídeos e animações). A primeira fase de processamento da informação multimídia acontece por meio da atenção aos aspectos visual e verbal da informação. Mayer remete a essa fase como “*selecting*”. Consiste na seleção de informações relativas ao texto e o armazenamento das próprias na memória ativa. O processo de seleção reúne duas categorias: a seleção de palavras (*selecting words*) e a seleção de imagens (*selecting images*). Dessa forma, o processamento do material verbal e visual acontece por representações mentais do mesmo, na memória de curto prazo, pois a fase de organização do material relevante (*organizing*) diz respeito ao processamento cognitivo, que, por sua vez está dividido em duas categorias: o modelo mental verbal baseado no texto de apoio (*organizing words*), que resulta em memória verbal de curto prazo, e a reorganização da imagem de apoio em memória visual. Cada representação mental (verbal e visual) constitui um modelo situacional dentro do sistema de partes coesas e coerentes. Em último lugar, trata-se de uma vinculação da informação organizada a partir do conhecimento prévio (*integrating*).

2.4.3. CALL e anotação colaborativa *online*

A anotação colaborativa é uma tarefa cooperativa e colaborativa dentro da abordagem sociointeracionista e da pedagogia baseada em tarefas, que promove a aprendizagem por meio da interação do grupo. Nesse sentido, a aprendizagem se constrói a partir da qualidade da interação social (aluno-aluno). Assim sendo, o procedimento de implementação é de se assegurar de que os alunos sejam efetivamente capazes de fazer a tarefa em grupo de forma engajada se ajudando um ao outro (ELLIS, 2003).

A construção do conhecimento colaborativo consiste então em um “discurso em progresso¹⁴” que depende tanto da natureza da tarefa (*focused-on-form* ou *focused-on-meaning*), quanto do interesse, do esforço, da contribuição de cada aluno, da distribuição da informação (relativo ao nível de proficiência de cada membro do grupo); da composição, da coesão, da habilidade colaborativa do grupo e do papel do professor (ELLIS, 2003).

Hoje em dia, o desenvolvimento da competência linguística por meio da produção de texto mediada pelo computador oferece tecnologias integradas e interativas variadas. Aproximamos “a produção colaborativa baseada no uso de ferramentas online¹⁵” e o conceito de anotação colaborativa *online* (BIKOWSKI, 2016). O uso do *CALL* como auxílio na produção de texto de ILE permite focar nas diferentes habilidades¹⁶ de produção de textos de boa qualidade¹⁷ e permite uma prática de leitura multimodal, aumentando assim as variedades de estilos aprendizagens¹⁸.

¹⁴ Tradução nossa para a noção de “*progressive discourse*” como característica da interação colaborativa. (WELLS, 1999; BEREITER, 1994 *apud* ELLIS, 2003)

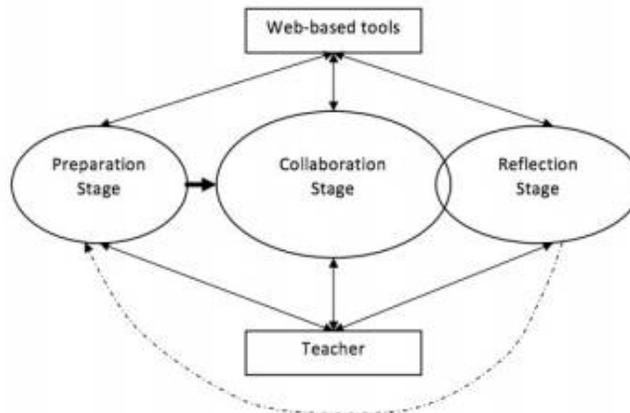
¹⁵ Grifo nosso para “*in-class collaborative web-based writing*” (BIKOWSKI, 2016)

¹⁶ *In* (LUND, 2008 *apud* BIKOWSKI, 2016)

¹⁷ *In* (BRAINE, 1997 *apud* BIKOWSKI, 2016)

¹⁸ *In* (WARSCHAUER, HEALEY, 1998 *apud* BIKOWSKI, 2016)

Figura 4: Ciclo de produção colaborativa baseada no uso de ferramentas *online*



(Fonte: Bikowski, 2016)

A Figura 4 apresenta as três etapas (Quadro 4) da implementação do ciclo: a preparação (1), a colaboração (2) e a reflexão (3).

Quadro 4: As etapas do ciclo de produção colaborativa baseada no uso de ferramentas *online*

A primeira etapa: a Preparação	
Preparação do próprio professor	Os professores poderão monitorar a progressão e as contribuições dos alunos na produção escrita colaborativa por meio dos programas interativos somente se eles sabem usá-los.
Preparação do aluno para o uso da tecnologia	O professor deveria facilitar o contato dos alunos com a plataforma ou o programa, progressivamente por meio de exercícios, antes de começar o trabalho colaborativo.
Cuidado na criação dos grupos	O professor pode criar os grupos com base nas habilidades, no nível de proficiência deles, na motivação e no conforto deles com a tecnologia. Em outro caso, os alunos podem eles mesmos escolher o grupo deles.
Preparação dos alunos para a tarefa de produção colaborativa	O professor pode ter uma discussão com os alunos: <ul style="list-style-type: none"> - Sobre como colaborar usando a tecnologia, - Sobre como os grupos irão escolher os tópicos, - Sobre o programa ou a plataforma que poderia servir para o trabalho colaborativo, - Sobre como maximizar as interações dentro de cada grupo, - Sobre como escutar cada ponto de vista.
A segunda etapa: a colaboração	

A promoção da colaboração e da comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - A colaboração ajuda a melhorar as produções dos alunos, - O grupo aprende a escrever sob pressão e a gerenciar o tempo, - A colaboração ajuda a focar no processo de escrita, - Ajuda também a melhorar as suas produções.
Autonomia dos alunos e ajuda aos mais tímidos	O professor pode pedir que os alunos mais independentes ajudem os mais tímidos, ou que colaborarem, dando tempo para eles se acostumarem com os colegas e com o contexto de interação e participando das discussões em sala, de forma colaborativa e com estilos de aprendizagem variados.
Ajuda os alunos a refletir sobre sua produção enquanto leitores	A produção escrita colaborativa, precisamente a mediada pelas ferramentas <i>online</i> , pode ajudar os alunos a ficarem atentos às necessidades relativas às suas produções escritas, comparando as mesmas às dos colegas (formas gramaticais, conteúdo, organização das ideias).
Organização dos alunos para ficar nos limites do tempo	No ensino de LE, o professor pode juntar diferentes ideias em uma duração curta de tempo praticando sessões de <i>brainstorming</i> , para permitir que os alunos façam trabalhos em grupos, fora dos horários iniciais dos trabalhos colaborativos em sala. Para isso, é preciso uma organização antes da produção escrita. Assim, o professor deve deixar claro para os alunos que o trabalho colaborativo é condicionado ao esforço fora do horário regulamentar e que isso pode ajudá-los na produção dos seus textos. Isto é, o processo é importante tanto quanto o produto final.

A terceira etapa: a reflexão

É a etapa final. É realizada com base nas recomendações e nas observações dadas em sala de aula.

(Fonte: Elaboração do autor a partir das informações contidas em BIKOWSKI, 2016)

Por outro lado, o uso de ferramentas *online* favorece também o desenvolvimento do letramento crítico e do letramento visual crítico dos alunos.

É nessa perspectiva que Yang e Lin (2015) em uma pesquisa anterior, investigaram o uso da estratégia de anotação colaborativa *online*. A metodologia consistia em pedir que os alunos lessem um texto de 350 palavras e escrevessem as ideias principais que eles destacaram. Nos resultados do estudo, os pesquisadores perceberam que o processo seguido ajudou no desenvolvimento de habilidades de compreensão no processamento de diferentes níveis de informação: identificar a ideia principal, detalhes específicos e fazer inferências.

2.4.4. Anotação de mídia

Hayati (2009) pesquisou o impacto das estratégias de anotação na compreensão oral usando o método Cornell de anotação, composto de cinco etapas (gravar, reduzir, citar, refletir e revisar as anotações). Os alunos foram submetidos, então, a um pré-teste e um

pós-teste, com exercícios e tarefas de compreensão oral, a partir de um áudio. O pesquisador chegou à conclusão que as informações são retidas na memória de curto prazo, independentemente do método utilizado. Portanto, quando a tarefa de anotação acontece sob as instruções do professor, é mais fácil interagir com as informações.

Siegel (2016) afirma a necessidade de seguir um ciclo pedagógico na realização da anotação em sala de aula de ILE. O pesquisador investigou um ciclo instrucional para aprimorar a habilidade de escuta dos alunos por meio da anotação de unidades de informação com base em materiais audiovisuais. A anotação, como recurso, processo e ciclo pedagógico nas aulas de ILE, foca no desenvolvimento do letramento linguístico dos alunos por meio das respostas às perguntas seguintes: o que gravar como informação a partir das atividades e instruções dadas pelo professor, quando e como fazê-lo? Também envolve o uso dessas informações em contextos práticos de comunicação. Nessa pesquisa, foram disponibilizadas as transcrições dos vídeos para os alunos para eles fazerem uma tarefa em três etapas: ouvir prestando atenção às pausas e às digressões (1), tomar notas destacando as ideias importantes (2) e prestar atenção à entonação para completar uma ficha (3). Também concordamos com Siegel sobre a existência de fatores individuais que influenciam a anotação (a atitude, a disposição, o conhecimento prévio e a habilidade cognitiva) e outras habilidades como a compreensão oral, a facilidade para identificar informações importantes e a memória operacional (PIOLAT *et alii.*, 2005).

Em um artigo publicado em 2010, Tsai e Wu investigaram o efeito da instrução e os efeitos do uso da língua materna ou de LE na tomada de notas dos seus alunos. Portanto, a escolha da língua (materna ou estrangeira), no momento de anotar, influencia a qualidade das anotações, que mais tarde interfere na proficiência. Isto é, ajuda a compreender melhor as aulas e depois, a ter bons resultados nas provas de compreensão oral. Concluiu-se que anotar em língua estrangeira estimula o desenvolvimento do letramento e leva o aluno a pensar ativamente e responder utilizando as informações ou as ideias que ele destacou.

A sessão seguinte versa sobre a transcrição funcional como estratégia de aprendizagem de LE.

2.5. A Transcrição funcional e a aprendizagem de vocabulário

“Transcrever” é reproduzir sob forma de texto, anotar ou escrever as falas contidas em um áudio ou em uma gravação. A transcrição é geralmente uma atividade profissional, científica ou para outros fins. Portanto, chamamos de “transcrição funcional” (*Students self-transcription*), uma atividade do ciclo pedagógico de instruções que consiste na reprodução das gravações dos alunos sob forma de texto. Ou seja, trata-se da transcrição das entrevistas pelos próprios alunos. Diversas pesquisas foram realizadas sobre o uso de transcrição funcional para a aprendizagem de vocabulário (STILLWELL *et alii.*, 2010, LYNCH, 2003; 2007; STONES, 2014; MENNIM, 2003; 2007; 2011).

Stones (2014) pesquisou o uso de transcrição no momento de fazer a prova oral do *International English Language Testing System (IELTS)* para facilitar a aprendizagem de ILE. Nesse estudo, o pesquisador descreveu um ciclo de atividades de transcrição que envolve o desenvolvimento de habilidades necessárias para aprovar, com êxito, na prova oral do *IELTS*, no Japão. Assim sendo, a descrição do ciclo foi realizada por intermédio da análise das produções orais e da interação com interlocutores para dar feedback, usando formas corretas e novas palavras ou expressões. Como resultado da pesquisa, o pesquisador observou que as diferentes correções e reformulações dos próprios alunos ajudaram no aprimoramento do nível deles.

Mennim (2003) investigou o ensaio da produção oral dos seus alunos e o foco reativo na forma, encorajando os alunos a gravarem e transcreverem o ensaio das suas apresentações. Os alunos corrigiram, então, as apresentações e as entregaram ao professor (o próprio pesquisador) que deu um feedback sobre os pontos adicionais. O pesquisador observou, comparando depois as transcrições dos ensaios e as das apresentações orais, que esse tipo de atividade ajuda muito na memorização de estruturas gramaticais, reformulações corretas e a organizar as informações, no momento de apresentar. Em 2007, o mesmo autor pesquisou sobre os efeitos a longo prazo da anotação sobre o rendimento/ produção oral dos alunos de ILE, enfatizando a interlúngua e o impacto nas produções dos alunos nas formas da fala, em contexto de comunicação.

Em 2011, em outra pesquisa, Mennim coletou as transcrições de seus alunos de ILE, que desta vez trabalharam em grupo, numa tarefa que consistia em transcrever as gravações

das suas próprias apresentações em inglês. O pesquisador analisou os esforços dos sujeitos para resolver os problemas que eles encontraram. Trata-se de um exercício que foca no desenvolvimento de habilidades para reconhecer a existência de formas linguísticas por meio de discussão e colaboração. (p.52)

No Brasil, Lopes Mota *et alii.* (2011) apresentam a situação do ensino e da aprendizagem do inglês como LE na escola pública brasileira falando sobre propostas de reformas pedagógicas para mudar a realidade do ensino de línguas estrangeiras (LE) em escolas públicas por meio de diversos tipos de “instrução em LE adequados ao seu contexto” (p. 76). Portanto, essa pesquisa, que faz parte de um livro organizado por Joara Martin Bergsleithner *et al.* (Produções orais em LE), aborda na sua essência a implementação de tarefas orais em inglês no ensino fundamental, como uma experiência vivenciada pelos alunos. Assim, o processo de aprendizagem é o mesmo: a operacionalização do ciclo de instrução com base em tarefas. Mas, o foco de pesquisa é diferente porque esta pesquisa foca no desenvolvimento das habilidades de produção oral durante o processo de aprendizagem.

2.6. A Sala de aula como sistema complexo e dinâmico

Definido de diversas maneiras, o conceito de "complexidade", derivado do latim, “*complexus*”, significa que sistemas não lineares são entrelaçados ou tecidos juntos (PALAZZO, 1999 *apud* PARREIRAS, 2005). Nussenzveig (1999; *apud* PARREIRAS, 2005) destaca três comportamentos dos sistemas complexos: a evolução totalmente previsível e regular (representando uma Ordem); a constante mudança do sistema (representando a irregularidade, o Caos); e a auto-organização do sistema (favorecendo a interação em comunidades heterogêneas complexas (PALAZZO, 1999); ou oferecendo vários modelos de aprendizagem colaborativa (LEWIN, 1994, p. 20). Adotamos, então, a definição de sala de aula como Sistema Complexo Adaptativo (SCDA), no sentido de contexto de “sistemas vivos que aprendem nas interações com elementos internos e externos¹⁹”. Isto é, um sistema aberto, complexo, dinâmico, não linear e caótico, que muda

¹⁹ BORGES; SILVA (2016) IN MAGNO; SILVA, W.; BORGES E. F. do V. (2016) (Orgs) Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de Línguas Adicionais. (Eds.) 2016. 360 p.

ao longo do tempo, em trocas constantes de energia com o seu ambiente micro e macro (BORGES, SILVA; 2016).

Assim sendo, a sala de aula, na perspectiva de interação em ILE, é um ambiente em que a complexidade se demonstra por meio da passagem de *affordances* ao trabalho do professor e ao processo de aprendizagem. Também, na produção de significado, o ciclo de instruções se dá durante atividades de interação e centradas na comunicação. Assim, os alunos têm mais autonomia para pensar, estruturar, reformular e expressar as suas ideias e opiniões de forma adequada, com a ajuda de dicionários, livros de gramática (DAVIS; WILLIS, 2007) ou de tradutores automáticos para interagir entre si.

As atividades bem-sucedidas em sala de aula envolvem interações espontâneas baseadas no uso de significados (semântico e pragmático). Assim, a tomada de notas e a transcrição são consideradas como *affordances*, desde que as consideramos como habilidades de percepção e de interpretação de um tema, de um fato ou de um fenômeno, para o processamento dos mesmos através das relações, das possibilidades, das oportunidades, de espontaneidade e da interação. Van Lier (2004) estendeu o conceito de *affordances* para o ensino e a aprendizagem de LE, afirmando que são:

Relações de possibilidade, o resultado da percepção de um objeto, enquanto co-percebendo a si mesmo. Em outras palavras, o que eu [professor] percebo é percebido [pelo aluno] da forma como aquilo é “relevante para mim”. Nessa visão, a percepção, ação e interpretação são parte de um processo dinâmico.” (VAN LIER, 2004. p. 92)

Isto é, *affordances* dizem respeito aos recursos disponíveis e prontos a serem usados para o desenvolvimento do aluno (GAIGNOUX; MOUTINHO, 2016). Também se referem a situações de “propicionamentos²⁰” como sendo uma interação que acontece em um ambiente formal de aprendizagem. Isto é, uma série de simulações, ensaios, apresentações, preparando-se para aquilo que, de fato, pode acontecer em contextos reais de comunicação” (CASTRO, 2016, p.36). São situações relativas ao nível de proficiência, à fluência, ao período em que os alunos estejam e às suas diferenças individuais. Em outras palavras, o tipo da interação pode depender de fatores como a disposição das carteiras, o tamanho da

²⁰ Termo sugerido pela pesquisadora Paiva (2010) como equivalente para o conceito de “*affordance*”.

sala, a temperatura, o horário, a semana, a estação e o ano que a aula estiver sendo dada, etc. (LARSEN-FREEMAN, 2016, p. 378).

O conceito de pós-método tal como definido por Kumaravadivelu nos seus trabalhos em 1999 e 2006, no ensino e na aprendizagem de inglês como Língua Estrangeira, corresponde também à teoria do sistema complexo e dinâmico. Nessa perspectiva, Mercer (2013) destacou várias similitudes entre essa teoria e a pedagogia do pós-método em sala de aula. Dentre essas similitudes, ressaltamos a característica de emergência da aula ou do grupo de alunos. Essa emergência está ligada à interação temporal e situada de todos os indivíduos e dos outros componentes do sistema e é considerada como entidade. Também, considera-se cada aluno como sendo seu próprio padrão de natureza e tendo características próprias, dentro de uma turma específica. Por isso cada processo de aprendizagem é individual, diferente e complexo.

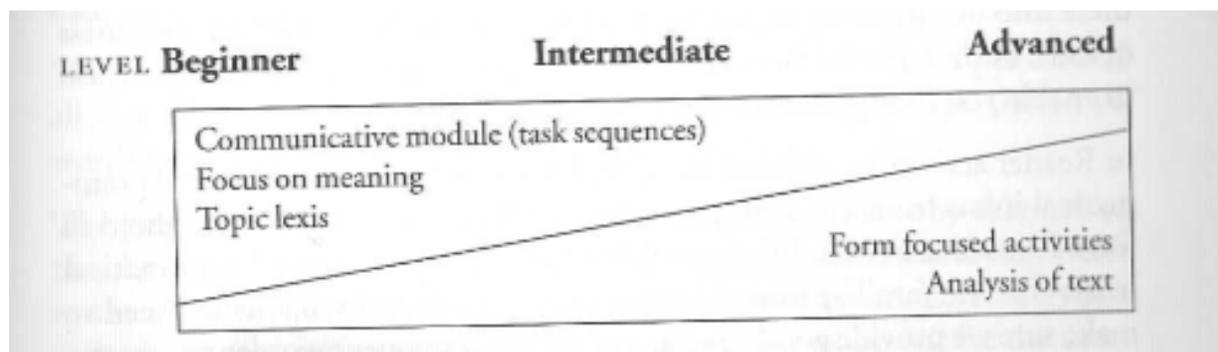
Nesse contexto, procuramos investigar e discutir a influência de fatores contextuais (uso de anotações e de transcrição funcional, *RPG*) na observação e na descrição desse processo de aprendizagem de vocabulário (POULISSE, 1997 *apud* LARSEN-FREEMAN; 1997). Isto é, identificar modelos, indícios de estabilidade e de variações nas produções escritas e orais dos alunos. Assim, buscamos identificar nas narrativas dos participantes como a língua estrangeira foi processada durante as aulas e quais as *affordances* usadas pelos informantes para o desenvolvimento da habilidade de produção oral.

Nossa pesquisa envolve a busca e o uso de informações e de ideias sobre *Antarctica*, em diferentes situações de interação. Trata-se de dar e receber feedback sobre um tema determinado. A complexidade dessa aprendizagem e o ciclo pedagógico de instruções para anotar essas informações e usá-las depois para montar cenas de entrevistas, gravar e transcrevê-las, passa por uma interação individual, em grupo e coletiva, que vai ficando mais complexa em cada nível, no sentido de os resultados da interação não serem estáticos nem previsíveis.

2.7. O processo no Planejamento Baseado em Tarefas (PBT)

Na aprendizagem de LE a partir do planejamento baseado em tarefas, o processo de desenvolvimento das atividades é diferente dependendo se o foco está no significado ou na forma. Isto é, os alunos iniciantes (caso dos participantes dessa pesquisa) são expostos primeiro a sequências temáticas de comunicação, na implementação de um módulo de interação comunicativo. De um lado, o foco irá mudando para o uso de atividades centradas na forma, conforme ao nível do aluno. Isso faz com que a proficiência do aluno nunca seja a mesma de um período para o outro. A Figura 5 a seguir mostra a importância do processo no planejamento baseado em tarefas.

Figura 5: Processo de aprendizagem na abordagem baseada em tarefas.



(Fonte: WILLIS; WILLIS, 2007)

De outro lado, as evidências de aprendizagem de uma LE nunca serão as mesmas de um aluno para outro, dado que a percepção, a interpretação e a ação do aluno dependem, apenas, do que é relevante para ele. A aprendizagem de línguas é vista como um processo complexo, dinâmico e não-linear. Assim sendo, o sistema dinâmico leva em conta fatores sociopsicológicos como a idade, a motivação, a atitude, a personalidade, o estilo cognitivo, a estratégia de aprendizagem, o sexo e/ ou o interesse, etc., dos alunos (GLEICK, 1987 *apud* LARSEN-FREEMAN, 1997). Na presente pesquisa, focamos na estratégia de aprendizagem desenvolvida pelo aluno dentro do ciclo pedagógico de tarefas (PTBT) para descrever e analisar o processo de aprendizagem de vocabulário dos alunos da turma escolhida. Assim, este estudo foi realizado com alunos com diversos *backgrounds* que foram admitidos na turma de iniciante depois da avaliação diagnóstica (Teste de

nivelamento). Eles advêm de diversas escolas particulares e públicas, favorecendo assim a realização da pesquisa em um contexto de análise da aprendizagem de vocabulário.

Segundo Larsen-Freeman (2006), o método de análise da complexidade é a comparação das ‘unidades de ideias’ encontradas nas produções orais e escritas dos alunos. Assim, comparando as unidades de ideias nessas produções, ela conseguiu identificar como a narrativa foi construída e como isso melhora sempre de uma versão para outra. Nessa pesquisa, o processo de aprendizagem como sistema dinâmico nunca será igual, de um participante para outro, mesmo que siga as mesmas etapas. Na sua pesquisa, a pesquisadora investigou as mudanças nas pronúncias dos alunos assim como a fluência, a complexidade gramatical e de vocabulário nas produções dos mesmos. Portanto, a comunicação parte do uso e da produção de significado, na aplicação desse processo. Para esclarecer essa ideia apresentamos na seção a seguir o papel da leitura multimodal na comunicação como produção de significado.

2.8. Leitura multimodal e interação social oral

Cosson (2014) descreve a comunicação como um processo de “produção de sentido literário” a partir de quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto. Com base na interação social (BAKHTIN, 1997) e no multiletramento (NLG, 1996),

“ler é produzir sentidos por meio de um diálogo, uma conversa. [...] é um diálogo que se faz com o passado, uma conversa com a experiência dos outros. Nesse diálogo, eu me encontro com o outro e traz relações com ele por meio dos sinais inscritos em algum lugar que é o objeto físico da leitura.” (COSSON, 2014. p. 35)

Essa conversa pode acontecer por meio da interação com o “objeto físico da leitura”: o texto, o áudio, o vídeo, a imagem, ou com outros sujeitos. Em outras palavras, trata-se da perspectiva de transferência da autoridade segundo a qual “ler é analisar o texto”. Do ponto de vista da pedagogia da conscientização (FREIRE, 2010), ler é “aprender a escutar/ ouvir”, para identificar como o autor de um determinado texto produziu determinados significados. Consiste, então, em desenvolver a própria percepção e o próprio entendimento da conexão entre o que foi compreendido do pensamento do autor do texto (*não-eu*) e o conhecimento prévio que o leitor (*eu*) tinha (de SOUZA, 2011).

Ler, então, é interagir com o texto por meio do seu contexto. O contexto representado aqui em dois aspectos: primeiro, como “ambiente de interação” (ponto local) e em segundo lugar, como conjunto de condições sociais e culturais que possibilitam a interação (ponto global, COSSON, 2014, p. 57). Concordamos então com Kleiman (2002) que considera a leitura como um “tecido unificado e coerente construído de modo que o sentido de suas partes não pode ser entendido sem que se estabeleçam relações entre todas as partes” (*apud* SANTOS, 2011). É o uso do conhecimento prévio no processo de compreensão de um texto por meio da análise das práticas sociais como contextos de comunicação, no “jogo complexo de cores, imagens, elementos gráficos e sonoros e enquadramentos” representados nas “trocas de mensagens” que caracteriza a multimodalidade (SANTOS, 2011).

2.8.1. PTBT e RPG na aprendizagem de ILE

Em matéria de estratégia de monitoramento do entendimento de um texto lido, Cosson (2014) aconselha uma gama variada de estratégias dentre as quais destacamos o *Role Play Game (RPG)*, que é um “jogo de personificação” ou de “representação”. Entende-se como o uso de referências e de compartilhamento de informações em um local e período determinados. Abarca um "processo de criação de narrativas" baseado na construção de conhecimento necessário para a interação social (COSSON, 2014; MORAIS; ROCHA, 2012).

Começou a ser usado no cenário educacional desde 1980, e aqui, no Brasil, na segunda metade da década de 1990 (MORAIS; ROCHA, 2012). O *RPG* é um tipo de leitura participativa que funciona como um jogo em que os participantes se apropriam de um texto original (COSSON, 2014). O *RPG* é uma ferramenta de simulações de contextos (propiciamentos) que pode se abrir a possibilidades variadas e diversificadas (uso de anotações, entrevistas e transcrições) na percepção, no raciocínio e na expressão (MORAIS; ROCHA, 2012). A estratégia de *RPG* pode acontecer como trabalho em grupo

sob a aplicação do jogo de interpretação de papéis (Turistas na *Antarctica*, cientistas, donos de Agência de turismo, membros da organização internacional "Greenpeace"²¹, etc.).

2.8.2. Círculo de leitura e aprendizagem colaborativa

O conceito de círculo de leitura tal como apresentado por Cosson (2018) parte da existência de uma “comunidade interpretativa” fundada por convenções, contextos, e instituições reunidas para ler e discutir sobre um tema, um texto previamente pré-determinado com o objetivo de ‘expandir a compreensão das experiências de leitura’ e desenvolver habilidades comunicativas (*apud* Bonebakker, 2003).

Nesta pesquisa, a leitura foi realizada em uma Escola de Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM). Então, a turma escolhida representa uma comunidade interpretativa sujeita ao rigor do contexto escolar e constituída, principalmente, de 18 alunos iniciantes de ILE, uma professora e um pesquisador-participante.

O quadro 5 apresenta o modelo mais conhecido de círculo de leitura chamado de “círculo de literatura” e teorizado por Harvey Daniels (2002).

Quadro 5: Círculo de literatura teorizado por Harvey Daniels (2002).

Características essenciais das etapas	Operacionalização de cada etapa
-Escolha (pelos próprios estudantes) da obra ou do texto que será objeto da leitura.	O professor é apenas um facilitador das interações. Ele faz uma lista das preferências de leitura dos alunos e cria os grupos. Ele pode também diminuir a extensão do texto escolhido. Em seguida, ele explica a dinâmica da atividade/tarefa dentro dos grupos antes do começo da mesma.
-Criação de grupos temporários de quatro a cinco membros (Cada grupo lê uma obra diferente ao mesmo tempo).	
-Organização e trabalho em grupo.	As atividades dentro dos grupos são repartidas ao longo do ano inteiro.
-Elaboração de registros de leitura	Os registros são essenciais para desenvolver as discussões sobre o livro (anotações, fichas de função [relativa ao texto lido], diário de leitura).

²¹ Trata-se da RPG realizada pela professora nas aulas (de EFL) que acompanhamos, durante a nossa coleta de dados (*Tourists, Scientists, Tourism Agency Owners, Greenpeace Members.*)

-As temáticas a serem discutidas são definidas pelos próprios alunos.	As discussões em grupo deverão se basear na participação livre de cada membro. Depois da leitura e das discussões sobre aquela obra escolhida, uma aula inteira é reservada para a apresentação oral do grupo para a turma. Pode funcionar no formato de uma encenação: entrevistas, <i>RPG</i> , dança, canção, criação de textos paralelos, invenção de finais.)
-Troca dos grupos iniciais por outros, no processo.	Na aula seguinte, todo o ciclo recomeça.
-Etapa de avaliação e de autoavaliação do aluno.	No final dos círculos, cada aluno fala das suas impressões e observações em relação à atuação do seu grupo e em relação à própria atuação dentro do grupo.

(Fonte: elaboração do autor a partir das informações contidas em Cosson, 2014, p .141)

Embora esse modelo seja um instrumento eficiente de incentivo para discussões em grupos, a proposta de Harvey Daniels (2002) tem limitações que foram evitadas, na medida do possível, na realização da presente pesquisa. A primeira limitação dos “círculos de literatura” é a falta de instrução.

A presente pesquisa promove a autonomia dos alunos e também abre espaço para a realização de cada tarefa seguindo um ciclo de instruções explícitas e implícitas. A segunda restrição está relacionada ao reforço de preconceitos e estereótipos relacionados à posição social, ao gênero, etc. entre os alunos. Na nossa pesquisa, a professora teve uma discussão com os participantes sobre o assunto. A terceira restrição que as pesquisas apontam diz respeito à qualidade do debate (discussão final). Isto é, geralmente as discussões, opiniões e posicionamentos dos participantes dos círculos de leitura não são as próprias interpretações do aluno.

Nesse capítulo, foi tratado sobre a fundamentação teórica e a revisão de literatura sobre a anotação e a transcrição funcional, entre outro. O próximo é dedicado às questões metodológicas da pesquisa.

3. METODOLOGIA

Este capítulo é reservado à descrição dos procedimentos seguidos na realização da pesquisa. Primeiramente, discute-se a natureza etnográfica do presente trabalho no cenário do ensino e da aprendizagem e no contexto de sala de aula de língua estrangeira. Logo após, apresentam-se os participantes e a maneira como as atividades acontecem à luz da contextualização teórica e conceitual relacionada a ela. Também são descritos, anteriormente, os instrumentos de coleta de dados, e na sequência, os procedimentos de análise dos dados.

3.1. Natureza da pesquisa

A decisão de realizar uma pesquisa etnográfica em sala de aula de inglês como língua estrangeira foi tomada com o intuito de comparar e contextualizar o processo de observação participante. A etnografia como método de investigação e de análise é um ramo da antropologia que busca "aprender com as pessoas. E não de fato estudá-las."

Em outras palavras, todo trabalho de campo é interpretado a partir de comparações com teorias já existentes sobre o grupo ou comunidade social sob análise e, de igual modo, com base em documentos que contextualizam a história, a demografia, as ações políticas, as tendências econômicas e o sistema sociocultural da comunidade que o antropólogo está estudando por meio de observação participante. Esse triângulo, pois, fundamenta o fazer antropológico, constituindo a antropologia como "disciplina que explica e interpreta culturas humanas e vidas sociais" (SANJEK, 2002, p. 193 *apud* RODRIGUES, 2007, p. 530).

Como lógica de investigação no campo científico do Ensino e da Aprendizagem de LE, a etnografia é uma abordagem teórica e metodológica com as características de uma pesquisa qualitativa. Assim, na Linguística Aplicada, existe uma perspectiva etnográfica chamada de "etnografia interacional" pelo fato de o pesquisador acessar o campo de estudo partindo de questões previamente estabelecidas e pelo fato de o mesmo abrir um espaço para novas orientações para refletir sobre os seus questionamentos por meio da interação com os membros do grupo social objeto da análise. (FONSECA, 1999, *apud* RODRIGUES, 2007, p.535).

Nessa perspectiva, a presente pesquisa é etnográfica em sua essência porque a nossa atuação dentro da sala de aula não foi apenas como pesquisador, mas chegamos a fazer parte da comunidade estudada. Isto é, atuando conforme o nosso papel de estagiário da professora, ajudávamos na montagem do material (laptop, projetor, caixa de som), nos *feedbacks* relativos às produções individuais e nas interações dentro e fora da sala de aula.

Este trabalho interpreta, descreve e traz em si tanto o produto quanto o processo etnográfico, sendo o produto o conjunto de resultados (narrativas escritas ou faladas dos alunos) e o processo o método por meio do qual o produto vem a termo (SANJEK, 2002 *apud* RODRIGUES, 2007, p. 528). Utilizamos os conhecimentos, as tecnologias existentes e os instrumentos mencionados na fundamentação teórica para a aplicação prática e orientada a fim de solucionar os problemas que identificamos.

Assim sendo, a pesquisa busca, principalmente, responder a seguinte pergunta: “como analisar as evidências da aprendizagem de vocabulário de ILE?”. Em outras palavras,

O etnógrafo interacional (...) deve perceber o que está sendo construído nas e por meio das interações momentâneas entre os membros do grupo social; como os membros negociam os eventos no decorrer dessas interações e as maneiras nas quais os conhecimentos e os textos criados em um evento se conectam, e portanto se constituem uma fonte, às ações dos membros em eventos subsequentes. (Castanheira *et alii.*, 2001, p.357; tradução de RODRIGUES, 2007)

Essas conexões entre os conhecimentos e os textos podem ser chamadas de “intertexto”, ou seja, a reestruturação e reescrita para construir um sentido a partir dos contextos e dos textos existentes. Esta pesquisa tem como propósito gerar novos conhecimentos sobre o processo de aprendizagem, com resultados práticos, (GERHARDT e SILVEIRA, 2009; SILVA, 2004; FONTELLES *et. alii.* 2009). Dessa forma, entendemos o ensino de LE a partir do planejamento temático de tarefa como facilitador da aprendizagem e da aquisição de vocabulário.

Os dados dessa pesquisa foram coletados baseando-nos nos aportes metodológicos qualitativos de observação participante de cunho etnográfico. Esse enquadramento metodológico é adequado à nossa pesquisa porque permitiu a aproximação necessária com os participantes para entender melhor como ele realizam as tarefas e quais são as suas dificuldades. Nessa perspectiva, investigamos esse processo de aprendizagem de vocabulário de ILE, por meio da descrição, da interpretação, da comparação (FONTELLES

et. alii. 2009; LARSEN-FREEMAN, 1997) e da avaliação do impacto das anotações e das transcrições dos alunos.

3.2. Sujeitos da pesquisa

A coleta dos dados para esta pesquisa aconteceu durante as aulas de inglês como LE ministradas por uma professora de inglês de uma escola federal de educação profissional e tecnológica de nível médio, (EPTNM), no Estado de Minas Gerais.

Os participantes tiveram aula de ILE às terças-feiras, ao longo do primeiro semestre de 2018 (de fevereiro a agosto de 2018) das 15:30 às 17:30. São pré-adolescentes (18 alunos) de nível iniciante (A1) em inglês de acordo com a avaliação diagnóstica e alunos do primeiro ano do ensino técnico, desse colégio público. São alunos que advêm de diversas escolas particulares e públicas, favorecendo assim a realização da pesquisa em um contexto de análise da aprendizagem de vocabulário em uma turma diversificada de alunos com diferentes *backgrounds* (LARSEN-FREEMAN, 1999, 2006, 2016). Anteriormente ao período de realização da pesquisa, foi conduzido um estudo piloto, neste mesmo local, no segundo semestre de 2017. Os dados deste estudo piloto estão disponíveis no capítulo de apresentação da análise dos dados.

3.3. Fontes de dados

3.3.1. Instrumentos de coleta dos dados

Para o corpus analisado neste trabalho, foram recolhidos vários momentos durante o período de coleta de dados. E para tanto, foram usados diversos instrumentos de coleta: um questionário (preenchido pelo *Google Forms*), as avaliações e autoavaliações dos alunos e da professora sobre os *RPG* de realização das entrevistas, das gravações (atividade de interação entre alunos) e do debate final, as produções escritas e orais (discussões durante o debate final) dos alunos e as notas de campo relativas às aulas e às nossas observações.

a) **Questionário:** Com o objetivo de apreender o processo de aprendizagem de ILE pelos participantes desta pesquisa a partir da aplicação de sequências didáticas (SD)

envolvendo um ciclo pedagógico de instruções para tomar notas, fazer, usar gravações e realizar transcrições funcionais das mesmas, foi elaborado um questionário via *Google Forms* e aplicado no dia 6 de junho de 2018. Trata-se de um instrumento útil de coleta de dados sobre o uso de anotação colaborativa *online* para auxiliar no momento de responder às perguntas sobre *Antarctica*. O formulário foi distribuído sob forma de *link* por email e por meio do grupo WhatsApp da turma. Em seguida, checamos com os alunos a recepção do link de acesso ao questionário. Dos 18 alunos que receberam o questionário, foram 12 os que responderam (recebemos 12 respostas). Os dados coletados com o questionário foram organizados em três categorias (opiniões, dificuldades e resolução das dificuldades durante a realização da atividade) em relação às respostas às perguntas sobre os parágrafos que eles receberam. Esses dados ajudaram na compreensão dos dados coletados anteriormente e posteriormente aos mesmos. Trata-se de dados sobre outro tipo de anotação, envolvendo a interação com os colegas e com o computador. O questionário ajudou, assim a analisar a negociação de significados e a complementar os outros dados coletados.

b) **Avaliações e autoavaliações dos alunos e da professora sobre os RPG:**

Essa ferramenta foi usada após as entrevistas que os alunos deram (e que eles mesmos gravaram) para os seus colegas e teve como objetivo coletar as impressões dos alunos e da professora sobre o desenvolvimento dos RPG. Foram moderadas pela professora e gravadas pelo pesquisador do presente trabalho. A primeira foi realizada logo após o RPG, no pátio da escola (Módulo 4 da SD) e a segunda depois do debate final (Módulo 9 da SD). Os dados dessas avaliações foram organizados considerando a atividade, o desempenho dos participantes e o lugar de realização (o pátio) como fatores para a aprendizagem de ILE pelos informantes, no contexto de ensino escolhido pela professora (PTBT). Trata-se assim de fatores que, dentro do conceito de sala de aula como sistema complexo e dinâmico (LARSEN-FREEMAN, 1998, 2006, 2016), constituem elementos determinantes para a coleta de dados e para o processo de aprendizagem (Figura 5, PBT, WILLIS; WILLIS, 2007).

c) **Produções colaborativas dos alunos:** Trata-se das produções escritas colaborativas com uso de ferramentas online (BIKOWSKI, 2016). Elas consistiram, em uma primeira etapa, em responder as perguntas sobre o parágrafo entregue a cada grupo

(realizadas aos 22 de maio de 2018, Módulo 3/ Quadro 8). Em um segundo momento (aos 18 de julho de 2018, Módulo 7), foi realizada uma segunda produção colaborativa, após as transcrições das próprias entrevistas dos alunos. Essa ferramenta teve como objetivo facilitar a análise dos padrões recorrentes, o uso e as variações no uso das anotações dos vídeos assistidos. Ela foi usada porque representa *feedbacks* de aprendizagem de ILE dentro da implementação do ciclo de instruções (ELLIS, 2005, 2003, 2009; GODFROID, 2005).

d) **Produções individuais dos alunos:** Foram escritas à mão pelos alunos aos 26 de junho e aos 18 de setembro de 2018 a pedido da professora com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento individual do processo de aprendizagem dos alunos. No primeiro momento, a professora pediu para os alunos escreverem sobre o que eles aprenderam sobre *Antarctica* até aquele momento. 17 produções foram recebidas (Módulo 6). No segundo momento, a professora pediu para os alunos partirem de um tópico e que discorressem sobre o mesmo. 15 alunos estavam presentes (Módulo 10). Esses dados individuais também foram organizados em unidades de ideias e comparados para identificar as mudanças de um período para outro.

e) **Produções orais dos alunos:** Dizem respeito à entrevista e ao debate final. Isto é, a primeira *RPG* e as discussões finais entre os diferentes grupos (segunda *RPG*). A entrevista foi gravada pelos participantes e enviado para mim por WhatsApp. Porém, o debate foi filmado e transcrito. Constitui a última etapa do PTBT previsto pela professora. Tem como objetivo analisar as interações dentro deste círculo de discussões (COSSON, 2014) e também permitiu a comparação da pronúncia dos participantes de um *RPG* para outro. Todos os alunos participaram desse debate e a professora desempenhou o papel de moderadora das intervenções. A organização desses dados no processo de ensino nos ajudou a discutir as possibilidades de desenvolvimento de novos instrumentos de ensino (*affordances*) de ILE.

f) **Notas de campo:** Foi realizado um relatório das atividades realizadas e do procedimento de desenvolvimento (incluindo a atitude da professora e dos alunos em cada momento da SD) e as nossas observações. Essa ferramenta funcionou como um diário que norteou a organização da presente pesquisa.

Quadro 6: Instrumentos de coleta da pesquisa e registros.

Instrumentos de coleta	Número de registros
a) Questionário	12
b) Avaliações e autoavaliações dos alunos e da professora sobre os <i>RPG</i>	-----
c) Produções colaborativas dos alunos	18 (Versão 1)
	18 (Versão 2)
d) Produções individuais dos alunos	17 (Versão 1)
	15 (Versão 2)
e) Produções orais dos alunos	-----
f) Notas de campo	-----

(Fonte: Elaboração do autor)

3.3.2. Ética na pesquisa

Antes do início da coleta de dados, houve uma discussão entre a professora, os participantes e eu sobre o objetivo da minha presença. Então, logo na primeira aula, os endereços de e-mail foram recolhidos para compartilhamento dos *links* dos vídeos e dos arquivos complementares. Após um tempo, para facilitar as interações fora das aulas, os participantes criaram um grupo de WhatsApp ao qual a professora e eu fomos adicionados. Assim, o questionário eletrônico da pesquisa foi compartilhado nesse grupo de WhatsApp e também encaminhado por e-mail, para aqueles que desejaram assim. Esse questionário eletrônico consta de um termo de consentimento livre e esclarecido que apresenta, de forma resumida, a pesquisa. O corpo dessa seção do instrumento informa sobre a garantia do sigilo sobre a identidade dos informantes. Além disso, os participantes foram convidados a deixar registrado seu livre consentimento marcando a opção criada para esse propósito. Os dados coletados foram analisados qualitativamente, então foi preciso fazer referências aos sujeitos em determinados momentos da apresentação dos resultados. Ao se fazer isso, teve-se o cuidado de usar códigos para proteger a identidade dos participantes, como prometido.

De fato, alguns trechos das respostas desses últimos foram citados apenas para ilustrar algumas considerações relativas aos objetivos da presente pesquisa.

Atribuímos a letra “A” (aluno) seguida de um algarismo ou combinação de algarismos de 1 a 18 (o número de participantes) e a letra ‘G’ (grupo) seguida de outro algarismo de 1 a 6 (número de grupos), as duas partes unidas por um hífen, obtendo códigos tais como: **A1-G1**, **A2-G3** e **A3-G5**, etc. Também adicionamos, após outro hífen, a letra ‘P’ (parágrafo) também seguida de um algarismo de 1 a 5 (o número de parágrafos que compõem o texto). Esclarecemos aqui que a cada grupo foi atribuído um parágrafo com o qual o grupo trabalhou do início ao fim, sendo que o Grupo 2 (**G2**) trabalhou com o tópico “*Curiosities about Antarctica*”, cuja abreviação “**Cur**” sucedeu o código escolhido para os participantes desse G2. Então, no fim das contas, os participantes foram referidos como, por exemplo: **A1-G1-P2**, **A2-G3-P5**, **A3-G5-P1** e **A6-G2-Cur**, etc.

As produções escritas e orais, as gravações das avaliações e das autoavaliações (bate-papo entre alunos e com o professor) e a filmagem do debate (última atividade realizada por eles, valendo produção final da SD), foram obtidas de forma livre e consentida também.

Encontram-se elementos do consentimento dos participantes dessa coleta, no “Termo de consentimento livre e esclarecido” assinado pelos participantes e disponível no APÊNDICE E.

3.4. Implementação da tarefa

3.4.1. PTBT e disponibilização do material

O tema central para nortear as interações foi a polêmica da proteção da *Antarctica* envolvendo diversas reflexões sociais, ecológicas e científicas. Por isso, foi escolhido um texto que abordasse esses pontos de vistas sobre uma problemática atual. Esse texto foi dividido em 5 parágrafos, no início das aulas. Cada aluno recebeu um parágrafo (constituído de 3 tópicos), o mesmo atribuído a seu grupo. Para cada aula foi lavrado um relatório de pesquisa do qual constam o tipo de atividade realizada, as atitudes do professor e dos alunos no desenvolvimento desta atividade e as nossas observações.

A tarefa foi organizada conforme os princípios desse tipo de planejamento. Buscou-se trabalhar com uma temática e um material motivadores e interessantes para os aprendizes. Com efeito, enquanto alunos do curso técnico de uma EPTNM, supõe-se que eles teriam mais disposição para falar da Antártica, considerando sua familiaridade com as palavras técnicas, os seus conhecimentos prévios e em construção.

Apresenta-se no quadro a seguir a lista do material disponibilizado.

Quadro 7: Lista do material disponibilizado

Material disponibilizado	Fonte
Texto sobre a Antártica	Internet
Vídeo legendado 1	YouTube: <i>Tourism in Antárctica</i> / BBC https://www.youtube.com/watch?v=EDR58mjQGi4
Vídeo legendado 2	YouTube: <i>Importance of Antarctica</i> [1:57" a 3:57"] https://www.youtube.com/watch?v=6nBEtXEzM8Y
Vídeo legendado 3	YouTube: <i>What tourists feel when they travel at Antarctica?</i> https://www.youtube.com/watch?v=NSIzL5PkE3o

(Fonte: Elaboração do autor a partir das ideias do texto original)

Assim representada, a seleção do material didático foi feita dentro da perspectiva do conceito de *affordance* (PAIVA, 2009), com base no ambiente interno à escola e na identidade dos participantes. De um lado, chamamos de ambiente interno à escola o contexto de escola como lugar de compartilhamento do conhecimento onde os alunos assistem diferentes tipos de aulas, desde a literatura até as matérias científicas. De outro lado, o texto escolhido como *input data* consta de cinco (5) parágrafos com três subtópicos cada um (QUADRO 8) e aborda temáticas relativas ao conhecimento que os alunos teriam interesse em trabalhar.

Quadro 8: Divisão em tópicos do texto sobre Antártica

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
Parágrafo 3	<i>Curiosities about Antarctica</i>	Parágrafo 4	Parágrafo 5	Parágrafo 1	Parágrafo 2
Tópicos					
<i>1-Greenpeace Members opinion about Tourism in Antarctica</i>	<i>1-Characteristics of Antarctica climate</i>	<i>1-The numbers of tourists who visit Antarctica</i>	<i>1-Consequences of destroying Antarctica</i>	<i>1-What The author of the text is studying and why</i>	<i>1-The relation between Antarctica and science</i>
<i>2-Damages caused by tourists</i>	<i>2-Some extraordinary places in Antarctica</i>	<i>2-Problems concerning the lack of residents in Antarctica</i>	<i>2-Importance of Antarctica</i>	<i>2- His position as far as tourist in Antarctica is concerned</i>	<i>2-How Antarctica is related to the ozone hole</i>
<i>3-How tourists disturb scientists working in Antarctica</i>	<i>3-Some Problems about Antarctica</i>	<i>3-Tour companies attitude as far as Antarctica tourism is concerned</i>	<i>3-Antarctica as the planet air conditioner (Antarctica's problem)</i>	<i>3-Facts, examples, details, names, numbers</i>	<i>3-Subjects being studied in Antarctica and by whom? examples, details, facts.</i>

(Fonte: Elaboração do autor a partir das ideias do texto original)

A seleção desse conteúdo serviu para propiciar o contato com a língua tanto dentro quanto fora da sala de aula. Mas também porque providencia aos alunos possibilidades de leitura multimodal não-linear com o objetivo de eles “perceber[em] o mundo de uma forma muito melhor e assim aumentar seu conhecimento de mundo” (SOUZA, 2011).

Dessa maneira, “o que os alunos encontram [...] são amostras fragmentadas do idioma, frequentemente artificiais, que [...] propiciam ações comunicativas, [...] [produções e negociação] de sentido” (PAIVA, 2009).

3.4.2. Implementação dos RPG

A turma tinha uma aula por semana de uma duração de 1 hora e 30 minutos conforme pautado pela escola. É importante ressaltar aqui que os pressupostos teóricos geralmente utilizados como base para a implementação das tarefas de anotação e de transcrição funcional foram readaptados e os prazos de realização reconsiderados para

permitir que os alunos terminassem propriamente as atividades indicadas antes de começar outra.

Além disso, devido ao formato etnográfico da proposta, o nosso papel dentro da sala de aula foi de observador participante, ajudando os alunos no desenvolvimento das tarefas e auxiliando a professora, quando ela precisou, com a instalação de material: projetor, laptop, caixa de som, etc.

Quadro 9: Distribuição dos membros de cada grupo

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
Parágrafo 3	<i>Curiosities about Antarctica</i>	Parágrafo 4	Parágrafo 5	Parágrafo 1	Parágrafo 2
A1-G1-P3	A5-G2-Cur	A2-G3-P4	A13-G4-P5	A3-G5-P1	A4-G6-P2
A9-G1-P3	A6-G2-Cur	A8-G3-P4	A17-G4-P5	A12-G5-P1	A7-G6-P2
A14-G1-P3	A10-G2-Cur	A11-G3-P4	A18-G4-P5	A16-G5-P1	A15-G6-P2

(Fonte: Elaboração do autor a partir da organização do professor da turma.)

Na primeira aula de desenvolvimento da SD, no módulo 1, depois da apresentação da situação do estudo e da pesquisa, foi atribuído a cada grupo (QUADRO 8) um parágrafo sobre *Antarctica*. A professora sentou com cada um dos seis (6) grupos para explicar como a tarefa seria realizada, deixando claro para os alunos que os mesmos tinham de responder por escrito às perguntas (*instructional questions*). Dicas foram dadas pela professora sobre como responder às perguntas, por exemplo, usar expressões introdutórias: [*they point out that...*] [*inside of...*] [*It's possible to say...*] [*moreover ...*]. A realização da tarefa seguiu uma dinâmica de rascunho aprimorado várias vezes até chegar a uma versão final. Durante o desenvolvimento dessa SD, a professora passou em cada grupo e ajudou os alunos a reformular as respostas. As interações e atividades aconteceram na sala de aula durante a aula, entre alunos, com a professora e também com o pesquisador.

Na segunda e na terceira aulas, cada grupo respondeu às três perguntas sobre o parágrafo que foi atribuído a ele. No Módulo 5 da SD, a dinâmica foi de procurar informações (*split information*) sobre o parágrafo que foi distribuído aos outros grupos

segundo a distribuição do Quadro 10. Após essa atividade, os alunos voltaram para seus respectivos grupos para transcrever os áudios das gravações que fizeram. O módulo seguinte da SD foi uma atividade de digitação colaborativa das respostas às perguntas aos diferentes textos em um documento digital (*Google Docs*). Os alunos usaram ferramentas digitais como *Google Docs*, *Google Translate*, *YouTube* (para acessar os vídeos passados nas duas primeiras aulas).

Quadro 10: Distribuição das perguntas sobre os parágrafos sobre *Antarctica*.

Group 1	Group 2	Group 3	Group 4	Group 5	Group 6
A1-G1-P3 (Tópico 1) <->	A5-G2-Cur (Tópico 1) <->	A2-G3-P4 (Tópico 1) <->	A13-G4-P5 (Tópico 1) <->	A3-G5-P1 (Tópico 1) <->	A4-G6-P2 (Tópico 1) <->
A9-G1-P3 (Tópico 2) <->	A6-G2-Cur (Tópico 2) <->	A8-G3-P4 (Tópico 2) <->	A17-G4-P5 (Tópico 2) <->	A12-G5-P1 (Tópico 2) <->	A7-G6-P2 (Tópico 2) <->
A14-G1-P3 (Tópico 3) <->	A10-G2-Cur (Tópico 3) <->	A11-G3-P4 (Tópico 3) <->	A18-G4-P5 (Tópico 3) <->	A16-G5-P1 (Tópico 3) <->	A15-G6-P2 (Tópico 3) <->

(Fonte: Elaboração do autor a partir da organização do professor da turma.)

Essa distribuição (QUADRO 10) foi feita durante a aula 5 (Módulo 4) para ajudar na procura de informações (*Consciousness Raising [CR]*) no momento da entrevista. Ellis (2003) explica que o *CR* é uma dinâmica de uso da LE que implica a troca de informação e de ideias. Por exemplo, o Aluno 1-G1-P3 foi buscar informações sobre o tópico 1 relativos aos parágrafos atribuídos aos grupos 2, 3, 4, 5 e 6. Da mesma maneira, os demais alunos foram buscar as informações contidas nos parágrafos atribuídos aos grupos dos quais não fazem parte a fim de se informarem sobre os tópicos do seu interesse. O quadro 8 apresenta a distribuição das informações sobre a Antártica por grupo. Após a atividade de transcrição, os alunos foram divididos em 4 novos grupos (*Greenpeace Group*, *Tourists' Group*, *Scientists Group*, e *Tourism Agency Owners*) com o objetivo de eles interagirem e se prepararem para o debate final, valendo produção final.

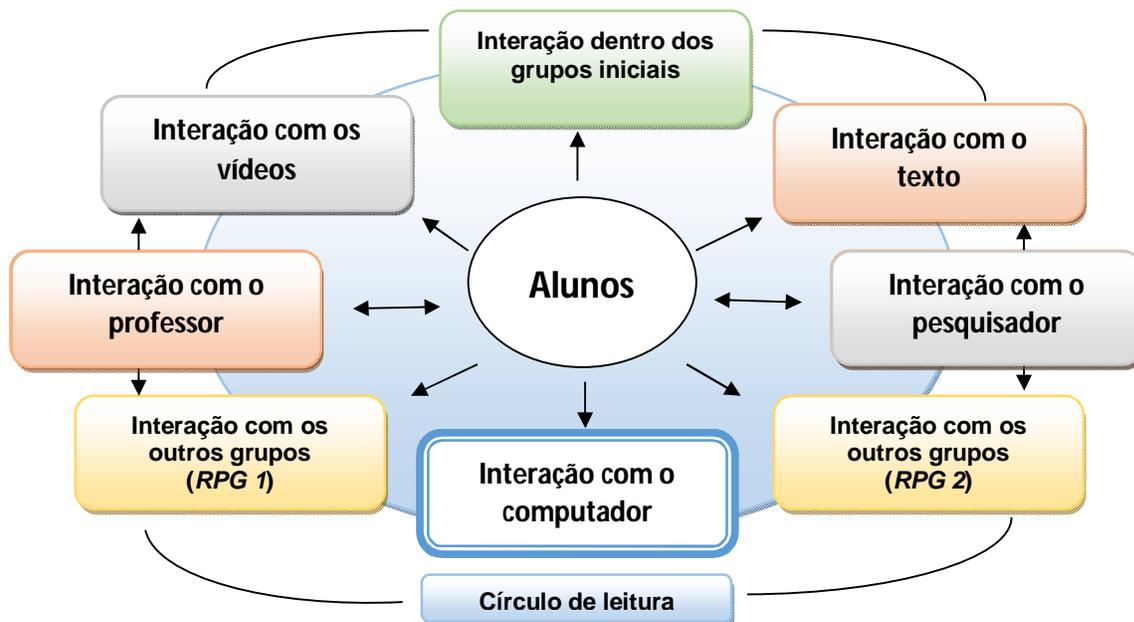
Quadro 11: Nova distribuição dos alunos

Tourists	Scientists	Tourism Agency Owner	Greenpeace members
A18-G4-P5	A17-G4-P5	A13-G4-P5	A5-G2-Cur
A8-G3-P4	A6-G2-Cur	A3-G5-P1	A7-G6-P2
A11-G3-P4	A1-G1-P3	A16-G5-P1	A4-G6-P2
A2-G3-P4	A9-G1-P3	A12-G5-P4	A15-G6-P2
A10-G2-Cur	A14-G1-P3	-----	-----

(Fonte: Elaboração do autor a partir da organização do professor da turma.)

Essa distribuição (QUADRO 11) dos alunos em grupos permitiu que eles preparassem, dentro das novas distribuições, as respostas, que dariam no momento do debate, à possíveis perguntas sobre a importância da Antártica. Depois de ter treinado essas cenas, eles se organizaram em grupo e também com os outros grupos de forma colaborativa para combinar um roteiro para ajudar no dia do debate final. O debate foi filmado para ajudar na análise do *output* (espontâneo), dos membros de cada grupo. Segue uma figura resumindo a dinâmica das interações desde o início das atividades até o debate final.

Figura 6: Dinâmica das interações durante a implementação do PTBT



(Fonte: Elaboração do autor)

Essa dinâmica de interação foi instituída pela professora para otimizar as oportunidades de aprendizagem ao incentivar a participação dos alunos e o uso da língua pelos mesmos. O nosso papel nessa dinâmica foi de observar o desenvolvimento das atividades, mas também de participar da construção do conhecimento junto com os participantes. Por isso, tratamos dessas atividades de interações como um círculo de leitura que é uma discussão em torno às percepções de cada um dos participantes (alunos, pesquisador e professor), com o professor como gerenciador das interações dentro do sistema de aprendizagem. Com efeito, seria um “círculo de aprendizagem”, em que cada atividade está relacionada com a outra, assim por diante, até chegar ao debate final.

3.5. Design dinâmico e procedimentos de análise

3.5.1. Sobre design dinâmico

Para definirmos o “design dinâmico”, apoiamo-nos em estudos realizados por Larsen-Freeman (2006) e Augusto (2009), que apresentam um procedimento de análise chamado de descrição dinâmica. Esse procedimento possibilita a observação de padrões recorrentes nas produções escritas e orais para o entendimento do processo de aprendizagem ao longo de um determinado tempo. Para uma descrição dinâmica, é desejável usar uma série de tarefas idênticas realizadas (*time series design*) pelos aprendizes em diferentes momentos ao longo do tempo. Esse procedimento permite observar o uso contextualizado de vocabulário (advindo do *input data*, das anotações tomadas ou de qualquer outra fonte externa) em situação real de comunicação (entrevista e debate) tais como: expressões e significados (LARSEN-FREEMAN, 2006).

Nos baseamos também na pesquisa de doutorado de Augusto (2009) intitulado “O processo de desenvolvimento da competência linguística em inglês na perspectiva da complexidade”. Nessa pesquisa, a pesquisadora analisou as dimensões gramaticais, morfológicas e sintáticas no processo de desenvolvimento da competência linguística de um falante de ILE, participante da sua pesquisa. A descrição dinâmica realizada por Augusto (2009) foi útil para a presente pesquisa porque ela nos ajudou a orientar o estudo, problematizar, analisar e discutir sobre questões relacionadas ao processo de aquisição de LE dos participantes.

A respeito da aquisição de vocabulário, Ellis (2003) reconhece que o uso do planejamento de tarefas pode apresentar algumas dificuldades de negociação do significado de algumas expressões no desenvolvimento colaborativo dentro de cada grupo. Isto é, torna-se difícil distinguir modificações ocorridas em algumas situações específicas de uso da língua, mesmo que essas modificações ocorram no sistema linguístico como um todo. Entretanto, esse procedimento ajuda na análise das mudanças significativas observadas nas produções linguísticas dos alunos, de uma tarefa para outra. Assim sendo, adotamos a descrição dinâmica como abordagem no procedimento de análise dos dados porque a consideramos adequada para destacar evidências da aprendizagem e da aquisição de vocabulário de um período para outro.

A análise do processo de aprendizagem consistiu em identificar como os próprios participantes discorreram sobre o tema em estudo (Antártica) em quatro diferentes momentos: duas produções escritas em grupo e duas outras individuais. A produção oral que levamos em conta é o debate final que foi filmado e transcrito.

Denominamos unidades de ideias os tópicos e comentários em que é segmentada uma mensagem sobre uma unidade sintática ou intencional contínua²² (ELLIS; BARKHUIZEN; 2005 *apud* LARSEN-FREEMAN, 2006; p. 598). No entanto, apenas as produções escritas foram separadas em dois momentos: primeiramente as colaborativas e, em segundo lugar, individualmente.

Solicitamos, então, que os participantes produzissem um texto escrito sobre o que eles aprenderam. Foram quatro momentos de produção ao longo do semestre, a saber, as produções colaborativas em maio e em julho de 2018 e as produções individuais em junho e em setembro de 2018. As três versões das narrativas produzidas pelos participantes foram segmentadas em unidades de ideias e colocadas lado a lado, em três colunas.

3.5.2. Procedimentos de análise dos dados

Em um primeiro momento, nos baseamos nas produções escritas dos participantes deste estudo para apresentar uma ANOVA da “quantidade de vocabulário” usado de um

²² Tradução nossa para: ‘[...] a message segment consisting of a topic and comment that is separated from contiguous units syntactically or intonationally. [...]’

período para outro. Por esse viés, chegou-se a conclusões sobre como se deu o uso de vocabulário externo ao *input*.

Apresentamos no Quadro 12 um exemplo desse procedimento de segmentação dos dados transcritos em unidades de ideias. Este quadro informa sobre o Tópico abordado na unidade de ideia #06 nas narrativas das versões escritas em abril de 2018 e julho de 2018.

Quadro 12: Exemplo de unidade de ideia

	Produção colaborativa	Unidade de ideia	
	Tópico abordado	Versão 1 Do dia 22/05/2018	Versão 2 Do dia 10/07/2018
06	Researches and researchers in Antarctica	<p><i>“[...] In antarctica, nowadays and also in the past, there are many scientific subjects being studied by a diverse types of scientists, like the meteorologists who are trying to understand the global warming, a environmental impact that is definite by increases of the temperatures by the emission of pollutants gases in the atmosphere, also like the biologists who studies the life in antarctica. all this for we understand the fact that the Antarctica is as important as the others continents. [...]”</i></p>	<p><i>“[...] In Antarctica, nowadays and also in the past, there are many scientific subjects being studied by scientists of different fields. For example, there are some meteorologists trying to understand the global warming, Because the increases of the temperatures by the emission of pollutants gases in the atmosphere have a giant impact on the environment. Also biologists studied animals’ life in the coastal areas in Antarctica and the local plants’ life to understand their thermal resistance. Moreover even exist psychologists in this remote land to study how scientists behave with coworkers, who they have to live with. [...]”</i></p>

(Fonte: Elaboração própria a partir das produções escritas colaborativas.)

As unidades de ideias foram destacadas, numeradas e organizadas lado a lado, em colunas verticais, cada vez que a narrativa foi feita das diferentes versões da mesma. Em seguida, esse mesmo procedimento foi usado com as diferentes versões da produção escrita (ANEXOS I e II). O procedimento anteriormente descrito nos permitiu proceder à tabulação das unidades de ideias nos dois momentos de registro da narrativa de cada um dos 6 grupos. É preciso lembrar também que nem todas as unidades de ideias se repetem nas duas versões da narrativa. Nesse caso, foi deixado o espaço em branco na(s) coluna(s) ao lado da unidade de ideia em questão, sinalizando que aquele tópico não foi mencionado

naquele período. É preciso esclarecer, também, que muitas vezes algumas unidades de ideias não foram abordadas na mesma ordem cronológica nas diferentes versões da narrativa escrita. As três colunas, mencionadas anteriormente, foram colocadas lado a lado com o fim de propiciar uma melhor visualização das evidências de aquisição vocabular.

Os dados foram assim analisados a partir das atividades contidas na SD. Entretanto, identificaram-se padrões recorrentes, devido à repetição de determinados traços: a reiteração de palavras-chaves associadas a determinadas tarefas, interlíngua ou uso de forma específica. Para isso, tentamos:

- . Identificar e descrever, a partir de atividades de tomada de nota e da transcrição funcional, as evidências de que essa SD com o uso dessas estratégias tenha contribuído para a aprendizagem de vocabulário em ILE desses alunos.
- . Identificar e descrever, a partir das atividades de tomada de nota e da transcrição funcional, as evidências de que essas atividades podem contribuir para o desenvolvimento de novos instrumentos de ensino (*affordances*) de ILE.
- . Discutir possibilidades de incorporar às práticas pedagógicas o uso de tomada de nota e da transcrição funcional como instrumentos de ensino (*affordances*) de ILE.

Por outro lado, recorreremos a um *software* de análise qualitativa chamado MAXQDA²³ para auxiliar na apresentação das dimensões quantitativas e qualitativas dos dados, de modo a permitir a discussão entre a quantificação e o seu significado qualitativo. Assim, o uso desse programa computacional nos ajudou, em um primeiro tempo, com o tratamento dos dados quantitativos (cálculo de variação e de frequência) e em um segundo tempo, com a codificação das ideias recorrentes contidas nas produções escritas dos alunos.

Este capítulo tratou da metodologia seguida na realização dessa pesquisa. O próximo é destinado à apresentação e à análise dos dados.

²³ Trata-se de um programa de Análise de Conteúdo Assistida por Computador (CAQDA). O PPGEL e o PPGA do CEFET-MG, nossa instituição de ensino, possibilitou um curso presencial de uso desse software ministrado pelo professor Rui Brites, Sociólogo Investigador do CIES/ISCTE-IUL, Prof. Associado convidado do ISEG-UTL. E-mail: rui.brites@outlook.com.

4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo é destinado à apresentação e à discussão dos dados, a partir da análise do processo de elaboração das tarefas e da sua realização pelos alunos. Por meio dessa análise dos dados, procurou-se identificar as características e o impacto das tarefas elaboradas por meio do PTBT, a partir dos conceitos abordados na fundamentação teórica e da revisão de literatura, e analisar o desempenho dos alunos (*feedbacks* de aprendizagem). Para se iniciar a discussão e a análise dos dados, apresentamos o aspecto quantitativo das produções escritas dos participantes dessa pesquisa. Em seguida, em uma análise qualitativa, utilizou-se o material planejado e operacionalizado pela professora da turma, as observações (as dela, as nossas e as dos participantes) e as teorias que fundamentam esta pesquisa para explicitar e discutir, primeiramente, como se deu a aprendizagem de ILE a partir de cada ferramenta. Em último lugar, trazemos a análise da tarefa elaborada, com a descrição dos instrumentos utilizados, para mostrar como aconteceu a construção do conhecimento de uma atividade para outra.

4.1. Procedimentos instrucionais

Como apresentamos ao longo deste presente capítulo, foi disponibilizado um material variado e ferramentas diversificadas de acordo com os princípios do PTBT. Considerados esses fatores, esclarecemos que a elaboração do material passou por duas etapas essenciais: a primeira aconteceu um semestre antes do oferecimento das aulas (2017-02), ou seja, durante a aplicação do estudo piloto da presente pesquisa, composto das mesmas atividades desenvolvidas nesta pesquisa, sobre um tema central (*Antarctica*). E a segunda, ocorreu umas semanas antes do começo das aulas que acompanhamos para a coleta dos dados da presente pesquisa, no primeiro semestre do ano 2018.

4.1.1. Aplicação do estudo piloto

Trata-se aqui do estudo piloto realizado no segundo semestre do ano 2017, ou seja, no ano anterior à presente pesquisa. Ele consistiu primeiro na simples observação da atuação da professora e do desempenho dos alunos no desenvolvimento das tarefas

divididas em atividades de prática conversacional, de localização de informação e na interação (entre os alunos, a professora, e o material/objeto de estudo) e no léxico.

O estudo piloto realizado durante esse período de aulas se descreve como segue.

4.1.1.1. Descrição do estudo piloto

Os dados que apresentamos nesta seção foram coletados durante o estudo piloto no semestre antes da realização do presente trabalho de pesquisa e advêm das aulas de inglês do segundo semestre do 2017. As SD a seguir representam um resumo das atividades desenvolvidas durante esse período. Assim, nas duas primeiras aulas, os alunos realizaram uma atividade de leitura e compreensão de texto (cada grupo com o parágrafo a ele atribuído). Dentro de cada grupo, os alunos tentaram responder, em inglês, a perguntas gerais sobre *Antarctica* (1-*What information have been given about Antarctica?* 2-*What is the relation between Antarctica and Tourism?*).

Numa segunda atividade, houve uma discussão em grupo para responder perguntas que norteavam as diferentes posições de cada grupo envolvido no debate sobre *Antarctica* (*GreenPeace Group, Tourists' Group, Scientists' Group, e Tourism Agency Owners*). Na realização dessa atividade, os alunos fizeram uso de Tradução Automática (TA) para melhorar suas pronúncias e respostas. As dificuldades de pronúncia também foram solucionadas com a ajuda da professora. Trata-se de uma atividade dinâmica, em que os alunos são autônomos. Na realização da atividade a professora pediu para os alunos escreverem as respostas às perguntas para facilitar a interação entre si, fazendo assim uso de anotação. Os alunos anotaram elementos, ideias chaves e informações que pretendiam usar depois. Chegamos, então, a **conclusão parcial 1**: a estratégia de "anotação" auxiliou no momento de conversar sobre o texto dentro dos grupos. A professora passou em cada grupo para dar aos alunos dicas e expressões sobre como introduzir ou dar o seu ponto de vista e voltava em cada grupo para fazer de novo as perguntas sobre os textos.

Na terceira aula foi desenvolvida uma atividade de interação, em inglês, com os colegas dos outros grupos, que consistiu em coletar respostas, sobre os outros textos, fazendo perguntas para os membros dos outros grupos. A atividade teve formato de

entrevista e foi gravada. Em um segundo momento, começou a segunda atividade do dia, que era a transcrição da gravação das próprias entrevistas deles.

A particularidade da segunda atividade foi possibilidade de se ouvir e entender aquilo que foi gravado para depois passar em formato de *script*. A professora pediu para os alunos não pedirem as respostas para os colegas. Ela deixou claro que a transcrição devia ser feita de forma correta mesmo que o colega tenha falado ou pronunciado errado. Chegamos então à **conclusão parcial 2**: a estratégia de "anotação" foi usada novamente para auxiliar no momento de conversar sobre o texto fora dos grupos. Nesta pesquisa a transcrição como tipo de anotação ajudou os alunos com nível básico a conhecer novas palavras, descobrindo a grafia, a pronúncia, o significado, os sinônimos e o contexto de uso das mesmas. Também, acreditamos que quem teve dificuldades para ouvir ou para transcrever, procurou a pronúncia e a escrita certa das palavras usando como estratégia a Tradução Automática (TA). Dependendo do nível de proficiência do aluno, a transcrição em grupo aumentou o grau de esforço pessoal e a colaboração entre membros dos grupos, antes de consultar a professora.

A próxima atividade da SD foi a preparação do debate. Consistiu em uma atividade de interação dentro de cada grupo com o objetivo de encontrar argumentos para os problemas levantados pelos próprios alunos. A professora lembrou para os alunos que seria preciso usar as transcrições que fizeram das suas gravações para responder às perguntas dos colegas, na hora que forem defender as diferentes posições sobre Antártica (*GreenPeace Group, Tourists' Group, Scientists Group, e Tourism Agencies Owners*).

No final da atividade, foram escolhidos um moderador e um relator para monitorar o debate. A professora pediu para os alunos se reunirem em grupos conforme a nova distribuição e que começassem a escrever um roteiro (anotação colaborativa simples e depois *online*) das possíveis respostas que eles dariam a prováveis perguntas, na hora do debate. Chegamos então à **conclusão parcial 3**: a anotação colaborativa *online* facilitou a interação entre membros de um mesmo grupo e entre os diferentes grupos, mesmo fora da sala de aula, permitindo que os grupos discutissem a pertinência das suas ideias, uma vez em sala de aula. Ou seja, as conclusões parciais serviram de base para a redefinição da pesquisa.

4.1.1.2. Resultados do estudo piloto

Pouco antes que os alunos apresentassem, pediu-se que os mesmos escrevessem um texto sobre a Antártica. Essas produções escritas foram divididas em unidades de ideias para poder compará-las com os textos iniciais das atividades de compreensão. Observamos que os alunos usaram novamente ideias que eles pareciam não conhecer no início das aulas, no momento de produzir o texto escrito. É o caso do aluno **A10-G1-2017** cuja produção escrita reúne cinco (5) unidades de ideia, todas relacionadas com o parágrafo atribuído ao Grupo 1 (o grupo do qual ele fazia parte).

Quadro 13: Correspondências das ideias entre as produções do aluno e o parágrafo inicial

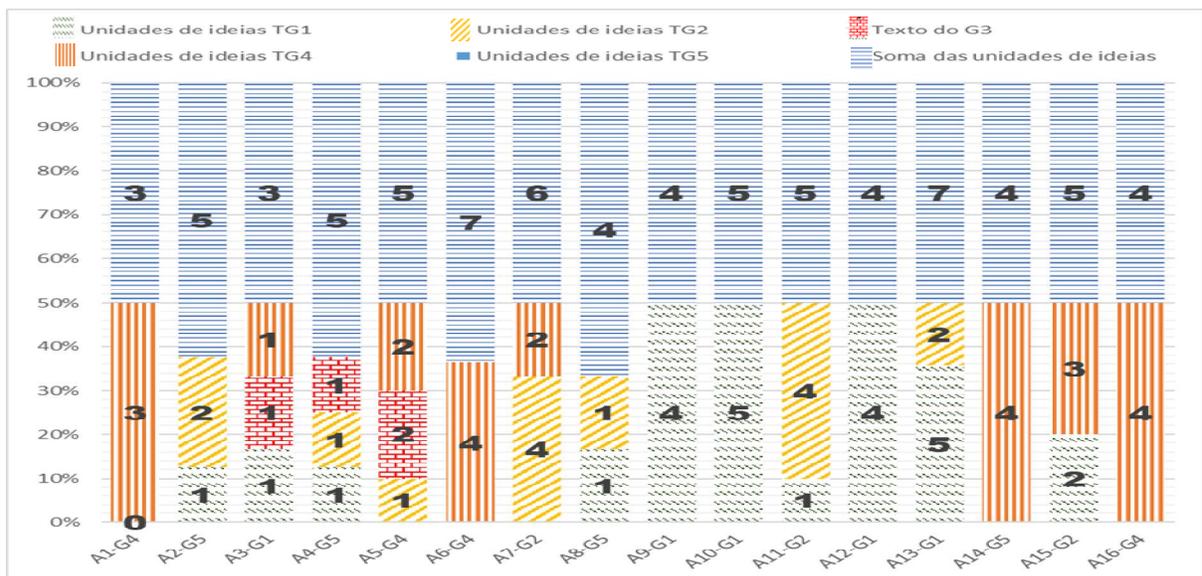
	A10-G1-2017	Texto do Grupo 1
1	<i>The Antarctica doesn't belongs to no country, that there isn't law to forbid people to go there.</i>	The need to protect Antarctica from tourists becomes even greater when we consider the fact that there is no government here. Antarctica belongs to no country.
2	<i>Unfortunately, the tourism in Antartica cause a lot of problems, such as researche destruction.</i>	Who is making sure that the penguins, plants, and sea are safe? No one is responsible. In fact, we scientists are only temporary visitors ourselves. They have an interest in protecting their environments.
3	<i>In Antarctica, there aren't local residents</i>	the number of those who visit Other places are inhabited by local residents and controlled by local governments.
4	<i>but there are researchers, in which made researche to improve the world.</i>	Who is concerned about the environment of Antarctica? The scientist to be sure, but not necessarily the four companies that make money from sending people south
5	<i>The numbers of trust who visit Antartica every year is small compared to the others countrys but still, this destroyed the Antarctica researche and Antarctica nature.</i>	It is true that the number of tourists who visit Antarctica each year is small compared to the number of those who visit Other places

(Fonte: Elaboração do autor.)

Decorre dessa separação em unidades de ideias que o Aluno A10-G1-2007 acabou usando todas as unidades de ideias do fragmento de texto atribuído ao grupo 1 na sua produção escrita. É importante ressaltar que no momento da produção escrita os alunos não podiam acessar os parágrafos que foram atribuídos a eles. Essa produção mostra uma reformulação das suas próprias palavras e das ideias contidas no fragmento de texto lido. De outro lado, também observamos a presença das palavras técnicas dos seus textos nas

suas produções. O que nos remete a uma certa aprendizagem do vocabulário sobre Antártica.

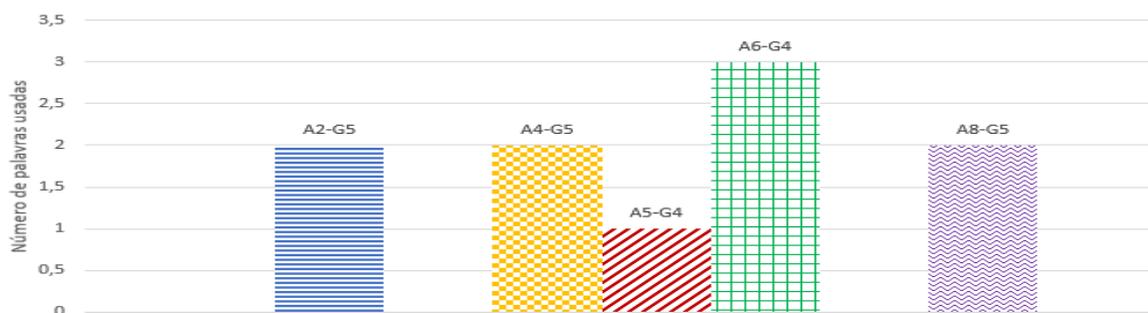
Gráfico 1: Distribuição das unidades de ideias por produção (Estudo Piloto)



(Fonte: Elaboração do autor.)

Observamos no Gráfico 1 que houve produções escritas constituídas de unidades de ideias advindas dos diferentes parágrafos do texto sobre Antártica. Entretanto, o Gráfico 2 mostra que os alunos A2-G5, A4-G5, A5-G4, A6-G4 e A8-G5 acrescentaram às produções deles palavras externas, vindos dos vídeos assistidos, por isso a soma das unidades de ideias não dá o total informado.

Gráfico 2: Distribuição das palavras externas usadas por produção (Estudo Piloto)



(Fonte: Elaboração do autor.)

A conclusão à qual chegamos é que a retenção vocabular não é devida especificamente às estratégias de anotação e de transcrição. Por um lado, apontamos para o processo seguido pelo professor durante o planejamento das atividades. Por outro lado, advertimos que a atitude, o interesse e a motivação dos alunos durante o desenvolvimento das atividades influenciaram a aquisição de vocabulário. Iremos discutindo esses pontos nas seções a seguir.

4.1.2. Planejamento e elaboração do material instrucional pela professora

O cronograma das atividades foi elaborado no início da coleta de dados junto com a professora e de acordo com o calendário previsto pela instituição. Em seguida, houve a seleção e a elaboração de um planejamento em torno ao tema da Antártica nos horários das aulas de maneira a maximizar o contato com a LE e favorecer a aprendizagem. O *input* utilizado foi essencialmente o texto original sobre Antártica e os vídeos relacionados ao tema (Quadro 8).

A professora definiu, então, que os alunos teriam duas aulas de inglês por semana. Uma no dia da coleta de dados e outra na quinta-feira para cumprir com as atividades *extra*, no laboratório de informática. A aula da quinta-feira consistia geralmente em fazer umas atividades no *Moodle* (plataforma educativa) e representa também uma exposição dos alunos ao inglês. Na presente pesquisa, não foi levado em conta o seu uso (do *Moodle*) pelos alunos. Mas, isso representa um padrão que sem dúvida influenciou na aprendizagem de ILE dos participantes da pesquisa.

Quadro 14: Organização das aulas de *ILE* durante o período da coleta de dados

Primeiro trimestre – 2018

Terça-feira 15h30-17h00	Coleta de dados (em sala de aula/ no pátio/ ou no laboratório, dependendo da atividade)	PTBT sobre Antártica	- Uso dos materiais e recursos didáticos extras foram integrados à sala de aula
Quinta-feira 15h30-17h00	Aulas em sala e no laboratório	Atividades no <i>Moodle</i>	- Uso do livro didático - Aula via AVA

(Fonte: Elaboração do autor.)

Então, as atividades realizadas durante as aulas que acompanhamos para a nossa coleta de dados tiveram como objetivo preparar progressivamente os alunos para o debate final. A inserção dessas atividades no plano da professora foi feita de forma a deixar uma margem de autonomia aos alunos. De fato, o material externo utilizado (textos e vídeos sobre Antártica) foi encontrado na internet e adaptado ao contexto de ensino e de aprendizagem de ILE. Mas, o material interno (gravações, produções escritas e orais, Grupo *WhatsApp* os arquivos criados no *Google Docs*, filmagens e transcrições) utilizado adveio dos próprios alunos, durante o processo de aprendizagem.

4.1.3. As Sequências didáticas

Durante o período de coleta de dados, o cronograma de atividades apresentado no quadro 8 foi desenvolvido pela professora com base nas suas experiências anteriores e conforme os princípios de execução do PTBT. O nosso papel consistiu em observar como a atitude da professora impactou no desempenho dos alunos e nas suas habilidades de reestruturação para adaptar as suas ideias. Também ajudamos a professora a montar o material: projetor e caixa de som. Além disso, auxiliamos os alunos nas suas dificuldades durante o desenvolvimento das atividades.

A tarefa foi planejada de acordo com o princípio de autenticidade defendido por Ellis (2003) que consiste em usar a língua em um contexto funcional e situacional do dia-a-dia. Na presente pesquisa, trata-se de reunir informações e despertar nos alunos o senso crítico para eles refletirem sobre um assunto de relevância pública, com o fim de fazer um debate sobre os tópicos abordados no desenvolvimento das atividades.

Quadro 15: Atividades realizadas durante a coleta de dados

Data:	Atividades planejadas	Desenvolvimento
Aula 1 08/05/2018	Exibição de vídeo sobre Antartica Vídeo 1: <i>BBC 6 Minute English SHOULD TOURISTS GO TO ANTARCTICA? English CC Daily Listening</i>	- Exibição do vídeo e explicação das expressões difíceis pela professora. - Interação individual dos alunos com o vídeo. (Os alunos assistiram aos vídeos) - Eles tomaram notas das expressões que chamaram as atenções deles.

Aula 2 15/05/2018	Exibição de vídeos sobre Antártica Vídeo 2: <i>Importance of Antarctica</i> Vídeo 3: <i>What tourists feel when they travel at Antarctica?</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> - Criação dos grupos - Distribuição dos parágrafos por Grupo e Leitura dos textos sobre Antártica 	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuição dos alunos em 6 grupos - Interação individual dos alunos com o texto. - Discussão (sobre Antártica) dentro de cada grupo, para responder as perguntas.
Aula 3 22/05/2018	<ul style="list-style-type: none"> - Interação dentro de cada grupo para responder às perguntas sobre Antártica. 	Os alunos escrevem as respostas às perguntas individualmente e interagem dentro de cada grupo para decidir se está correta ou não.
Aula 4 29/05/2018	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de textos sobre Antártica (baseando-se nas respostas às perguntas sobre Antártica) - Anotação colaborativa online no laboratório. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de <i>Google Docs</i> para anotar as respostas às perguntas sobre o texto. - Uso de diversas ferramentas para realizar a atividade. [Google Translate, YouTube, (para acessar os vídeos passados nas duas aulas anteriores.)]
Aula 5 05/06/2018	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Role Play Game (RPG)</i>: Realização das entrevistas e gravações das mesmas. (atividade de interação entre alunos). 	<ul style="list-style-type: none"> - A professora explicou para os alunos a dinâmica da tarefa. - Os alunos saíram para o pátio se organizarem para entrevistar os colegas. (ajuda na realização da atividade) - Bate papo dos alunos com a professora, no final da tarefa. (gravação das discussões, das avaliações e autoavaliações de cada um)
Aula 6 12/06/2018	<ul style="list-style-type: none"> - Transcrição das gravações das entrevistas pelos próprios alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Anotação colaborativa online no laboratório.
Aula 7 19/06/2018	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de textos, sobre Antártica, pelos alunos (baseando-se nas informações coletadas sobre Antártica) 	<ul style="list-style-type: none"> - Interação entre os alunos. - Interação dos alunos com a professora. - Interação dos alunos com o computador.
Aula 8 26/06/2018	<ul style="list-style-type: none"> - Dissolução dos grupos iniciais - Criação de novos grupos (<i>Tourists/ Scientists/ Tourism Agency Owners/ Greenpeace members</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Repartição aleatória dos alunos em novos grupos.
Aula 9 07/07/2018	<ul style="list-style-type: none"> - Ensaio da apresentação oral (Preparação do Debate) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Interação entre os alunos, dentro de cada grupo.</i>
Aula 10 18-09-2019	<ul style="list-style-type: none"> - Debate sobre Antártica. <i>RPG</i> entre os novos grupos criados. (<i>Tourists/ Scientists/ Tourism Agency Owners/ Greenpeace members</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - No final do debate, os alunos deram suas opiniões sobre o desenvolvimento das atividades e tarefas.

(Fonte: Elaboração do autor.)

Seguem detalhados os módulos que compõem de maneira sistemática o planejamento das aulas acompanhadas.

Módulo 1: Exibição (projeção) dos vídeos sobre o tema (*Antarctica*)

Todos os 18 alunos estavam presentes e todos participaram da atividade. Foram usados três vídeos do YouTube sobre Antártica. O primeiro vídeo, exibido na primeira aula, é uma entrevista da BBC intitulada “*Should tourists go to Antarctica?*”, com uma duração de seis (06) minutos. Na segunda aula, foi exibido em um primeiro tempo um trecho de dois (02) minutos [1:57” a 3:57”] do vídeo intitulado *Importance of Antarctica*. Os alunos assistiram ao terceiro vídeo de 03 minutos e 37 segundos sobre *What tourists feel when they travel to Antarctica?* Durante as exibições, a professora pausou os vídeos várias vezes para explicar para os alunos as expressões e palavras difíceis.

Módulo 2: Interações dentro dos grupos para responder às perguntas sobre *Antarctica*.

Todos os 18 alunos estavam presentes e todos participaram da atividade. Essa etapa já tinha começado na primeira e na segunda aula, depois das exibições dos vídeos. As interações dentro dos grupos aconteceram dentro de cada grupo conforme a distribuição apresentada no Quadro 2.

Módulo 3: Produção escrita colaborativa sobre *Antarctica* (em grupo) no *Google Docs*.

Todos os 18 alunos estavam presentes e todos participaram da atividade, no laboratório de informática da EPTNM, aos 22 de maio de 2018.

Módulo 4: Entrevista entre alunos sobre *Antarctica* (RPG).

Todos os 18 alunos estavam presentes e todos participaram da atividade no pátio da EPTNM (conforme a distribuição do Quadro 4), onde foram realizadas as gravações de cada entrevista. Mas, apenas recebemos 12 respostas ao questionário sobre as dificuldades que eles encontraram durante o desenvolvimento da atividade. Apresentamos um relatório desse resultado no capítulo de Apresentação da análise.

Módulo 5: Transcrição funcional das gravações das entrevistas.

Todos os 18 alunos estavam presentes e todos participaram da atividade. Essa atividade foi realizada dentro da sala de aula com a ajuda da professora e a minha. Lembramos que a nossa atuação durante todo o processo foi mais como monitor do que como pesquisador, o que facilitou a interação com os alunos durante a realização das atividades.

Módulo 6: Produção escrita individual sobre *Antarctica*.

17 alunos estavam presentes e todos escreveram no papel a sua produção individual, dentro da sala de aula da EPTNM, aos 26 de junho de 2018. O sujeito que não participou, de fato, teve que se ausentar por motivos de saúde conforme o mesmo informou a professora pouco antes do início da aula.

Módulo 7: Produção escrita colaborativa para tentar reunir as unidades de ideias coletadas depois das entrevistas.

Todos os 18 alunos estavam presentes e todos participaram da atividade, no laboratório de informática da EPTNM, aos 18 de julho de 2018.

Módulo 8: Ensaio para o debate final.

Os 18 alunos estavam presentes e todos participaram da atividade.

Módulo 9: Debate final.

Todos os 18 alunos estavam presentes e todos participaram da atividade dentro da sala de aula aos 28 de agosto de 2018. A apresentação foi filmada e transcrita.

Módulo 10: Produção escrita individual sobre Antártica.

Aos 18 de setembro de 2018, 15 alunos estavam presentes e todos participaram da atividade, no laboratório de informática da EPTNM.

4.2. Análise quantitativa das produções

A análise quantitativa foca nas produções colaborativas e individuais dos alunos para destacar as palavras provenientes de fontes externas. Leffa (2000) chama de aspectos internos e externos da língua estrangeira “o léxico que predomina das operações abstratas da adolescência e da idade adulta, ligado à escola e às disciplinas de estudo” (p.18).

Portanto, a parte interna da aquisição lexical está representada pelas estratégias de ensino e de aprendizagem usadas dentro do planejamento de tarefas. Dentro desse planejamento, a simples instrução específica do vocabulário não garante a compreensão da leitura. Por isso a aquisição acontece a partir da aprendizagem de palavras novas, usadas dentro de um contexto significativo (*RPG* descritos nos Quadros 12 e 13).

4.2.1. Dimensão quantitativa e uso de vocabulário

Nesta análise, usamos o termo “fonte externa ao texto original sobre *Antarctica*” para remeter às procedências das palavras, expressões ou frases de fonte externa que os alunos usaram nas produções deles em um período determinado. Trata-se do uso do contexto linguístico (cotexto) e das relações intratextuais para “tornar a aprendizagem do léxico não apenas autêntica, mas também útil para o aluno” (LEFFA, 2000).

Existem três dimensões simplificadas a levar em conta para a análise do processo de desenvolvimento lexical: as dimensões da quantidade, da profundidade e a da produtividade. Nesta subseção, apresentamos apenas a dimensão da quantidade em relação ao vocabulário usado pelos alunos. Isto é, considerar o "desenvolvimento lexical ao longo de um *continuum* constituído pelo número de palavras que o aluno conhece" (LEFFA, 2000, p.34) ou pelo menos usou em um determinado contexto. Levantamos então na tabela 1 o número de palavras usadas pelos participantes desta pesquisa, para falar sobre *Antarctica*.

Quadro 16: Número de palavras por aluno e por período

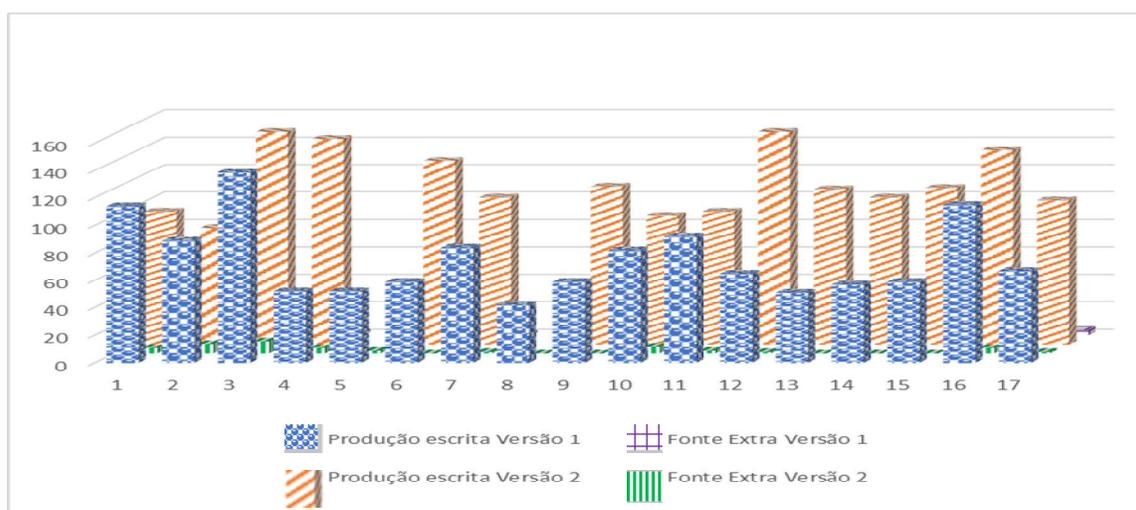
Alunos	Versão 1 (26-05-2018)		Versão 2 (18-09-2018)	
	Total	Palavras de fonte extra	Total	Palavras de fonte extra
A1-G1-P3	114	4	97	2
A2-G3-P4	89	7	85	9
A3-G5-P1	139	9	155	0
A4-G6-P2	52	4	150	2
A5-G2-Cur	52	2	-	-
A6-G2-Cur	59	0	134	6

A7-G6-P2	84	1	107	1
A8-G3-P4	42	0	-	-
A9-G1-P3	59	0	115	5
A10-G2-Cur	82	5	94	4
A11_G3_P4	92	2	97	1
A12-G5-P4	65	1	155	0
A13-G4-P5	51	0	113	0
A14-G1-P3	57	0	107	0
A15-G6-P2	59	0	114	0
A16-G5-P1	115	4	142	2
A17-G4-P5	67	1	105	4

(Fonte: Quadro produzido pelo MAXqda)

O quadro 16 anteriormente apresentada mostra o número de palavras usadas por período (aos 26 de maio de 2018 e aos 18 de setembro de 2018), sendo que o texto original sobre *Antarctica* consta de 432 palavras agrupadas em 5 parágrafos com os quais os alunos tiveram contato graças à dinâmica detalhada nos procedimentos metodológicos (e nos quadros 12 e 13).

Gráfico 3: Uso do vocabulário por período



(Fonte: Dados coletados a partir das produções dos alunos)

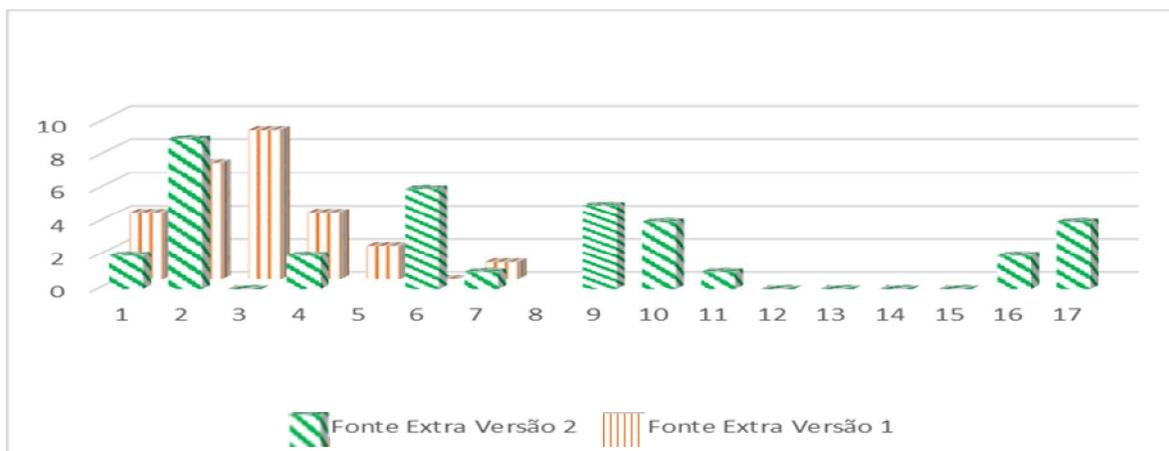
Observamos a partir do Quadro 16 e do Gráfico 3 que no momento de escrever as produções individuais sobre Antártica, foram usadas poucas palavras de fontes extras.

4.2.2. Número e frequência das palavras usadas

Resultados da pesquisa de Nation e Waring (1997) sugerem que quanto mais elevada a frequência de uma palavra no corpus, mais conhecida é pelos alunos. Assim, os pesquisadores demonstraram a importância do número de ocorrência de algumas palavras no *input data* (textos) ao qual os alunos foram expostos. No entanto, apesar de essas palavras terem uma frequência maior de ocorrência, isso não quer dizer que serão inseridas na lista de palavras que ocorrem frequentemente. Isto é, deveriam ocorrer em diferentes regras gramaticais e em diferentes tipos de textos para ser retida pelos alunos. De fato, para tanto, elas devem aparecer em um número grande de textos.

Entretanto, o *input data* disponibilizado no presente trabalho não conta com um número amplo de textos. A esse input foi acrescentada uma série de vídeos cujo processamento não temos o controle. Por isso optamos para destacar a média do uso do vocabulário de um período para outro (Tabela 2).

Gráfico 4: Uso do vocabulário externo por versão



(Fonte: Dados coletados a partir das produções dos alunos)

O Gráfico 4 mostra a ausência de uso de palavras de fonte extra nas produções dos alunos A8-G3-P4, A13-G4-P5, A14-G1-P3 e A15-G6-P2 nas versões 1 e 2. Mas, chegamos à conclusão que esse dado não quer dizer que esses alunos não aprenderam ou não

reconheceriam aquele vocabulário extra. Se trata aqui de uma análise subjetiva por nossa parte, sendo que aprender um vocabulário é poder usá-lo de forma espontânea ou consciente e de forma contextualizada. Entendemos então que o fato de o vocabulário não ter aparecido na segunda versão das produções desses alunos pode também significar que eles acharam um jeito de usar sinônimos mais sistematizados nas suas memórias. No entanto não desprezamos a ideia segundo a qual eles possam ter simplesmente esquecido destas palavras.

4.2.3. Anotação de mídia e a análise de variância

Aqui, foi feita a contagem da anotação de mídia, ou seja, a anotação que o aluno faz depois de ouvir um áudio ou de assistir a um vídeo. No caso desta pesquisa, os alunos foram expostos, no início das aulas, a um input externo (vídeos legendados disponibilizados por WhatsApp) e informações complementares sobre Antártica, também disponíveis na internet. Nossa hipótese de partida é que os alunos acabariam usando parte desse input nas suas produções.

Então, realizou-se uma análise de variância (ANOVA) com o objetivo de identificar até que ponto os valores da Tabela 1 (relativos à dimensão quantitativa do vocabulário usado pelos alunos) se distanciam da média. *Y* representa o número de palavras produzidas pelo aluno e *X* as categorias de palavras advindas dos vídeos que foram exibidos, explicados pelo professor e disponibilizados para os alunos (para uso fora da sala de aula). São palavras externas às quais adicionamos também as palavras de fonte externa que tinha no parágrafo (do texto original sobre Antártica) atribuído aos alunos (QUADRO 10), mas que surgiram nas suas produções individuais e espontâneas.

Tabela 1: ANOVA: Quantidade de vocabulário utilizado pelos alunos (Versões 1 e 2)

	<i>Contagem</i>	<i>Soma</i>	<i>Média</i>	<i>Variância</i>
Versão 1 em 26 de maio de 2018	17	1278	75,17647	738,1544
Palavras advindos de Fonte Externa (Versão 1)	17	40	2,352941	7,492647
Versão 2 em 18 de setembro de 2018	15	1770	118	543
Palavras advindos de Fonte Externa (Versão 2)	15	36	2,4	7,257143

(Fonte: Tabela Excel produzida a partir de dados coletados no MAXqda)

A ANOVA revela que a variância da versão 1 é superior à variância da versão 2, embora os alunos tenham usado menos palavras na versão 1 do que na versão 2. Lembramos que a versão 1 foi escrita na segunda aula depois da transcrição das entrevistas, aos 26 de maio de 2018. No entanto, foi depois do debate que coletamos a segunda versão das produções escritas dos participantes. Isso explica a média dessa versão com relação à média da versão anterior, o que não quer dizer que no primeiro momento não tenha havido aquisição de vocabulário. Por outro lado, o aumento de palavras na segunda versão também não quer dizer que os participantes tenham adquirido mais vocabulário, embora possamos concluir que aprenderam a usar esse vocabulário que eles tinham.

A análise a seguir (Tabela 2) apresenta o valor significativo da quantidade de palavras usadas nos dois períodos analisados.

Tabela 2: ANOVA- valor significativo do vocabulário externo usado nos 2 períodos

<i>Fonte da variação</i>	<i>SQ</i>	<i>gl</i>	<i>MQ</i>	<i>F</i>	<i>valor-P</i>	<i>F crítico</i>
Entre grupos	0,017647	1	0,017647	0,00239	0,96133	4,170877
Dentro dos grupos	221,4824	30	7,382745	-----	-----	-----

(Fonte: Tabela Excel produzida pelo MAXqda)

Essa análise calcula as variações entre os tratamentos (diferentes versões e o uso de *input* externo) e as variações dentro dos tratamentos (desvio padrão dentro de cada versão e também dentro das palavras externas usadas). *F* representa a fração da análise explicada pela quantidade de vocabulário usado pelos alunos.

Trata-se da soma dos quadrados médios resultados da análise dos tratamentos divididos pelos quadrados totais. Assim, quando *p* (representando o valor significativo) é inferior a 0,5, quer dizer que existe uma diferença estatisticamente significativa, de uma versão para outra. Assim, a ANOVA da tabela 2 leva à conclusão que não houve essa diferença.

Os Gráficos 5 e 6 a seguir mostram as linhas representativas das variações das produções escritas e das fontes externas relativas ao uso de vocabulário por aluno e por versão.

Gráfico 5: Uso do vocabulário na primeira versão



(Fonte: Dados coletados a partir das produções dos alunos)

Observa-se, então, que as variações de uso de palavra de uma versão para outra são muito diferentes entre si. De fato, na primeira versão representada no Gráfico 5, o uso do vocabulário presente nos parágrafos do texto é proporcional ao uso de vocabulário externo. Isto é, de forma geral, quando o aluno usa uma determinada quantidade de palavras advindas do texto e ele usa também um número proporcional de palavras externas ao texto.

Gráfico 6: Uso do vocabulário no segundo período



(Fonte: Dados coletados a partir das produções dos alunos)

Entretanto, no Gráfico 6, acima apresentado, não houve aumento ou diminuição entre os dois tratamentos (vocabulário do *input data* usado na produção escrita e palavras

advindas de fontes externas). Além disso, observamos uma distribuição aleatória desses tratamentos um em relação ao outro.

A análise a seguir, de natureza qualitativa, nos permitiu investigar as propriedades das anotações na aquisição de vocabulário a partir do uso e das reformulações dos participantes no desenvolvimento das atividades contidas no plano de ensino.

4.3. Análise qualitativa nas produções

Aos 22 de maio, antes da entrevista, os participantes elaboraram dentro de cada grupo a primeira versão das produções colaborativas sobre as três perguntas relativas ao parágrafo atribuído a eles (Quadro 2, Módulo 3). A segunda produção foi escrita aos 10 de julho de 2018, ou seja, depois da entrevista e das transcrições das mesmas. As duas produções individuais aconteceram em 26 de junho e 18 de setembro de 2018.

Todas essas produções escritas dos participantes foram segmentadas em unidades de ideias: um tópico e os comentários sobre as mesmas (ELLIS e BARKHUIZEN, 2005, p. 154). As duas versões das produções escritas foram, então, colocadas lado a lado, respectivamente, em duas colunas. As unidades de ideias das diferentes versões das produções sobre o mesmo tópico também foram organizadas lado a lado e numeradas, nas colunas, para poder comparar o contexto linguístico do vocabulário cada vez que foi usado. Assim, as diferentes versões da produção escrita foram usadas seguindo o mesmo procedimento. A tabulação das unidades de ideias anteriormente descrita nos permitiu proceder à análise nos quatro momentos dos registros das produções dos alunos (colaborativas e individuais) e propiciou uma melhor visualização do processo de desenvolvimento da aquisição vocabular.

Atentamos às repetições de padrões e expressões no uso do vocabulário, no processo de aquisição de um período para outro. Isto é, uma vez ocorridas as alterações, foram identificados padrões de interação e de modificação (reestruturações e autorregulação) ao longo do processo de produção.

4.3.1. Anotação colaborativa e aprendizagem implícita

Encontramos similitudes entre o exemplo de estrutura do plano de ensino da Figura 1 da SD (DOLZ *et. alii.*; 2004) e o conceito de ‘Tarefa’ de acordo com Ellis (2003). Dado que a tarefa é uma atividade ou um conjunto de atividades que envolve o uso da LE em situações de comunicação, nesta pesquisa, focamos no uso **estruturado** de anotações nas produções escritas e orais dos alunos.

Além disso, analisamos as respostas ao questionário sobre o desempenho na produção escrita colaborativa *online* que ocorreu no laboratório de informática, após as atividades descritas no Módulo 6. Os alunos fizeram uma primeira anotação colaborativa usando o *Google Docs*. Então, foi enviado um questionário de três (03) perguntas abertas para os alunos responderem sobre o uso de anotações como recurso pedagógico. Recebemos doze (12) respostas.

Dentro das respostas recebidas à pergunta relativa “à opinião [do aluno] a respeito da atividade realizada no *Google Docs* em que [ele] teve que responder as perguntas do seu parágrafo sobre Antártica.”, a maioria dos alunos respondeu que a atividade foi interessante. A modo de exemplo para ilustrar essa opinião, apresentamos, a seguir, a resposta do aluno A11-G3-P4:

“Gostei de realizar a atividade no Google Docs pois além de ler um texto em inglês, responder perguntas sobre ele possibilitou maior domínio sobre o que estava sendo dito, uma vez que memorizei muitas informações passadas, e pude aumentar meu vocabulário. Além disso, obtive um conhecimento “extra” sobre o continente Antártica e trabalhando em grupo consegui ajudar e ter ajuda de meus colegas facilitando a realização da atividade.”

Percebe-se nesse depoimento do aluno A11-G3-P4 uma consciência do processo de aprendizagem que estava acontecendo. No desenvolvimento da ‘tarefa’ com ‘foco-no-significado’, observa-se que a aprendizagem pode acontecer a partir de instruções meta-conscientes²⁴ derivando da realização da atividade *online* (no *Google Docs*, no caso desta pesquisa) como parte de um processo que começou com a leitura de textos sobre o assunto. A atividade *online* está relacionada, assim, às instruções para desenvolver atividades

²⁴ De um lado, Leow (2000) explica que o nível de consciência dos alunos está relacionado com a habilidade deles de reconhecer e de produzir formas corretas da língua alvo. Por outro lado, Ellis (2009) também concorda com Leow para demonstrar que as instruções para a realização de atividades online estão relacionadas ao conhecimento construído nas atividades offline.

offline. A aprendizagem tem, então, uma forma explícita e não implícita²⁵ (Leow, 2000). Durante o desenvolvimento das atividades dessa tarefa os alunos usaram expressões e frases que já conheciam ou construíram durante o processo de aprendizagem de vocabulário (Quadro 8). E essa aprendizagem não aconteceu sem o uso específico de algum recurso ou alguma estratégia (Aprendizagem implícita, ELLIS, 2009, p.16). O desenvolvimento de atividade de anotação colaborativa, a realização de entrevista e de transcrição funcional teve como objetivo colaborar na produção de textos de gêneros linguísticos específicos, que seriam memorizados depois para servir no momento de reestruturar as ideias com as quais eles se depararem (ELLIS, 2003). Nesse caso, a anotação e a transcrição representaram, então, instruções indiretas essenciais para o bom desenvolvimento da tarefa (ELLIS, 2003).

As unidades de ideias que apresentamos no Quadro 17 dizem respeito aos *feedbacks* de instruções explícitas dadas pela professora.

Quadro 17: Anotação colaborativa do Grupo 3: Unidade de ideias #12

UNIDADE DE IDEIAS #12 do Grupo 3

Tópico abordado: Antarctica as the planet air conditioner	
Versão 1 - 22-05-2018	Versão 2 - 10-07-2018 -
[...] Antarctica can be considered as the planet air conditioner because the ice caps reflect sunlight back into the space , making the temperature go down, favoring the earth to remain at a good temperature for survival, without a strong heat coming from the sun. [...]	[...] It is very important to say other importance of the glaciers. It's unbelievable , but Antarctica can be considered the planet air conditioner because the ice caps reflect the sunlight back into the space , making the temperature go down, favoring earth to remain at a good temperature for human survival, without having to face the strong heat which comes from the sun. [...]

(Fonte: *Elaboração própria a partir das produções escritas colaborativas.*)

A unidade de ideia #12 nas versões 1 e 2 das produções do Grupo 3 mostra uma repetição do tópico da importância da Antártica como sendo o condicionador do ar que circula pelo planeta (*Antarctica as the planet air conditioner*). Observamos assim que no

²⁵ "This study, together with Leow's (2000) follow-up study, demonstrated that online measures of meta-awareness are related to offline measures of learning, strongly suggesting that the learning that took place in these studies was explicit rather than implicit." (Ellis, 2009, p.16)

primeiro período o grupo usou a expressão “*ice caps*”, com qual eles tiveram contato por meio das fontes “extra” ao texto original sobre *Antarctica*. Entretanto, o uso dessa expressão aconteceu em um contexto que remete diretamente ao contexto linguístico do texto, como pode-se constatar por meio do seguinte trecho do texto original: “[...] *Also, the continent’s vast fields of ice provide natural air conditioning for our planet. They keep the earth from getting too hot as they reflect sunlight back into space. [...]*”

Por outro lado, observa-se que na segunda produção do grupo, foi usado a palavra “*glaciers*” como sinônimo da palavra “*ice*”. Então, podemos inferir que teve certa aprendizagem implícita de vocabulário. Isto é, os alunos demonstraram ter habilidades em reestruturar as diferentes produções deles para adaptar com o que querem dizer (ELLIS, 2003). Nesse sentido, a reestruturação é uma forma de o aluno expressar com outras palavras o que ele entendeu do tópico. Pode-se, então, partir de instruções implícitas levando os alunos a inferirem regras não enunciadas.

4.3.2. Transcrição funcional e aprendizagem

A transcrição funcional representa, no desenvolvimento dessa tarefa, uma instrução voltada tanto para a estrutura quanto para o uso do significado. O Quadro 17 anteriormente apresentado confirma que o planejamento das aulas da professora tem como objetivo uma aprendizagem implícita com base nas instruções. Esse tipo de aprendizagem tem como resultado facilitar a interação durante as atividades, dentro dos grupos iniciais e; depois, com os outros grupos (Quadro 8 e 9). Na aprendizagem **explícita** os aprendizes são conscientes daquilo que eles aprenderam e conseguem verbalizar o que eles aprenderam. Mas, em caso de aprendizagem **implícita**, os alunos não têm consciência da aprendizagem linguística que aconteceu e isso fica evidente nas respostas comportamentais que eles dão. Eles não conseguem verbalizar o que aprenderam²⁶. Por isso não é tão fácil demonstrar a aprendizagem implícita. Portanto, voltando esta nossa análise para o lado da percepção, tanto do professor quanto dos alunos, concordamos com JIMENEZ (2003) e SHANK

²⁶ “In the case of implicit learning, learners remain unaware of the learning that has taken place, although it is evident in the behavioral responses they make. Thus, learners cannot verbalize what they have learned. In the case of explicit learning, learners are aware that they have learned something and can verbalize what they have learned.” (Ellis, 2009, p.16)

(2003), pesquisadores da psicologia cognitiva e da Linguística Aplicada que abordaram a controvérsia que existe entre “conhecimento” e “aprendizagem”. Para este embate, Chomsky se refere ao conhecimento linguístico como sendo um conhecimento de diferentes características da língua (*apud* LEFFA, 1997). Nesse caso, pode-se dizer que os alunos construíram um conhecimento linguístico.

Assim sendo, a professora pediu que os alunos transcrevessem as entrevistas que fizeram para, assim, a ouvir e escrever as suas perguntas e as respostas dadas pelos colegas. A atividade foi realizada dentro de cada grupo e cada aluno teve informações complementares sobre *Antarctica*. Essa dinâmica de interação dentro de cada grupo fez com que obtivemos os resultados que apresentamos no quadro 10. A hipótese que aqui se justifica é que depois da transcrição funcional o aluno que realizou a tarefa de forma adequada ou que encontrou algumas dificuldades de audição ou de compreensão de palavra, de expressões ou de compreensão da frase inteira, foi buscar a pronúncia e a escrita nas plataformas disponíveis no momento: sites, *Google translate*, ou me procurando (eu cujo papel era mais de monitor, dentro da sala, que de pesquisador) ou a professora para ajudar.

Quadro 18: Anotação colaborativa do Grupo 4: Unidade de ideias #6

UNIDADE DE IDEIAS #6 do Grupo 4

Tópico abordado: Relations between Antarctica, the ozone hole and the global warming	
Versão 1 - 22-05-2018	Versão 2 - 10-07-2018 -
[...] The melting ice is related with global warming. Exemple: How bigger be the temperature, plus the ice will melting; The Antarctica have the oldest ice in the world [...]	[...] The main problem in Antarctica is the global warming. The constant process of raising global average temperature, triggered mainly by the intensification of the greenhouse effects, is provoking a series of environmental phenomena, such as thawing, one of consequences of global warming. The ice is melting more, everyday, and if the 40% of the layer ice is melt it will slim. Each one of these problems can cause the end of “ice country”. [...]

(Fonte: *Elaboração própria a partir das produções escritas colaborativas.*)

O Quadro 18 apresenta a unidade de ideia #06 do grupo 4. Nessa unidade de ideia, observamos que a versão 1 é totalmente diferente da versão 2. Isso se deve ao fato de que a primeira versão foi produzida durante a etapa do desenvolvimento da atividade em que o

grupo ainda não tinha os detalhes que teve depois de ter realizado e transcrito entrevistas com colegas.

Entretanto, informamos no Quadro 9 que ao Grupo 2 não foi atribuído um trecho/parágrafo do texto original para trabalhar, senão um tópico central: “*Curiosity about Antarctica*” e subtópicos. Os participantes do referido grupo procuraram na internet elementos de respostas a esses subtópicos e participaram de todo o processo de implementação do ciclo de instruções até o debate final. Esse fato fez com que dados e informações desse grupo se encontrassem dentro de todas as outras produções colaborativas dos outros grupos. Assim se explica o uso de informações e vocabulário como a “*intensification of the greenhouse effects*” na segunda versão da produção do Grupo 4. Assim, trata-se de outra fonte diversificada de vocabulário além do texto original e dos vídeos assistidos no início das aulas e disponibilizados para os alunos. Lembramos aqui que os links desses vídeos foram compartilhados com os alunos via e-mail e no grupo de *WhatsApp* criado pelos participantes, ao qual fui adicionado assim como a professora.

Voltando ao uso de vocabulário, essa evidência na produção do Grupo 4 mostra a importância de abrir o desenvolvimento do plano de ensino a possibilidades de interação e de negociação de significados em torno às temáticas em estudo, pois isso permite que os alunos encontrem palavras e expressões novas e usá-las para expressar os seus pensamentos, conforme os propósitos da atividade.

4.3.3. Anotação individual e aprendizagem implícita

Nesta subseção, trazemos, no quadro 19 a seguir, as implicações das instruções implícitas e explícitas segundo Robinson (1996).

Quadro 19: Operacionalização das instruções implícitas e explícitas

Operacionalização das instruções implícitas e explícitas (Robinson, 1996)	Implicações das instruções implícitas e explícitas (Robinson, 1996)
(1) Uma condição implícita, que leva os alunos a lembrarem de frases contendo as estruturas da língua alvo;	As condições (1) e (2) podem ser consideradas como ‘implícitas’

(2) Uma condição incidental que consiste na realização de tarefas ‘centradas-no-significado’ ou em frases contendo estruturas da língua alvo;	de caráter proativo.
(3) A procura das regras como condição para a identificação das regras;	Enquanto as condições (3) envolvendo uma instrução explícita direta.
e (4) uma condição instrucional que providencia a explicação das regras, em termo de definição das instruções implícitas anteriormente indicadas (1) e (2).	E a (4) uma instrução explícita indireta.

(Fonte: *Elaboração a partir de informações contidas em Ellis, 2009, p.15*)

Enquanto instrumento de pesquisa da aprendizagem de LE elaborado em torno de atividades ‘centradas-no-significado’²⁷, a tarefa foi desenvolvida a partir de uma mistura de instruções explícitas proativas (QUADRO 3) e de instruções implícitas que deram lugar a aprendizagens implícitas e explícitas.

Apresentamos, no Quadro 20 a seguir, um exemplo de aprendizagem explícita a caráter proativo direto a partir da unidade de ideia #1 nas produções do aluno A16-G5-P1.

Quadro 20: Produções individuais do aluno A16-G5-P1: Unidade de ideias #1

A16-G5-P1		UNIDADES DE IDEIAS –	
	Tópico	Versão 1 - 26-05-2018	Versão 2 - 18-09-2018 -
1	Polemic about Tourism in Antarctica	[...] Antarctica is a continent because it is a wild ecosystem , and there aren't much people. However, some people does tourism in there and this is so bad for the continent because the plants, animals and everything aren't in safe. Everybody needs to protect this continent, their ecosystem. Scientists said that the Agency of tourism aren't worry about the impact their do in this continent. [...]	[...] In the other side, the green peace want to protect Antarctica to everything so, they prohibit to many people goes there . They say that scientists also destroy and harm the environment of Antarctica. This group is the agency owners that want being tourists to this continent and they don't care about It's problems is make money . Due to this, the Antarctica is a peace with much conflicts of interest and nobody govern there what makes much problems. [...]

(Fonte: *Elaboração própria a partir das produções escritas do aluno A16-G5-P1.*)

²⁷ "Meaning-centered task"

Observamos nessa unidade de ideia que o aluno A16-G5-P1 usou um vocabulário completamente diferente de um período para outro. Na primeira versão, ele usou um léxico mais detalhado sobre *Antarctica* para falar da polêmica sobre o Turismo: “*wild ecossistem*”, “*tourism*”, “*plants*”, “*animals*”. É preciso ressaltar aqui que palavras advindas do vídeo 1 tal como “*wild ecosystem*” estava armazenada na sua memória a curto prazo no momento de produção da primeira versão do seu texto. Assim, o fato de ele não ter usado essas palavras na segunda versão não quer dizer que ele não tenha adquirido ou aprendido esse vocabulário.

No entanto, na segunda versão do seu texto, o aluno optou por usar argumentos relacionados aos grupos envolvidos na polêmica sobre o turismo em Antártica. Isto é, usou um tipo de vocabulário relacionado à enunciação de argumentos: “*prohibit*”, “*destroy and harm*”, “*make money*”, em um contexto situacional.

Apresentamos no quadro 20 a seguir a unidade de ideias #2 do aluno A12-G5-P4, membro do mesmo grupo 5 que o aluno A16-G5-P1. O quadro apresenta as produções sobre o mesmo tópico da polêmica sobre o turismo em Antártica.

Quadro 21: Produções individuais do aluno A12-G5-P4: Unidade de ideias #2

A12-G5-P4		UNIDADES DE IDEIAS –	
	Tópicos	Versão 1 - 26-05-2018	Versão 2 - 18-09-2018 -
2	Polemic about tourism in Antarctica	[...] The tourism in Antarctica in a difficult point when it comes about the ecosystem. The tour companies are only interested in the profit that comes from sending people to south . They are not interested about protecting the environment. The only ones that are really interested about the environment are the scientists that live there. Antarctica has no government, this makes things difficultur. They can’t control who comes in and out of the country. [...]	[...] When it comes about visiting there are some polemic topics. The agency owners of the hole world want to send tourists to the cold continent . However the scientist comunity and the green peace, on environment protecting group, avoid this idea. “tourists will bring trash and polute the environment” they argument. In the end, Antarctica represents life and future. It is a special place that should be preserved exactly how the green place and scientists say. [...]

(Fonte: Elaboração própria a partir das produções escritas do aluno A12-G5-P4.)

Percebe-se nas produções do aluno A12-G5-P4 que ele usou um vocabulário diferente daquele usado pelo aluno A16-G5-P1. O uso desse procedimento de análise ajudou a investigar a aprendizagem de LE a partir do vocabulário usado em diferentes momentos. E como sustenta Augusto (2010, p.55), esse método permite analisar “a variabilidade da performance que pode estar devida à mudança considerável ou à manifestação do próprio processo de mudança”. Embora os alunos tenham sido instruídos, aos 22 de maio, a produzirem textos relacionados com os tópicos com que estiveram em contato ao longo da tarefa, não foi possível controlar os tópicos ou o vocabulário que eles usaram na segunda versão do texto, aos 18 de setembro de 2018.

É importante lembrar que esta pesquisa investigou o uso de vocabulário nas produções dos alunos em diferentes momentos. O vocabulário a que nos referimos são as palavras, frases e orações. Assim, a condição incidental (2) (Quadro 19) representa um processo de aprendizagem que é diferente de um aluno (A16-G5-P1) para outro (A12-G5-P4).

4.3.4. Reestruturação e autorregulação

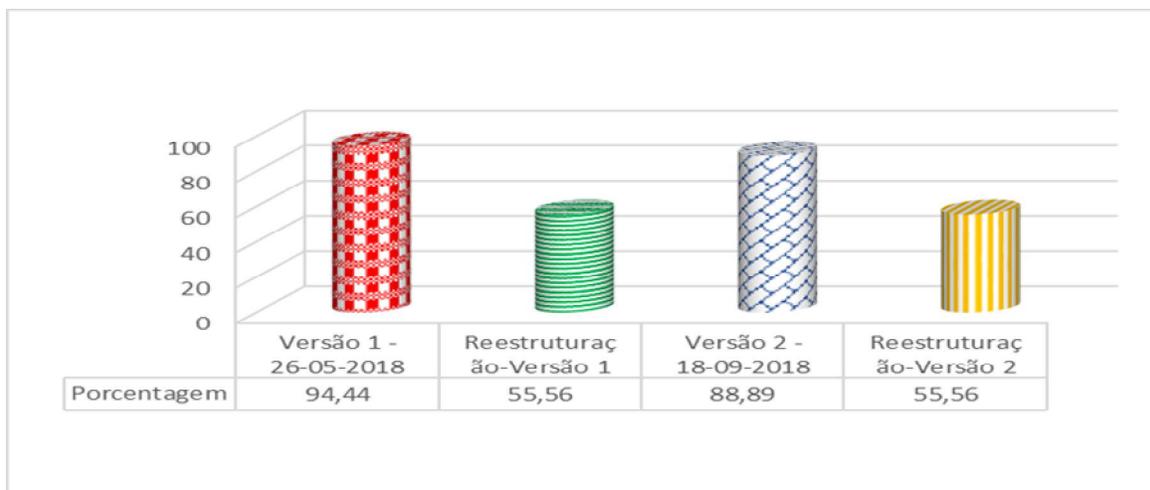
Nesta seção, partimos dos conceitos de organização, autorregulação e reestruturação das ideias para analisar o processo de aquisição de vocabulário. De fato, os alunos usaram essas estratégias para adaptar as suas ideias iniciais ou novas, segundo o contexto e a situação em que eles se encontraram (ELLIS, 2003). As evidências de uso desses ‘propiciamentos’ são fruto do tratamento qualitativo das produções escritas dos participantes desta pesquisa nos dois momentos em que a professora da turma pediu que escrevessem sobre o que eles aprenderam sobre Antártica.

Percebemos, assim, que os participantes não apenas reestruturaram o que falaram de um período para outro, mas também organizaram melhor suas ideias para confirmar hipóteses ou infirmá-las, ou ainda, para acrescentar palavras novas ou escrever melhor as palavras que usaram na primeira versão. Por outro lado, o Gráfico 7 apresentado a seguir, informa sobre a frequência de reestruturação destacada nas produções dos participantes.

Esse tratamento qualitativo foi facilitado pela ferramenta MAXQDA, por meio da qual foi realizada uma análise de conteúdo cujos resultados apresentamos no Quadro 22.

Como se pode observar no Gráfico 6, a porcentagem da frequência das reestruturações seja a mesma de uma versão para outra.

Gráfico 7: Porcentagens de reestruturação nas produções dos alunos



(Fonte: MAXQDA)

Esse tratamento permite identificar os acréscimos e as novas reformulações das ideias. De fato, a reestruturação constituiu em um sistema de reformulação das ideias e de uso das palavras-chaves anotadas pelos participantes, de um período para outro ou de uma atividade para outra. Essa estratégia surgiu da necessidade do participante de ter acesso aos processamentos ocorridos durante as atividades anteriores (DÖRNYEI, 2000) e, conseqüentemente, de fazer uso da LE, recorrendo a essa autorregulação.

Quadro 22: Reestruturação e reformulação de um período a outro

Código dos alunos	Reestruturação-Versão 1 26-05-2018	Reestruturação-Versão 2 18-09-2018
A2-G3-P5	But this environment is fragile and need to be preserved, for do that. This ecosystem is protected by organization and advocates, used term for designate persons who protect and defend this special place	For these reasons scientists and greenpeace members are trying to defend and protect this fragil ecosystem from tourists that continue disturbing this precious habitat.
A4-G6-P3	The tourism in Antarctica is one problem for the research because they takes trash in beach and kill egg's penguins.	and this fact is caused for people with and polute the environment.

	the big ice is melting because of global meaning.	The global warning is ending with the ice,
	the write continent has the small temperat in the world.	the temperature is more big than the normaly
A7-G6-P3	Antarctica has more curiosits thoo I have knew and have a lot of pinguis.	Antarctica is a beautiful place. In this place we can see a lot of exotics animal, for example pinguis and whales.
	Tourists and oil spills are related too.	The global warming is closed by humans and your polute and this need change.
A11-G3-P5	The its ice caps reflect the sunlight back into the space making the temperature go down.	Besides that, Antarctica's ice caps reflect the sunlight back into the space
A12-G5-P4	The tour companies are only interested in the profit that comes from sending people to south.	The agency owners of the hole world want to send tourists to the cold continent.
A13-G4-P1	The Antarctica have the oldest ice in the world.	The scientists disagree with the tourism in Antarctica because the ice continent has the oldest ice in the Earth.
	The scientists agree that the Antarctica should be closed to tourists, because they disturbs the environment.	
A14-G1-P2	also for the science that Antarctica plays a important role because many scientific subject are being studied there by many scientists of differents fields.	For that, Antarctica is the house of many scientifics reseaches about diverse fields and subjects of science,
A15-G6-P3	In Antarctica, the tourism can cause some damages to the environment. This damage can kill penguins and destroy scientific projects, and is caused by oil spills.	Because this, the moment don't agree with the tourists wich go to Antarctica and cause damages like oil spils and leave trash in the beaches.
A16-G5-P4	Agency of tourism aren't worry about the impact their do in this continent.	This group is the agency owners that want being tourists to this continent and they don't care about It's problems is make money.
	The lack of residents entails that no one is responsible to this continent,	Due to this, the Antarctica is a peace with much conflits of interest and nobody govern there what makes much

		problems.
A17-G4-P1	A lot of people want travel to the Antarctica to see the beautiful glacial ices.	The Antarctica have a beautiful landscape with big polar caps attract some tourists that want travel to it
	The ice of ice of Antarctica is so bigger than a others continents	And the ice of Antarctica is so big

(Fonte: Tabela final produzida pelo MAXqda e transformada em Word)

Assim, devido ao contexto social (tipo de atividade sendo desenvolvida), as produções orais e escritas de um aprendiz de LE podem mostrar a existência de sistematicidade e variabilidade na sua interlândia (ELLIS, 1985 *apud* AUGUSTO, 2009). Conforme Dörnyei (2000) afirma, a ‘autorregulação do aluno’ ocorre por meio da sistematicidade e da variabilidade durante o desempenho do aprendiz no desenvolvimento da atividade. Desse modo, a autorregulação é sistemática quando o aluno usa um conjunto de regras, palavras e ideias que ele vai reutilizando, readaptando, reconstruindo e corrigindo constantemente. Entretanto, a variabilidade vem da percepção do aluno sobre a maneira como a atividade deve ser realizada e reorganizada. Decorre desta segunda etapa que essa percepção depende de um aluno para outro. Na presente pesquisa, isso diz respeito ao uso ou não de certas anotações tomadas e também ao tipo de processamento feito pelo mesmo, durante o desenvolvimento das atividades.

De acordo com o mesmo pesquisador, os mecanismos de processamento de tarefas estão inter-relacionados: após a ‘execução da tarefa’ ocorre a própria ‘avaliação’ do aluno, autor da produção, e em seguida um ‘controle da ação’, que se manifesta pela aplicação da conclusão à qual ele chegou. Essa inter-relação durante o processamento é responsável pela autorregulação do aluno, o que supõe uma evolução no processo de aprendizagem.

4.3.5. As RPG e a aquisição de vocabulário

Geralmente, denomina-se *Role Play Game (RPG)* a interação do aluno com o computador por meio da caracterização de um personagem (*avatar*) que ele encarna durante a realização da atividade (ARMSTRONG, 2016). Entretanto, nesta pesquisa, nos referimos ao *RPG*, no contexto de interação presencial, como atividade de simulação de contextos em

que os participantes se apropriam de um texto original ou de um contexto específico (*Antarctica*) (MORAIS; ROCHA, 2012).

Com efeito, trata-se nesta pesquisa de uma estratégia de trabalho em grupo, e depois em plenária, sob forma de interpretação de papéis relacionados com os diferentes posicionamentos do autor do texto (*input*) disponibilizado²⁸. Foram realizados dois *RPG*: o primeiro consistiu em entrevistar os membros dos outros grupos para reunir o resto das informações contidas nos parágrafos distribuídos (QUADRO 10). Ele foi realizado em duas etapas: a gravação das entrevistas (perguntas e respostas) e a transcrição das mesmas.

No desenvolvimento desse primeiro *RPG* (Aula 5/ Módulo 4), a professora distribuiu as perguntas (QUADRO 12) relativas aos parágrafos para os alunos. Em seguida, os alunos se organizaram dentro dos grupos para ensaiar as entrevistas. Essa atividade permitiu que os alunos desempenhassem o papel de entrevistador e o de entrevistado.

A transcrição das gravações foi um momento de confrontação, de descoberta das diversas possibilidades de pronúncias e de procura da pronúncia certa, se bem que a maioria dessas palavras advêm dos parágrafos e da primeira produção colaborativa dos próprios alunos. Assim, tendo o celular à disposição, os alunos conseguiram acessar *sites* de tradução automática, para verificar o significado e o contexto de uso das palavras transcritas. Seguem as etapas do *RPGI* de entrevista com os colegas.

RPG 1: Interview about Antarctica

Step 1: Interview and give interview about Antarctica (Record interviews)

Step 2: Transcribing of interviews

Step 3: Computer lab: Produce written text with the information you collected.

(Fonte: Elaboração própria a partir do Plano de ensino e dos dados coletados)

A respeito do uso da língua para servir de meio de comunicação, Drakos (2009) afirma que ela pode ser desenvolvida ²⁹em várias funções (*functional language*). Isto é, um sistema criado com o intuito de formar os alunos a reconhecer e usar palavras do dia-a-dia na LE de estudo. Nessa perspectiva, a análise das avaliações³⁰ dos alunos mostra uma

²⁸ Texto original sobre Antarctica, disponível nos anexos.

²⁹ "Functional language" is language that we use to perform various "functions". In short, it is a system is designed to train students to recognize and use basic, everyday English. (DRAKOS, 2009)

³⁰ Trata-se aqui da avaliação e autoavaliação dos alunos e da professora, depois da realização das entrevistas.

motivação no processamento da atividade como se pode ver por meio das respostas dos participantes **A17-G4-P1** e **A15-G6-P3** por exemplo.

A17-G4-P1: *Eu gostei muito da dinâmica. O gravar o áudio para legendar o áudio. Isso eu acho muito legal. Vai melhorar muito o Listening, como você [a professora] falou.*

A15-G6-P3: *Que a gente ao mesmo tempo treina a pronúncia e também vai treinar a escutar a interpretar o que o outro está falando.*

“Melhorar o *Listening*” e “treinar a *pronúncia*”, além de ser os objetivos da atividade, também são outras evidências da aprendizagem implícita. Consideramos que saber isso motiva mais no momento de seguir o procedimento adequado para o processamento da atividade.

De forma semelhante ao que ocorreu no primeiro *RPG*, houve também uma motivação na apresentação final (Módulo 9/ Aula 10). O debate final consistia em discutir sobre informações coletadas pelos alunos desde o começo da tarefa. Então, foram criados quatro grupos: o dos turistas, o dos cientistas, os donos de agências de turismo, e os membros da organização internacional "Greenpeace".

Armstrong (2016) chama de grupo de discussão o *RPG* que consiste em aprender várias estratégias para incentivar o uso da LE dentro do grupo, em conversações casuais ou durante um debate. De um lado, os tópicos do grupo de discussão estão baseados no material abordado nos períodos anteriores à sua realização. De outro lado, nos inspiramos nos diferentes tipos de círculos de leitura (COSSON, 2014) para chamar de “círculo de aprendizagem” o processo que se iniciou com os primeiros módulos do planejamento até a última etapa (o debate final).

De acordo com os dados apresentados, o segundo *RPG* consta de três etapas distribuídos da seguinte forma:

RPG 2: Oral Presentation debate about Antarctica

Step 1: Small groups get together to rehearse the final debate.

Step 2: Debate's online transcript

Step 3: Final debate

(Fonte: Elaboração própria a partir do Plano de ensino e dos dados coletados)

Assim sendo, o debate foi realizado com base em técnicas de debate: fazendo perguntas, procurando argumentos e conduzindo reflexões na transmissão e na recepção das mensagens. Durante a realização da atividade, a professora, como gerenciadora das

interações entre os quatro grupos, passava a palavra para cada grupo de forma a incentivar a contextualização das intervenções deles, para que não saíssem do contexto ou da ideia anteriormente evocada.

Como podemos observar no seguinte trecho do debate, o aluno A14-G1-T3 conseguiu lembrar das informações processadas durante a realização das atividades anteriores ao debate. Isso se dá pelo fato da busca e da manipulação das informações sobre Antártica advir da realização da tarefa e do conhecimento prévio dos alunos.

Teacher [v]³¹ Scientist! Do you want to emend what Greenpeace said? Why can people go to Alaska and not in Antarctica?

A14-G1-T3 [v] We can go to Alaska because is not a world place that belongs (to) United States. And We, like people, we should preservate [preserve] the environment that are (so that it can be) intact in the world.

Na sequência, a professora aproveitou a resposta do participante **A14-G1-T3** para incentivar outro aluno (A17-G4-P1) a dar detalhes e apresentar um argumento que tenha a ver com o papel (*scientist in Antarctica*) desenvolvido por ele: “**Teacher [v]**: *Just a minute. I think A17-G4-P1 got a better explanation. OK. Dr. A17-G4-P1!*”

O aluno **A17-G4-P1** na sua contribuição para o debate, trouxe informações do texto original sobre Antártica para responder à pergunta da professora, de acordo com o rumo das discussões.

A17-G4-P1 [v] In Antarctica there are the biggest part of freshwater and Alaska don't have that. We can't see the Antarctica because the caps have the water that we drink, and the Alaska don't have all this water.

Teacher [v] Uhhh. Just a minute... Dr. A17-G4-P1. Why can we go to Alaska, and mess up Alaska and not Antarctica?

A17-G4-T5 [v] Like A14-G1-P2 said, Alaska is a State of The United States. Is that the population of the penguins that have some of the freshwater in the planet? We have to study the ice and the water in this place.

Como indicam as respostas dadas pelo aluno, as diferentes interações com o texto original durante as discussões entre membros do mesmo grupo inicial (G4) e, depois, entre os dos novos grupos ajudaram a fixar o vocabulário relacionado à Antártica. Essas respostas ficaram incentivadas pela mediação das intervenções e a troca de turno.

O planejamento das aulas teve como objetivo final fazer com que os alunos pudessem debater sobre as diferentes temáticas relacionadas à Antártica e à polêmica entre

³¹ A indicação “[v]” serviu para avisar que trata de uma versão oral.

os diferentes grupos envolvidos nessa discussão. Trata-se dos turistas, das agências de turismo, dos cientistas e dos membros da organização internacional Greenpeace. Concordamos então com o Armstrong (2016) que o que importa é o objetivo desejado pela professora e a perspectiva dentro da qual isso se inscreve. Isto é, fazer da aula de ILE um planejamento que possa alcançar o objetivo desejado e criar oportunidades de realização desse objetivo de forma muito mais fácil. Assim sendo, o conceito de “tarefa” remete essencialmente:

ao uso da língua alvo, pelo aluno ou por grupos de alunos, para alcançar um objetivo específico. Porém, não há um meio específico ou imperativos lexicais, em particular, que precisem ser seguidos pelos alunos na realização da tarefa. Observa-se, então, que o processo de busca da informação e a construção dos conhecimentos contribuem ao desenvolvimento passivo da aquisição da SL³² (ARMSTRONG, 2016, p.40).

Entendemos por essa citação que o importante é todo o processo de aquisição de vocabulário e não apenas as estratégias e recursos usados. No caso desta pesquisa, a anotação e as transcrições funcionais só ajudaram na construção do conhecimento sobre Antártica. Mas outros recursos e estratégias poderiam ajudar a alcançar o objetivo da professora.

Nesse capítulo foram apresentados os resultados quantitativos e qualitativos da pesquisa. No capítulo seguinte, tratamos das discussões em torno dos resultados obtidos, em comparação com as pesquisas citadas no referencial teórico.

³² A task is a desired goal that a student, ideally groups, must attempt to accomplish using a target language. Though there is a specific destination, there is no specific route or lexical imperatives that need to be expressed. Students accomplish the task through the medium of the L2, passive SLA through the process of finding the product. (ARMSTRONG, 2016; p.40)

5 – Discussão dos resultados

De acordo com os resultados que viemos discutindo até agora, todos os sujeitos desta pesquisa recorreram à anotação e à transcrição funcional durante o desenvolvimento da SD. Esse fato corrobora o que pesquisadores (HAYATI, 2009; SONG, 2011; SIEGEL, 2015) já apontaram, ou seja, a prática de uso destas estratégias pelo aprendiz de língua estrangeira ajuda a melhorar a sua compreensão auditiva, e, por conseguinte o seu nível de proficiência.

5.1. Retomando as perguntas de pesquisa

De fato, a aquisição de vocabulário é um assunto muito discutido, hoje em dia. No entanto, acrescentamos, no decorrer dessa pesquisa as estratégias de anotação (e de transcrição funcional), a observação dos fluxos interacionais nos diferentes ambientes digitais e físicos (sala de aula, pátio, etc.) que os caracterizaram como sistemas complexos (PARREIRAS, 2005). Assim sendo, nesse capítulo apresenta-se as perguntas iniciais, que guiaram a presente pesquisa, com o intuito de propor um diálogo entre os presentes resultados e o referencial teórico.

5.1.1. Como o professor idealizou, planejou e operacionalizou o uso da sequência didática (SD) baseada na “tomada de nota” e na “transcrição funcional”, no seu plano de ensino, visando à aprendizagem de vocabulário em aulas de ILE?

Os resultados coletados ao longo do desenvolvimento da tarefa refletem o cuidado da professora ao preparar o material ao privilegiar o processo de aquisição de vocabulário. É principalmente a ideia vinculada por Larsen-Freeman (1997, 2006, 2008, 2016) e retomada por Augusto (2009), que propõe o estudo abrangente do processo de aprendizagem a partir da teoria dos sistemas complexos e adaptativos (SCDA) (BORGES, SILVA; 2016).

Entretanto a presente pesquisa difere do tema investigado por Augusto (2009), que é relativo ao processo de desenvolvimento da competência linguística em que ela trouxe a seguinte distinção entre esse conceito e a aquisição vocabular:

o conceito de competência comunicativa estabelecido no modelo produzido por Canale e Swain (1980), no sentido de que, em seu modelo, a competência estratégica é separada da competência linguística e responsável por funções que não são linguísticas, mas sim, cognitivas. A competência estratégica pertence às habilidades cognitivas gerais que são mobilizadas no uso da língua. (BACHMAN, 1998, p. 25 *apud* AUGUSTO, 2009, p. 19)

Assim sendo, temos levado em consideração esse direcionamento de Augusto para o estudo dos aspectos morfológicos, lexicais e sintáticos do desenvolvimento da competência linguística de um aprendiz brasileiro de ILE com base na teoria dos sistemas complexos e dinâmicos. No entanto, o procedimento que a autora usou nesse trabalho, para analisar a competência linguística, nos permitiu aportar à nossa pesquisa um rumo para o estudo da ‘competência estratégica’ (uso de anotação e de transcrição funcional como *affordances*) que não foi apenas estratégias de aprendizagem, já que os alunos partiram também das instruções do professor que as usou no seu plano de ensino.

Por outro lado, essa diferença entre o aspecto ‘linguístico’ da competência e o ‘cognitivo’ (estratégia), não constituiu um obstáculo na realização das análises. Conseguimos identificar as propriedades relativas a um sistema complexos, dentro das produções escritas e orais dos alunos, colaborativas (Quadros 17 e 18) e individuais (Quadro 20, [A16-G5-P1 e A12-G5-P4]; Quadros 21 e 22). Portanto, características dos SCDA como a dinamicidade, a não-linearidade e a adaptação, foram observadas nos dados coletados e nos *feedbacks* dos alunos. É essencialmente o que é corroborado pelos gráficos 6 e 7 apresentados no capítulo anterior. Em outras palavras a aprendizagem, com base na realização da tarefa que acompanhamos, foi imprevisível, sensível às condições iniciais, aberta, auto-organizante e sensível aos diferentes *feedbacks*, tanto dos próprios participantes, quanto da professora e do pesquisador.

De fato, no desenvolvimento das atividades, foi usado uma dinâmica de interação (procedimento instrucional) que favoreceu o uso e o acesso de várias fontes de informações sobre o tema escolhido (Antártica). Também, não teve controle do uso de palavras advindas dessas fontes, pelos alunos. Por outro lado, a sensibilidade às condições iniciais pode-se

observar em vários níveis, mas principalmente após a primeira *RPG* (entrevista), devido ao fato de que os alunos passaram de uma distribuição (grupo inicial) para outra, e mesmo assim, alguns continuaram usando informações do primeiro grupo, sendo a distribuição a qual eles fizeram parte. Além disso, a auto-organização e a sensibilidade aos diferentes *feedbacks* foram observadas tanto nas produções quanto no desenvolvimento das atividades por meio da autorregulação e das reestruturações analisadas no capítulo anterior.

Chegamos então à conclusão que o plano de ensino foi idealizado a partir de um alto conhecimento de sala de aula como SCDA. Portanto, os resultados apresentados nos permitem afirmar que a retenção de vocabulário é devida essencialmente ao **processo** que o professor seguiu no **planejamento** e no **desenvolvimento** da tarefa, em geral e especificamente, a partir das diferentes interações.

5.1.2. Como o professor gerenciou as atividades que compuseram a SD do ciclo pedagógico de instruções para a “tomada de nota” e a “transcrição funcional” visando à aprendizagem de vocabulário em aulas de ILE?

O plano de ensino seguido pela professora foi elaborado a partir dos princípios do PTBT, como indicado no referencial teórico. É um ciclo pedagógico que chamamos de círculo de aprendizagem nos inspirando do Círculo de literatura teorizado por (Daniels, 2002 *apud* Cosson 2014) devido ao formato das discussões em sala (ou em qualquer lugar). Entretanto, o círculo de literatura tem umas limitações que dizem respeito à falta de instrução e de autonomia dos alunos, ao reforço de preconceitos e estereótipos entre eles, e por último, à qualidade do debate (discussão final).

Ao contrário das limitações acima indicadas, o ciclo pedagógico de discussões seguido pela professora passa pela realização de cada tarefa com base na combinação de instruções explícitas e implícitas. Também é importante lembrar que o fato de a professora ter incluído o PTBT na sua prática docente, mostra a sua posição em relação às atividades de compreensão oral, isso prova de certa forma como o nível de proficiência dos alunos influenciou as escolhas feitas por ela na elaboração do plano de ensino e do material das aulas. Esse fato, conforme é compreendido por Siegel (2015) se dá a partir da interação do aprendiz com os seus pares, com o professor ou também com o pesquisador, e com o objeto

do conhecimento (texto, vídeos, áudio) em um contexto social. O mesmo pesquisador explica que as crenças do professor têm um lugar importante na sua atuação como docente. A abordagem etnográfica trouxe, portanto, maior entendimento da pedagogia de escuta dos alunos de LE, conforme problematiza Siegel (2015). Entretanto, concordamos com Larsen-Freeman (2016) para focar mais na percepção do aluno, do que na intervenção do professor em sala de aula. Concordamos também, para dar ao aluno mais autonomia ainda, para continuar a procurar mais informações sobre as temáticas de estudo e para procurar a pronúncia de certa das palavras dentro ou fora da sala de aula.

Em relação aos preconceitos e estereótipos de qualquer tipo, a professora abordou o assunto com os participantes por meio de uma discussão que ocorreu no pátio da escola, preparando-lhes assim para a realização do debate final. Assim sendo, no momento do debate, o papel do professor foi de gerenciar as interações entre os diferentes grupos. As discussões, opiniões e posicionamentos foram próprios aos participantes e ensaiados dentro dos diferentes grupos. Porém, a filmagem do debate permitiu a análise da habilidade de escuta dos alunos. A professora auxiliava, então para ajuda-lhes a entender melhor a intervenção o a pergunta dos seus pares. Trata-se de dados diretos (SIEGEL, 2015) daquilo que aluno pensou ou entendeu, da intervenção do seu interlocutor.

5.1.3. Quais foram as evidências nos dados de que houve desenvolvimento de novos instrumentos de ensino (*affordances*) de ILE nos usos de “tomada de nota” e de “transcrição funcional” feitos pelos alunos?

A discussão em torno a essa pergunta de pesquisa é relativa ao conceito de propiciamentos (*affordances*) transposto para a aquisição de LE por Van Lier (2004). Se entende como "aquilo que está disponível para a utilização da pessoa", ou seja, é o conjunto de três etapas que são a ação, a percepção e interpretação, que constituem um ciclo contínuo essencial para a aprendizagem. (Van LIER, 2004 *apud* PAIVA, 2009). Isto é, a percepção do aluno em relação à língua e ao uso da língua é o que determina o tipo de aprendizagem que ele vai ter.

Consideramos, então, a anotação e a transcrição funcional como sendo novos instrumentos de escritas e de reescritas colaborativa (em grupo), *online* e individuais. Essas

estratégias abordam também a colaboração entre os alunos mais proficiente na L2 e os menos proficientes. Nessa perspectiva, notamos que o fato de os alunos serem todos classificados nas turmas de iniciantes após o teste de nivelamento, não significa que eles tenham o mesmo nível: alguém podem ser A1 e outros A2 e ajudar-se mutuamente. Essa pesquisa da Bikowski (2016) parte do uso da tecnologia para criar ambientes de motivação dos alunos.

A novidade da presente pesquisa é de estudar o impacto da estratégia de anotação colaborativa *online* na produção oral. Isto é, quais das palavras usadas no momento da produção escrita colaborativa apareceram no debate, de forma espontânea e em que contexto foram usadas no primeiro e no segundo momento (ou nos dois RPG realizados).

Voltando para o círculo de aprendizagem, Bikowski (2016) destaca dois resultados na sua pesquisa que também observamos na nossa: a tecnologia ajudou na organização e na revisão do conteúdo das produções dos alunos, e no aumento da autonomia individual.

A nossa pesquisa contemplou o potencial impacto das anotações *online* nas produções escritas individuais dos alunos e também trouxe umas percepções dos alunos sobre essa estratégia (exemplo do aluno A11-G3-P4). Porém, as pesquisas apontam para uma limitação: a dificuldade de realização de um ensaio argumentativo. Esta restrição pode ser subjetiva. No presente trabalho, a SD desenvolvida tratou essencialmente de levar os alunos a responderem a perguntas e organizarem as respostas coletadas para reconstruir um texto inicial que se compusesse de ideias gerais e de detalhes que iriam usar no momento do debate final. Outra tecnologia que também foi introduzida na sala de aula, foi o celular para facilitar as gravações das entrevistas, a transcrição das mesmas e a tradução automática (TA) de palavras.

5.1.4. Quais atividades, nas avaliações do professor e dos alunos, dentre as que compuseram as sequências didáticas (SD) envolvendo a “tomada de nota” e a “transcrição funcional”, foram bem-sucedidas na aprendizagem de vocabulário nessas aulas de ILE?

A discussão em torno a essa pergunta abrange os três (3) níveis das avaliações e autoavaliações dos alunos, do professor e do pesquisador, em relação às atividades que

compuseram a SD. Dentre elas destacamos a do aluno **A11-G3-P4** sobre a anotação colaborativa *online*:

“Gostei de realizar a atividade no *Google Docs* pois além de ler um texto em inglês, responder perguntas sobre ele possibilitou maior domínio sobre o que estava sendo dito, uma vez que memorizei muitas informações passadas, e pude aumentar meu vocabulário. Além disso, obtive um conhecimento `extra` sobre o continente Antártica e trabalhando em grupo consegui ajudar e ter ajuda de meus colegas facilitando a realização da atividade.”

Antes dos RPG, o aluno **A10-G2-Cur** deu a seguinte avaliação:

I really like [of] this type of class. It's different and [I am] happy because we watch videos, we discuss[ing], we smile, we tell stories and we learn[s] a lot [of things]. [It] is so great!!!”

Sobre a primeira RPG:

A15-G6-P3:

Que a gente ao mesmo tempo treina a pronúncia e também vai treinar a escutar e interpretar o que o outro está falando.

A5-G2-Cur:

Não sei se é "exicted ou "Rexicted" Mas, Ok. I am excited for the debate. I prefer to speak for the debate rather than Writing for Mid test.

Sobre a primeira RPG:

A9-G1-P2:

Gosto muito desse tipo de aula. A gente fica livre. Lá na sala a gente parece que falta o ar.

A17-G4-P1:

Eu gostei muito da dinâmica. O gravar o áudio para legendá-lo. Isso eu acho muito legal. Vai melhorar muito o *Listening*, como você [a professora] falou.

Sobre o debate final (segunda *RPG*), a expectativa da professora em relação ao debate era que os participantes pudessem:

"Falar dentro daquilo que a gente espera que eles tivessem desenvolvido. Nesse debate o mais importante é o que eles estavam falando. E a motivação, o emocional para falar. É um momento para se apropriar dessa Língua Estrangeira. E houve brincadeiras. Eu não acho mais que o inglês é uma 'Língua Estrangeira'. Hoje nos apropriamos dessa língua para medir o pensamento, as emoções deles."

De modo geral, os alunos gostaram do processo seguido no desenvolvimento da SD, pois, não foi possível identificar uma que eles gostassem mais do que as outras. Isso é

devido, também, aos *feedbacks* da professora sobre a importância de cada atividade na preparação do debate final.

Por outro lado, com base no número de unidades de ideias usadas, se pode avaliar a qualidade das notas e a organização das mesmas (SONG, 2011). O pesquisador explica que as unidades de ideias a partir de anotações guiadas são bons indicadores da proficiência auditiva de aprendizes de língua. Esta pesquisa corrobora a conclusão de Hayati (2009) relativa ao fato de a realização de anotações guiadas serem relacionadas com a melhoria do nível de proficiência.

Song (2011) investigou também a relação que existe entre as notas dos aprendizes e os seus desempenhos nos testes de compreensão auditiva. No entanto, na presente pesquisa não trataremos desse embate. Trazemos, a seguir uma reflexão relativa aos resultados da nossa pesquisa com a de Song (2011). Trata-se essencialmente do impacto da qualidade das notas na compreensão auditiva.

Destacamos a seguir umas variáveis que Song (2011) criou para caracterizar a estrutura hierárquica da compreensão auditiva, a partir da estratégia de anotação simples e aberta (*open-ended listening notes*), categorizando-a em:

- **NTOP**: anotações relativas às ideias gerais usadas;
- **NDET**: anotações relativas aos detalhes dados;
- **LINF**: Inferências baseada nas informações explícitas anteriormente dadas;
- **NORG**: anotações relativas à organização das ideias.

São categorias que podemos observar também no círculo de aprendizagem e de interações de que andamos falando desde as páginas iniciais desse trabalho.

O modelo estrutural da pesquisa de Song (2011, p.17) sugere que a compreensão auditiva do aluno influencia indiretamente o seu desempenho nas atividades de escuta livre e aberto, na língua estrangeira de estudo. A qualidade das anotações é, portanto, um bom indicador da compreensão auditiva. Isto é, são anotações relativas às ideias gerais usadas (NTOP) e aquelas relativas à organização das ideias (NORG) são indicadores dizendo respeito ao formato seguido no momento de tomar as notas.

Conforme afirma o pesquisador (2008 *apud* 2011), a forma estruturada (guiada) da tomada de nota parece facilitar e levar os aprendizes a anotar informações de forma completas e organizadas com mais clareza. Entretanto, este formato tem uma limitação. Os aprendizes com um nível básico de proficiência podem encontrar uma dificuldade no momento de escolher que informações valem a pena ou não ser anotadas. Por outro lado, ao contrário do formato estruturado, o tipo de anotação aberto oferece ao aprendiz uma possibilidade de tomar notas do que ele quiser, e, por conseguinte de incluir o máximo de detalhes, mesmo quando ele não tem bom entendimento das relações entre as diferentes ideias.

Voltando agora para a presente pesquisa, a compreensão auditiva dos alunos foi observada e medida ao longo de todo o círculo de aprendizagem e do desenvolvimento da SD, desde a primeira atividade que consistiu em assistir aos vídeos, até apresentação do debate final (produção valendo apresentação final). Lembramos que essa discussão foi ensaiada ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem, mas podemos afirmar que não teve seguimento de um roteiro, no momento de falar ou de interagir com os seus colegas e com a professora. Em outras palavras, não foram criadas limitações alguma em relação ao que os alunos falariam durante o debate.

Entretanto; isso não elimina o fato de o moderador do debate, a professora, ter pensando em perguntas que poderiam ser feitas, ou em ideias que poderiam ajudar ou direcionar o debate. Também não quer dizer que os alunos não chegaram com perguntas, ideias ou respostas prontas. O debate foi realizado com o objetivo de ajudar e incentivar a espontaneidade e a participação dos membros de cada grupo envolvido na polêmica sobre Antártica. Trata-se, então, do cuidado, com as instruções e intervenções, por parte do professor, para não fazer obstáculo a esse fluxo interacional espontâneo que geralmente, ele, como docente, não tem controle ou simplesmente poderá prever.

Nesse capítulo foi estabelecido um contraste entre os resultados obtidos e as pesquisas citadas no referencial teórico. No capítulo seguinte, tratamos das considerações finais relativas ao presente trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo foi organizado em quatro seções. Na primeira, retomamos os objetivos que motivaram e orientaram a realização desta pesquisa. Na segunda, apresentamos algumas reflexões sobre as possíveis implicações dos resultados deste estudo para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira. Na terceira, apresentamos algumas limitações da presente pesquisa. Na quarta, apontamos para alguns encaminhamentos para estudos futuros.

5.1. Retomando os objetivos desta pesquisa

5.1.1. Objetivo específico 1

Descrever o uso das estratégias de tomada de nota e de transcrição funcional em sala de aula para a aquisição de vocabulário no ensino e na aprendizagem de ILE.

A elaboração do material e o gerenciamento das atividades do ciclo para “tomar notas” e “transcrever gravações” possibilitaram uma análise etnográfica do processo de aprendizagem de vocabulário de ILE. Na realização da pesquisa, a professora cujas aulas acompanhamos, procurou operacionalizar a SD conforme os princípios do PTBT. Dessa forma, o ciclo pedagógico de instruções, que iremos apresentar no decorrer do presente capítulo, foi gerenciado por meio de atividades visando à aquisição vocabular em aulas de ILE. Cada atividade do PTBT foi uma oportunidade (*affordances*) de comunicação que promoveu a negociação de significado dentro da abordagem de *foco-no-significado* (ELLIS, 2005).

Assim sendo, como em Carrier (1983), observamos um uso diversificado de estratégias de anotação: palavras difíceis, codificação e armazenamentos externos, anotação de mídia (vídeos sobre Antártica e transcrição das próprias gravações), anotação colaborativa *online* (*in-class collaborative web-based writing*; Bikowski, 2016) no processo de aquisição dos participantes. Versamos, então, sobre questões relativas à reformulação e à reestruturação (ELLIS, 2003), à autorregulação e à dinamicidade da aprendizagem de ILE dos participantes no processo de criação de uma interlíngua, em torno à temática central (Antártica). Portanto, acreditamos que a dinâmica de interação, o ciclo de

intervenção (do professor), a motivação e o perfil da turma, etc. representaram fatores importantes que comprovaram a sala de aula um sistema complexo adaptativo.

Na presente pesquisa, no seu papel de gerenciador e facilitador das interações, o professor propiciou ambientes de interação (Figura 5) em vários níveis: para dar instruções sobre o desenvolvimento das atividades, receber e dar *feedbacks*, mediar as interações com os outros ambientes de aprendizagem), entre os próprios alunos (interações individuais com os vídeos legendados, com os parágrafos recebidos, dentro dos grupos, durante as *RPG*, com o computador), entre os diferentes grupos e também a interação dos alunos com o pesquisador (que desempenhou principalmente um papel de monitor). E todo esse processo foi facilitado mediante a aplicação dos diferentes princípios do PTBT apresentados anteriormente no presente trabalho.

5.1.2. Objetivo específico 2

Discutir como o uso das estratégias de tomada de nota e de transcrição funcional pode contribuir para o desenvolvimento de novos instrumentos de ensino (affordances) de ILE que usem essas estratégias como recursos pedagógicos.

Houve evidências, nos dados coletados, de desenvolvimento de novos instrumentos de anotação e de transcrição funcional (*affordances*) no processo de aprendizagem e de aquisição de ILE dos participantes. Trata-se principalmente do uso das diversas estratégias de anotação (informadas no objetivo específico anterior) para o processamento das atividades (DÖRNYEI, 2000), a repetição e o uso de palavras, expressões ou unidades de ideias nas produções escritas e orais dos alunos, de um período para outro.

O bom desenvolvimento das aulas, por parte da professora, facilitou o processamento das atividades e das informações contidas em cada parágrafo do texto original conforme a conclusão 4 de Carrier (1983). Devido ao bom planejamento da SD, observa-se uma criação de padrões que favorecem a motivação e o envolvimento dos alunos pela sua participação que foi além da instrução ou o *feedback* dado pela professora. Como esperado, não foi possível controlar os tópicos ou o vocabulário que os alunos usaram nas diferentes versões dos seus textos.

Além disso, o processo seguido pela professora influenciou o desenvolvimento da aquisição de vocabulário dos participantes desta pesquisa. De fato, observou-se certa motivação na realização das atividades. O PTBT por meio da elaboração de atividades ‘centradas-no-significado’ representa um instrumento eficiente de pesquisa da aprendizagem de ILE. Assim sendo, a tarefa, cuja temática orientada (*Antarctica*) foi desenvolvida por meio de uma mistura de instruções implícitas e explícitas (proativas ou não) (QUADRO 1), deu lugar a aprendizagens implícitas e explícitas.

Então, pode-se concluir que o processo seguido no desenvolvimento da aquisição de vocabulário de ILE pelos alunos participantes desta pesquisa foi eficiente. A emergência de padrões recorrentes (uso das mesmas palavras ou das mesmas estruturas, de uma versão para outra, as diferenças significativas relativas a cada participante, variações do uso de vocabulário de um período a outro, seja nas produções colaborativas ou individuais, etc.) constituiu parâmetros de aprendizagem que refletem as dinâmicas complexas e a presença de “autossimilaridades” (AUGUSTO, 2009) dentro dos padrões indicados.

5.1.3. Objetivo específico 3

Sugerir sequências didáticas (SD) com atividades envolvendo as estratégias de tomada de nota e de transcrição funcional em sala de aula de ILE.

Depois do desenvolvimento das sequências didáticas (SD) nas aulas de ILE, tanto o professor quanto os alunos consideraram como bem-sucedidas as atividades e estratégias que consistiram em tomar notas e transcrever gravações, pois, de acordo com os mesmos, essas últimas ajudaram na realização do debate final. Tal avaliação positiva se evidencia por meio das intervenções dos seguintes participantes durante o bate-papo que ocorreu após a entrevista que fizeram com colegas (no primeiro *RPG*):

A5-G2-Cur

Não sei se é "exicted ou "Rexicted" Mas, Ok. I am excited for the debate. I prefer to speak for the debate rather than Writing for Mid test.

A9-G1-P2

Gosto muito desse tipo de aula. A gente fica livre. Lá na sala a gente parece que falta o ar.

A17-G4-P1

Eu gostei muito da dinâmica. O gravar o áudio para legendar o áudio. Isso eu acho muito legal. Vai melhorar muito o Listening, como você [a professora] falou.

A10-G2-Cur:

I really like [of] this type of class. It's different and [I am] happy because we watch videos, we discuss[ing], we smile, we tell stories and we learn[s] a lot [of things]. [It] is so great!!!"

Quando o aluno A9-G1-P2 fala de aula onde ele e os colegas ficam “livres”, ele se refere ao fato de a professora ter falado para eles saírem para o pátio para fazer as entrevistas. Por outro lado, essas avaliações feitas pelos próprios alunos também foram compartilhadas pela professora. Segue a transcrição do comentário dessa última o debate (segundo *RPG* da tarefa), durante uma conversa sobre o desempenho dos alunos na realização das atividades planejadas. A sua expectativa em relação ao debate era que os participantes pudessem:

"Falar dentro daquilo que a gente espera que tivessem desenvolvido. Nesse debate o mais importante é o que [os alunos] estavam falando. E [é importante] a motivação, o emocional para falar. É um momento para se apropriar dessa Língua Estrangeira. E houve brincadeiras. Eu não acho mais que o inglês é uma 'Língua Estrangeira'. Hoje nos apropriamos dessa língua para medir o pensamento, as emoções."

Portanto, é o fato de despertar a motivação nos alunos para que eles possam se apropriar da língua de estudo que faz a aprendizagem ser bem-sucedida. Passa pelo uso de vários instrumentos (*affordances*) de incentivo para interação em vários níveis, tanto dentro da sala de aula quanto fora ou com o auxílio da tecnologia.

Voltando para o papel do professor no ensino de ILE, podemos dizer que o impacto de qualquer intervenção, a qual pode ser a causa de resultados significantes, depende da relação (percepção e interpretação) de cada participante com essa intervenção. Isto é, o uso de instruções e de intervenções na implementação do plano de ensino (nas SD ou nos diferentes tipos de planejamentos) não deveria resultar no desenvolvimento linear da interlíngua ou da aquisição da LE, mas, na criação de condições propiciando essa aprendizagem (LARSEN-FREEMAN, 2005, 2008; 2010; 2015, 2016; COSSON, 2014).

Seguem as considerações finais relativas ao objetivo geral da presente pesquisa.

5.1.4. Objetivo geral

Descrever o processo de aquisição de vocabulário de um grupo de alunos de ILE ao longo da realização de uma sequência didática (SD) envolvendo um ciclo pedagógico de instruções para tomar notas, fazer, usar gravações e realizar transcrições funcionais.

Com base no que precede, conclui-se que os objetivos específicos estabelecidos nesta pesquisa foram alcançados e, por conseguinte, o objetivo geral também, principalmente considerando dois elementos essenciais observados durante elaboração e a realização das Sequências Didáticas. O primeiro diz respeito à coerência entre a abordagem da professora (de incentivo da aprendizagem por meio de um “círculo” de uso de anotação, de RPG, de transcrição e de realização de discussões em torno ao tema central) e os princípios do PTBT. O segundo, é a flexibilidade dela em relação ao uso de ferramentas, de plataformas *online* e de Tradução Automática (TA) para facilitar o processo de aquisição vocabular. Por outro lado, os resultados indicam que a maioria dos alunos que responderam ao questionário está consciente da sua aprendizagem durante a realização da tarefa e de como ela aconteceu. Portanto, se trata de uma aprendizagem implícita.

Encontramos, assim, similitudes entre a estrutura do plano de ensino da professora e os princípios de execução de tarefa teorizados por Ellis (2003, 2005a, 2005b, 2009). Alinhamo-nos nesta conceptualização feita por Ellis, junto com a professora, que fundamentou o plano de ensino dela nos princípios do PTBT. Tal coerência se deu a partir do foco no significado e na comunicação oral durante a execução da tarefa. Nessa perspectiva, a professora elaborou atividades que contemplam esses dois critérios. De fato, durante a aplicação do estudo piloto, observamos essa coerência no desenvolvimento da SD. Assim sendo, foram reconduzidas as atividades de localização, de identificação e de uso das informações por meio das interações dos alunos com os textos sobre *Antártica*, com a professora e com o pesquisador. Acreditamos que essa coerência tanto na elaboração do material quanto na pedagogia das aulas, tenha sido causada por dois fatores essenciais. O primeiro é a experiência prévia da professora com a abordagem comunicativa, tanto como pesquisadora e formadora de professores, quanto como docente. O segundo elemento diz respeito à total clareza, do conhecimento das abordagens de ensino, de aprendizagem de LE, do entendimento do desenvolvimento de uma tarefa e da negociação de sentido.

Concluimos que foi alcançado o objetivo da SD realizada, ou seja, preparar progressivamente os alunos para o debate final.

Então, é importante na implementação das tarefas que o papel do professor dentro de qualquer ambiente de aprendizagem e sobretudo na sala de aula seja de facilitar as interações (COSSON, 2014; LARSEN-FREEMAN, 2016; BIKOWSKI, 2016). Isso consistiu um fator relevante na construção do conhecimento. Além disso, o professor deve saber trazer as crenças dos seus alunos e conjugá-las com as concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem de língua. Ademais, o professor tem que aprender das suas experiências prévias, da sua prática, das estratégias e recursos que deram certo ou errado, da percepção do aluno e do conhecimento prévio do mesmo para poder chegar aos resultados esperados (COSSON, 2014). Entretanto, observa-se na prática docente que alguns professores estão com receio em relação à integração das ferramentas digitais. Porém, observou-se uma flexibilidade por parte da professora em relação ao uso de tecnologias durante o desenvolvimento da SD.

No planejamento e na realização da SD, a professora incluiu atividades a serem realizadas mediante o uso de ferramentas digitais e em plataformas *online* como indicamos na descrição da metodologia seguida (QUADRO 6). Desde o período de realização do estudo piloto, ela não mostrou resistência alguma em introduzir no seu planejamento vídeos legendados (hospedados no *YouTube*) sobre o tema central (Antártica).

Além do texto original sobre Antártica, observamos também que a professora previu e indicou o uso do celular para a realização das tarefas na sala de aula. Em um primeiro momento, os alunos usaram o celular para procurar informações complementares navegando na Web, sobretudo os membros do Grupo 2 (*Curiosities about Antarctica*), como assinalamos na distribuição apresentada nos Quadros 7 e 8. Usaram também o celular para procurar o significado de algumas palavras durante a interação oral com os colegas e nas produções escritas. Ademais, a professora mediou a interação dos alunos nas plataformas *online*, mais precisamente durante a anotação colaborativa *online* (Figura 4, Módulos 3 e 7) no *Google Docs* e sem impedir que eles usassem a Tradução Automática (TA). Os alunos também usaram o celular para gravar (primeira *RPG* Quadro 9/ Módulo 4) e transcrever as entrevistas.

No entanto, de acordo com os dados apresentados, a análise quantitativa nos permitiu destacar as palavras, expressões ou frases advindas de fontes externas nas produções colaborativas e individuais dos alunos nos dois períodos da coleta. Trata-se do uso contextualizado dessas palavras e das relações intratextuais que fazem da aprendizagem de LE um processo “útil” para o aluno (LEFFA, 1999). No caso da ausência de uso de palavras de fonte externa percebida nas produções dos alunos A8-G3-P4, A14-G1-P3 e A15-G6-P2 (Gráfico 3), concluímos que isso não significa que não tenha havido aprendizagem ou aquisição de vocabulário externo.

Por outro lado, a tabela de frequência mostrou que os alunos usaram menos palavras na primeira versão (26 de maio de 2018) do que na segunda (18 de setembro 2018). Entretanto, vale lembrar aqui que as segundas versões das produções escritas foram coletadas após o debate final e que os resultados da análise das mesmas mostram que nessa fase os participantes já aprenderam a usar o vocabulário adquirido.

As relações das tabelas de ANOVAS que realizamos demonstram que o uso de palavras externas de um período para outro foi relativamente o mesmo. Esse fato é corroborado pelos dados relativos à autorregulação e à frequência de reestruturação observada nas produções dos participantes. Esses dados foram destacados em gráficos (Gráficos 3, 4 e 5) que mostram uma distribuição aleatória entre os tratamentos do vocabulário advindo do *input data* usado na produção escrita e as palavras advindas de fontes externas.

A revisão dos conteúdos teóricos e dos quadros de segmentação das unidades de ideias das produções dos alunos mostram evidências de uma aprendizagem implícita. É o exemplo do aluno A11-G3-P4 cuja aprendizagem aconteceu a partir de instruções meta-conscientes para a realização da atividade online. Porém, o processo de aquisição partiu da leitura de textos sobre o assunto e do uso do *Google Docs* para dar e receber *feedbacks* de instruções. Concluímos, então, que tanto os alunos quanto o professor têm um papel importante nesses fluxos interacionais estabelecidos.

No que diz respeito à transcrição funcional, verificou-se que após a realização da tarefa por meio da resolução das dificuldades de audição ou de compreensão de palavras, de expressões ou de frases, os alunos também procuraram a pronúncia e a escrita certa das

mesmas em plataformas como *Google translate*, *Linguee*, *Reverso* etc. Na maioria dos casos, eles pediram ajuda para a professora ou para mim.

As produções do aluno A16-G5-P1 apresentadas no Quadro 20, relativa à unidade de ideia #1, mostram um exemplo de aprendizagem explícita a caráter proativo direto. Essa aprendizagem advém de uma condição incidental, que é diferente de um aluno para outro. É o exemplo de A16-G5-P1 e de A12-G5-P4 (QUADRO 19).

Voltando para o debate do desenvolvimento do plano de ensino, as evidências na produção colaborativa do uso de vocabulário mostram a importância de se criarem oportunidades e possibilidades de contato diversificado e de negociação de significados em torno a uma temática. Isto é, permitir que os alunos encontrem palavras e expressões novas e que possam procurar e usar o léxico adequado durante a realização da atividade.

5.2. Implicações para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira

O principal motivo declarado pela professora para sua preferência por *Antarctica* como tema central foram as aberturas desse tema para uma variedade de temáticas e de discussões na LE de estudo. O conceito de "círculo de aprendizagem", empregado aqui para nos referir ao conceito de "círculo de leitura" introduzido por Harvey Daniels (2002) e retomado por Cosson (2014), conjugado tanto com os princípios do PTBT (ELLIS, 2003, 2005b) quanto com o ciclo de instrução e o "sistema complexo adaptativo", serviram de fundamentos para as nossas reflexões sobre as possíveis implicações deste trabalho para o cenário do ensino e da aprendizagem de LE. O conceito de "círculo de leitura" de Cosson (2014) é baseado na relação que existe entre o "texto literário" e as estratégias de discussões em torno a esse texto. Isto é, aprender em grupo a monitorar o entendimento de um texto lido. No caso da presente pesquisa, a finalidade foi de investigar a implementação de um ciclo de instrução e os princípios do PTBT na criação de *affordances* no sentido de ambiente de interação em sala de aula de LE como sistema complexo e adaptativo. O foco foi a identificação de evidências de aquisição vocabular a partir do uso das estratégias de anotação e de transcrição funcional em sala de aula de ILE. Hoje em dia, uma das principais preocupações no ensino e na aprendizagem de LE é saber conciliar as diferentes teorias com uma prática que faça sentido para os alunos.

A aprendizagem implícita e explícita por meio de um “círculo de aprendizagem” cria uma situação de sala de aula em que a organização se dá a partir dos meios de discussão em torno a um tema central. Isto é, um círculo que acontece em volta de textos variados distribuídos aos indivíduos envolvidos na interação, os quais chegarão ao mesmo nível de informação, ou quase, mediante uma troca de informações na língua estrangeira de forma crítica e usando elementos advindos desses textos ou de fontes externas e ferramentas digitais disponíveis e apropriadas, nos diferentes discursos relativos ao desenvolvimento das atividades.

Nesse contexto, “deixa de caber apenas ao professor [doar conhecimento] aos alunos e o conhecimento passa a ser construído colaborativamente pelos participantes do processo de ensino e aprendizagem” (PARREIRAS, 2005). Os alunos participam da construção desse conhecimento, que se torna ativo, em colaboração com os colegas, com o professor e com o pesquisador, caso esteja também acompanhando as aulas. Isso significa abrir espaço para iniciativas, plataformas de construção e de discussão do conhecimento, de negociação e de diversificação dos significados em relação aos temas de estudo orientados. A sala de aula como ambiente de aprendizagem transforma-se em um espaço alternativo de aprendizagem útil (LEFFA, 2000) e contextualizada onde as informações podem ser acessadas com facilidade, por meio de uma variedade de ferramentas, plataformas ou mídias. Se formam diversos tipos de interação que fazem da sala de aula um sistema complexo adaptativo, um lugar sem limite.

No entanto, a aula pode acontecer em um pátio, na frente de uma tela de computador ou em um “círculo de discussão” fora da sala de aula (COSSON, 2014). A respeito dessa última possibilidade, trata-se de um “círculo” em que o professor participa da formação do aluno para que se torne capaz de sedimentar a reflexão em torno a esses textos e de sistematizar o funcionamento dos ambientes de discussão. Isso se justifica pelo fato de o monitoramento desse tipo de discussão requerer o uso de textos literários centrados na palavra e não apenas no impresso. Dessa forma, ele aprende a usar as informações desses textos funcionais de forma útil para ele, dentro da comunidade (turma, escola, família, viagens, etc.) em que ele estiver.

Dado o resultado das dinâmicas das interações que ocorrem (tanto de forma individual, quanto de forma colaborativa/ em grupo), esse processo pode partir da autorregulação do aluno (DÖRNYEI, 2000) e assim influenciar as abordagens pedagógicas para se aprenderem línguas.

Voltando para o desempenho em sala de aula, o conceito de autorregulação é uma motivação no processo de aprendizagem que parte da percepção do aluno durante o “processamento da atividade”. Esse olhar para a percepção do aluno durante o ensino e a aprendizagem de LE é uma perspectiva muito abordada hoje em dia. Ela apresenta aspectos em comum com a interpretação do aluno sobre como desenvolver as tarefas (Ellis, 2003). Assim, durante a aprendizagem de LE, as diferentes estratégias de anotações que apresentamos representam um espaço “adaptativo” de construção não linear e dinâmica do conhecimento linguístico, conforme proposto por Ellis (2003) e Cosson (2014).

Cosson (2014) concorda com outros autores para estender o conceito de “texto” para o “texto multimodal” e volta a prática docente para a procura da percepção do aluno. Isto é, prestar atenção ao que ele está querendo dizer para entender como ele interpretou a tarefa que é para fazer. Esse fato também está corroborado por Larsen-Freeman (2015) no estudo dela sobre as características da sala de aula como sistema complexo e dinâmico, sensível a qualquer configuração (clima, disposição das mesas, idade dos alunos, processo, etc.) ou intervenção do professor. Mas, a própria pesquisadora avisa que é preciso focar mais na percepção do aluno do que nas intervenções em sala de aula.

Entendemos, então que o sucesso da aprendizagem não depende apenas da função do professor e do aluno no processo de educação, mas também dos demais agentes envolvidos na Educação, até mesmo os próprios pesquisadores da área. Por outro lado, o desafio da prática docente é um desafio não somente do professor, mas também da escola. Essa última tem de criar laços e promover ambientes de interação com o próprio professor (PARREIRAS, 2005) e entre os próprios alunos, para facilitar o processo de aprendizagem. Dessa maneira, o conhecimento será construído de forma colaborativa por meio das interações com o objeto da aprendizagem, individualmente, em grupos ou em plenária, com o professor e com o pesquisador.

5.3. Limitações da pesquisa

O desempenho dos alunos no desenvolvimento da tarefa foi analisado durante um período de tempo muito curto (um semestre, mais ou menos) devido à curta duração do Mestrado. Então, não foi possível investigar com mais profundidade o processo de aprendizagem dos participantes da presente pesquisa enquanto alunos expostos a esse tipo de ensino baseado em tarefa (PTBT). Assim, as evidências de aprendizagem de ILE que destacamos no presente trabalho não nos permitem concluir que o aluno tenha adquirido o vocabulário que ele usou durante o período da coleta. Também, não foi possível levar em consideração a exposição dos alunos ao Moodle como padrão tendo influenciado a aprendizagem.

Por outro lado, na presente pesquisa, focamos mais no estudo das produções escritas do que nas produções orais. Além disso, um estudo longitudinal permitiria trazer mais evidências de aquisição de vocabulário, pois teríamos mais tempo para acompanhar o grupo de participantes escolhido, seu ingresso no ensino médio até o último ano de estudo na instituição onde a pesquisa foi realizada (EPTNM escolhida).

5.4. Encaminhamentos futuros

Com base nos resultados obtidos e as limitações desta pesquisa, propomos as seguintes sugestões para pesquisas futuras:

- Investigar os elementos de exposição dos alunos às tarefas desenvolvidas no Moodle e o impacto desse padrão no processo de aquisição de LE.
- Analisar em um estudo longitudinal as evidências da aquisição de LE (Inglês) durante a implementação de um PTBT envolvendo um ciclo de atividades com foco no significado e na forma.
- Analisar em um estudo longitudinal as evidências de aquisição de LE (Inglês) nas produções escritas e orais de um grupo de participantes durante a implementação de um PTBT.
- Investigar o uso do celular em sala de aula de inglês como LE durante a implementação do Planejamento Temático Baseado em Tarefas.

REFERÊNCIAS

AL-SEGHAHER, K. The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary acquisition: **A comparative study**. *Language Learning & Technology*, 5 (1), 2001.pp. 202-232. Disponível em: < <http://lt.msu.edu/vol5num1/alseghayer/> > (Acesso em 20 set. 2016)

ARMSTRONG Michael J., Role-playing Game Based Learning, EFL Curriculum. St. Cloud State University, **The Repository at St. Cloud State**; 2016. 93 p. Disponível em < https://repository.stcloudstate.edu/engl_etds/68 > (Acesso em 02 out. 2018.)

AUGUSTO, R. de C. O processo de desenvolvimento da competência linguística em inglês na perspectiva da complexidade. UFMG. 2009. 228p. Disponível em < <http://hdl.handle.net/1843/LETR-8TEPNZ> > Acesso em 02 out. 2018.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, 2006. p. 145-175.

BIKOWSKI, D., & VITHANAGE, R. Effects of web-based Collaborative writing on individual L2 writing development. **Language Learning & Technology**, 20(1), 2016, p. 79–99. Disponível em < <http://lt.msu.edu/issues/february2016/bikowskivithanage.pdf>. > Acesso em 28 out. 2018

BORGES, E.F. e SILVA, W. M. Entrelaçamento de temas na compreensão de sistemas caóticos. pp. 19-23. IN MAGNO E SILVA, Walkyria; & BORGES Elaine F. do V. (Orgs) **Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de Línguas Adicionais**. (Eds.) ISBN: 9788544410141. 2016. 360 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BYBEE. **Frequency of Use and the Organization of Language**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

BUCK, G. **Assessing listening**. Cambridge: Cambridge University Press. 2001. Disponível em < <https://anekawarnapendidikan.files.wordpress.com/2014/04/assessing-listening-by-gary-buck.pdf> > Acesso em 7 jan. 2018

BUI, D.; M. MCDANIEL. Enhancing learning during lecture note-taking using outlines and illustrative diagrams. **Journal of Applied Research in Memory and Cognition** 4/2: 129–35. 2015.

CARNINI A. *et alii*. Internet e ensino de línguas: uma proposta de atividade utilizando vídeo disponibilizado pelo YouTube. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.11, n.2, 2008. p.469-485, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v11n2/09Anderson.pdf> (Acesso em 20 set. 2016)

CESTARO, S. A. M. O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia, Univ. Fed. Rio Grande do Norte / USP. Disponível em < www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm > (Acesso em 18 set. 2016)

CARRIER, A. A. Notetaking research: Implications for the classroom. **Journal of Instructional Development**, 6(3), 1983. p. 19–26. Disponível em <<https://sci-hub.tw/10.2307/30220724>> (Acessado em 7 jan. 2018)

CHANG, W.; KU, Y. The Effects of Note-Taking Skills Instruction on Elementary Students Reading, **The Journal of Educational Research**, 108:278–291, 2015. DOI:10.1080/00220671.2014.886175.

COOKE, S. D. Examining Transcription, Autonomy and Reflective Practice in Language Development. **SAGE Journals**, March 11, 2013. Disponível em < <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0033688212473271> > (Acesso em 7 jan. 2018)

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

de SOUZA, P. N. A hipermídia como uma ferramenta de ensino: uma revisão da literatura sobre o aprendizado implícito e explícito de vocabulário em língua estrangeira. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.11, n.1, 2008. p.101-124. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v11n1/SOUZA.pdf> > (Acesso em 01 set. 2016)

de SOUZA, P. N. O uso da hipermídia para o ensino e a aquisição lexical no contexto da leitura em língua estrangeira. **The ESPECIALIST**, vol. 28, nº 1 (59-85) 2007. ISSN 0102-7077. Disponível em: < www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=vtls000343644 > (Acesso em 20 set. 2016)

de SOUZA, P. N. **Aquisição Lexical no ensino da leitura em língua estrangeira mediado por computador**. Universidade Federal de Juiz de Fora/ IEL-Universidade Estadual de Campinas. 2003. Disponível em: < <http://www.celsul.org.br/Encontros/05/pdf/165.pdf> > (Acesso em 20 set. 2016)

de SOUZA, R. A. & de ALMEIDA, D. C. O computador tutor e o computador ferramenta no ensino de línguas: reflexões a partir de dois estudos de caso. Universidade Federal de Minas Gerais. *Linguagem & Ensino*, v. 10, n. 1, p. 15-45, jan./ jun. 2007. Disponível em: < <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v10n1/01Ricardo> > (Acesso em 20 set. 2016)

DOLZ, J. et al. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. IN: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DÖRNYEI, Z. Motivation in action: towards a process-oriented conceptualization of student motivation. **British Journal of Educational Psychology**, v. 70, 2000. p. 519-538. Disponível em < https://motivar.wikispaces.com/file/view/2000_dornyei_bjep.pdf/607908451/2000_dornyei_bjep.pdf > (Acesso em 7 jan. 2018)

DOUGHTY, C. Instructed SLA: Constraints, compensation and enhancement. In C. Doughty and M. Long (eds) **The Handbook of Second Language Acquisition**. Malden, MA: 2003, p. 256-310

DRAKOS, J. Functional and Useful English Learning, **An EFL Teaching System**, 2009. p. 5

ELLIS, Rod; Et Al. **Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching**. 2009, 404 p.

ELLIS, R. Principles of Instructed Language Learning, University of Auckland 2005. 16p. Disponível em <asian-efl-journal.com/sept_05_re.pdf> (Acessado em agosto de 2018)

FONTELLES, Renata *et.al.* **Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa**. 2009. Disponível em: < <http://files.bvs.br/upload/S/0101-5907/2009/v23n3/a1967.pdf> > (Acessado em 4 mar. 2018)

GAIGNOUX; MOUTINHO. *Affordances* no Desenvolvimento da produção oral em Língua Inglesa. MAGNO E SILVA, Walkyria; BORGES Elaine F. do V. (Orgs) **Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de Línguas Adicionais**. (Eds.) ISBN: 9788544410141. 2016, 360 p.

GERHARDT, T. E.; e SILVEIRA, D. T. (Orgs.) **Métodos de Pesquisa**. Série Educação a Distância. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2009

GODFROID, A. The effects of implicit instruction on implicit and explicit knowledge development. **Studies in Second Language Acquisition**, 38(02), 2015. p.177–215. doi:10.1017/s0272263115000388

GOMEZ, L., H., P., GOMEZ, K. Integrating text in content-area classes: Better supports for teachers and students. **Voices in Urban Education**, 14, 2007. p. 22-29.

HARROUZ, B. **The impact of the strategic note-taking in enhancing EFL learners' listening skill: A Case Study of third year LMD EFL students at BISKRA UNIVERSITY**, Dissertação de Mestrado, University of Mohammed Kheider – Biskra. 2016. < <https://drive.google.com/drive/folders/11-fv0eqB9QiFM5GyqOZHUI4SpdkEuzM6> > (Acessado em 4 mar. 2018)

HAYATI, A. M. The Impact of Note-taking Strategies on Listening Comprehension of EFL Learners. Dept. of English, College of Literature & Humanities, Shahid Chamran University, Iran, **English Language Teaching**, Vol. 2, N°1. 2009. Disponível em < <https://drive.google.com/drive/folders/11-fv0eqB9QiFM5GyqOZHUI4SpdkEuzM6> > (Acessado em 4 jan. 2018)

HOUAISS, A. Dicionário eletrônico HOUAISS de língua portuguesa., Copyright 2001 Editora Objetiva Ltda. Versão 1.0, dez 2001.

HSIEH, Y. The Effect of Multimedia Annotations on EFL Learners' Vocabulary Learning, Ching-Yun University, CALICO Journal, Volume 21 N°- 2003. p 131-144. Disponível em < https://calico.org/html/article_285.pdf > (Acesso em 20 set. 16)

KUMARAVADIVELU, B. Understanding Language Teaching from Method to Postmethod. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18, 1997. p. 141-165. Disponível em < https://www.uibk.ac.at/anglistik/staff/freeman/course-documents/diane_chaos_paper.pdf > (Acessado em 4 mar. 2018)

LARSEN-FREEMAN, D. The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. **Applied Linguistics**, Volume 27, Issue 4, 1 December 2006, p. 590–619,

LARSEN-FREEMAN, D., & CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press. 2008

LARSEN-FREEMAN, D. Classroom-oriented research from a complex systems perspective. 2016. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/308842593>>. Acessado em 24/09/2018. DAVID, R. S. O ensino-aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1. 2017. p. 76-85. ISSN 2175-7003.

LEFFA, Vilson. IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48

LEFFA, Vilson. **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. IN: LEFFA, Vilson J. (Org.). **As palavras e sua companhia; o léxico na aprendizagem**. Pelotas, v. 1, 2000. p. 15-40

LEFFA, Vilson. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em Linguística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC. 1988. p. 211-236.

LINCOLN, F., & RADEMACHER, B. Learning styles of ESL students in community colleges. **Community College Journal of Research & Practice**, 30(5/6), p.485-500.

LYNCH, T. Learning from the transcriptions of an oral communication task. **ELT Journal** 61/4: 311–20. 2007. Disponível em < <https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1093/elt/ccm050> > (Acessado em 20 jan. 2018)

MARCUSCHI L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. Universidade Federal de Pernambuco. *Linguagem & Ensino*, Vol. 4, No. 1, 2001. p. 79-111. Disponível em: < http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v4n1/f_marcuschi.pdf > (Acesso em 20 set. 16)

MARTINS, C. & MOREIRA, H. O Campo CALL (Computer Assisted Language Learning): definições, escopo e abrangência. *Calidoscopio* Vol. 10, n. 3, 2012. pp. 247-255. Disponível em < <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/viewFile/3254/1280> > (Acesso em 05 set. 16)

MOREIRA A. Didactique et hypermédias en situation de résolution de problèmes: principes de conception des didacticiels, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro (Portugal), Sep 1991, Châtenay-Malabry, France. INRP – MASI, 1991. p.37-44. Disponível em <https://hal.archives-ouvertes.fr/edutice-00000778/document> (Acesso em 07 de 09 de 16)

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. IN: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Orgs). **Formação de**

professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p.128-140. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/236003625_Para_uma_redefinicao_de_letramento_critico_o_conflito_e_producao_de_significacao>. (Acessado em 27/09/2018).

MENNIM, P. Learner negotiation of L2 form in transcription exercises. **ELT Journal**, Volume 66, Issue 1, 1 January 2012. p. 52–61, <https://doi.org/10.1093/elt/ccr018> Disponível em < <https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1093/elt/ccr018> > (Acessado em 4 jan. 2018)

MENNIM, P. Long term effects of noticing on oral output. **Language Teaching Research** 11/3: 265–80. 2007. Disponível em < <http://ocean.sci-hub.tw/72787e69e03ed78650cd51be1c543093/10.1177%401362168807077551.pdf> > (Acessado em 4 jan. 2018)

MENNIM, P. Rehearsed oral L2 output and reactive focus on form. **ELT Journal** 57(2): 130–38. 2003.

MERCER, S. Towards a complexity-informed pedagogy for language learning. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada - RBLA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, 2013. p. 375-398.

MORAIS S. P.; ROCHA R. RPG (Role Playing Game): Notas para o Ensino-Aprendizagem de História. **História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 1, p. 27-47, jan./jun. 2012. DOI: 10.5433/2238-3018.2012v18n1p27, Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/download/12389/11354>. (Acesso em 20 set. 16).

MOTA, Mailce; et alii. Implementação de tarefas orais em inglês no ensino fundamental: uma experiência. IN: BERGSLEITHNER, Joara M.; et Al. (Orgs.) **Produções orais em LE: Múltiplas Perspectivas**. (col.) Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 19 Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

NATION, P.; WARING, R. Vocabulary size, text coverage and word lists. In: **Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy** (Org.) SCHMITT. N. & MCCARTHY, M. Cambridge University Press 1997. 19 p.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. Universidade de Brasília. Linguagem & Ensino, Vol. 9, No. 1, 2006. p. 15-39. Disponível em: < http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v9n1/sara_oliveira.pdf > (Acesso em 20 set. 16).

PAIVA, V. L. M. O. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. IN: LIMA, D. C. **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. 10p. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/affordance.pdf>. (Acesso em: 17 out. 2018).

PEPER R. J. e MAYER R. E., Note Taking as a Generative Activity; University of California, Santa Barbara, **Journal of Educational Psychology**, Vol. 70, No. 4, 1978, p. 514-522.

PIOLAT, A., T. OLIVE, & R. KELLOGG. Cognitive effort during note taking. **Applied Cognitive Psychology** 19/3: 2005. p. 291–312.

PLATTEAUX, Hervé. Hypertexte, hypermédias, multimédias. IN **Apprentissage et navigation dans les multimédias éducatifs**. 2002. Disponível em: <http://cms.unige.ch/ldes/wp-content/uploads/2012/07/HERVE-PLATTEAUX.pdf> (Acesso em 20 set. 16)

RODRIGUES, Adail S. J. (2007) Etnografia e ensino de línguas estrangeiras: uma análise exploratória de seu estado-da-arte no Brasil. **Linguagem & Ensino**, v.10, n.2, p. 527-552, jul./dez. 2007

SAKINEH, J. et Al. Effect of Autonomous Noticing Activities on EFL Learners' Grammatical Accuracy. 2016. Disponível em < http://rals.scu.ac.ir/article_13091_764638fd500a345d45b8078baf2ec62b.pdf > (Acesso em 7 jan. 2017)

SANTOS, Z. B. A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal. **Revista Gatilho**, ano VII, v. 13, 2011, s/p. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2011/10/Santos.pdf>>. Acesso em setembro de 2018.

SIEGEL, J. A pedagogic cycle for EFL note-taking, **ELT Journal**, Volume 70, Issue 3, 1. 2016, p. 275–286. Disponível em < <https://doi.org/10.1093/elt/ccv073> > Acesso em 8 de jan. 2017

SIEGEL, J. **Exploring Listening Strategy Instruction through Action Research**. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 2015a. 28 p.

SIEGEL, J. Research involving L2 listening instruction and instructors. **ELT Journal** 69/3: 323–6. 2015b. 4p.

SONG, M-Y. Note-taking quality and performance on an L2 academic listening test. **Language Testing**, Vol. 29 Issue 1, 2012. p..67-89. 23p. 1 Black and White Photograph, 3 Diagrams, 8 Charts. DOI: 10.1177/0265532211415379. Disponível em < <http://ocean.sci-hub.tw/c2f200ba476931a711fdb9f80edf97da/10.1177%400265532211415379.pdf> > Acesso em 7 jan. 2017

STILLWELL, C. et Al. Students transcribing tasks: noticing fluency, accuracy, and complexity. **ELT Journal** 64/4: 445–55. 2010. Disponível em < <https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1093/elt/ccp081> > Acesso em 7 jan. 2017

STONES, T. P. Transcription and the IELTS speaking test: facilitating development. **ELT Journal: English Language Teaching Journal**. Jan 2013, Vol. 67 Issue 1, 2013. p 20-30. 11 p. 3 Charts. Disponível em < <http://ocean.sci-hub.tw/36484c32daa33b6ff67bad80eb88a76c/10.1093%40elt%40ccs051.pdf> > Acesso em 7 jan. 2017

TSAI, T.; WU, Y. Effects of Note-Taking Instruction and Note-Taking Languages on College EFL Students' Listening Comprehension. **New Horizons in Education**, Vol.58, No.1. 2010. Disponível em < <https://drive.google.com/drive/folders/11fv0eqB9QiFM5GyqOZHUI4SpdkEuzM6> > Acesso em 7 jan. 2017

YANG, Y-F; LIN, Y-Y. Online collaborative note-taking strategies to foster EFL beginners' literacy development, **System**. Aug 2015, Vol. 52, 2015. p127-138. 12p. DOI: 10.1016/j.system.2015.05.006. Disponível em <<http://ocean.sci-hub.tw/f058a2a7179a56b4eccf6a26f4cda22d/10.1016%40j.system.2015.05.006.pdf> > Acesso em 7 jan. 2017

VAN DEN BRANDEN, K. (2006). Introduction: Task-based language teaching in a nutshell. In E. Van den Branden (Ed.), **Task-based language education: From theory to practice** (p. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.

WILLIS; WILLIS, 2007, Doing Task-Based Teaching. Oxford University Press. 2007.

WARSCHAUER, M. (1996). Computer assisted language learning: an introduction. In: Fotos S. (ed), **Multimedia Language Teaching**. Tokyo: Logos International, 1996, p.3 – 20. Disponível em < www.ict4lt.org/en/warschauer.html > (Acesso em 06 set. 16)

APÊNDICE A

	G3	Anotação colaborativa do Grupo 3: Unidade de ideias	
Unidades de ideias –			
	Tópicos	Versão 1 - 22-05-2018	Versão 2 - 10-07-2018 -
1	Author position about Antarctica		The position of scientists is the same. They disagree with the fact that tourism good for Antárctica, because they disturbs the environment. And they think that antactictica should be closed to the tourism preserving the ice.
2		We can not deny that Antarctica has many problems, and the tourism is their main cause because it speeds up the melting process . If the ice melt, will increase the sea's level and may flood the coastal cities of the earth. Therefore, stop tourism trips is a form to protect this important continent.	
3	Relation between Antarctica and science		Study Antarctica is very important because it helps to understand the changes of the climate in the earth. Therefore, this area is related to science because there are places that play important roles for research. For example: meteorologists live there to study about the hole in the ozone layer that says about Antarctica, and biologists who live there to study and types of life that live there.

4	Relation between Antarctica and the ozone hole and global warming		<p>But why the glaciers are melting? Actually the main problem in Antarctica, is the global warming. The meteorologists discovered the Antarctica's ozone hole in 1984, and this specific ozone hole contribute to increase of Earth temperature. If this increase the health of every life on the planet will be affected. The constant process of raising global average temperature, triggered mainly by the intensification of the greenhouse effect, is provoking a series of environmental phenomena, such as thawing, one of the consequences of global warming. The ice is melting more, everyday. And if the 40% of the layer ice melt it will slim. Each one of these problems can cause the end of "ice country".</p>
5	Researches and researchers in Antarctica		<p>Some meteorologists are trying to understand the global warming. Also, biologists studied animal's life in the coastal areas in Antarctica and the local plant's life to understand their thermal resistance.</p>
6	About Tourism in Antarctica		<p>Antarctica is a extraordinary place, it's the coldest, driest, widest and is a very important continent of the planet for a lot of reasons. However, this area has become the cause of many concerns, because environmental problems is growing and tourism too. So, it is necessary that this continent be protected, and while some people defend this, others just want to travel and know the place.</p>

7	Number of visitors in Antarctica		Those interested in tourism to Antarctica say that researches showed that tourism started in the end of 50's to aware people about this environment and the number of Antarctica visitors is smaller than the number of those who visit other similar places. Each year it subtract more. This subtract comes from the cold, the expensive cost of traveling, and the wilderness.
8	The opinion of Greenpeace members		Another major concern, is about growing tourism in this continent. The opinion of Greenpeace members about tourism in Antarctica is negative because they point out tourism damage the environment disturb the plants and animals and this means that their projects are impaired. It's possible to say that the tourism damage Antarctica when they pollute the beaches by leaving trash there and deteriorate the penguins eggs, moreover the plants can't grow for a hundred years, oil spills are another problem caused by tourism. However, like said the experts this is not advantageous for the environment because more tourists means more hurts to the ecosystem in Antarctica.
9	Consequences of destroying Antarctica	There will be serious consequences for the planet if we destroy Antarctica, for example, the sea's level will increase and may flood the coast cities of the earth, beside that the planet will warm up so much.	

10		Antarctica is such an important continent of the planet for a lot of reasons. One of them is related to the fact that the ice caps reflect back the heat which coming from the sun, preventing the planet from overheating, cooling the planet.	
11	Importance of Antarctica		The main reason of importance of this continent is related to the fact that the ice of Antarctica holds 70 percent of the world freshwater, and since water is the prime condition of survival, we can say that human survival depends greatly on the Antarctica continent.
12	Antarctica as the planet air conditioner	Antarctica can be considered as the planet air conditioner because the ice caps reflect sunlight back into the space, making the temperature go down , favoring the earth to remain at a good temperature for survival, without a strong heat coming from the sun.	It is very important to say other importance of the glaciers. It's unbelievable, but Antarctica can be considered the planet air conditioner because the ice caps reflect the sunlight back into the space, making the temperature go down , favoring earth to remain at a good temperature for human survival, without having to face the strong heat which comes from the sun.
13	Tour companies in Antarctica		For another hand, the tourists and the tour companies disagree about the position of Greenpeace members and scientists. The tour companies are not interested in protecting the environment of Antarctica, due to the fact that they are concerned only in the profit from sending people to the South. They invest heavily in advertisement to attract tourists.

APÊNDICE B

	G4	Anotação colaborativa do Grupo 4: Unidade de ideias	
Unidades de idéias			
	Tópicos	Versão 1 - 22-05-2018	Versão 2 - 10-07-2018 -
1	Volcanoes in Antarctica		One of the physical aspects of Antarctica are the continent that have most volcanoes in the world. Recent researchers discovery new 921 volcanoes and this make the Antarctica be the continent with the most volcanoes in activit with the 47 hone ones and this is awesome because the melting increase the activity of volcanoes.
2	What The author of the text is studying	The author of the text is a scientist who works in Antarctica. He is studying the ice because he is trying to find out the age of Antarctica ice and understand the changing weather of the earth.	
3	Position author	He disagree with the tourists in the Antarctica because he think that Antarctica should be closed to the tourists to preservate the ice, because there no denying that the tourists disturbs the environment.	

4	Facts from an external source:	The ice on the edges of Antarctica is melting or breaking on icebergs more than it is snowing on the inside. As there is not enough snow to replace the ice that gets lost at the edges, in total, most of the ice is lost in the Antarctica; The Antarctica is the coldest continent of the world.	
5	Relation between Antarctica and science		Besides, Antarctica is related with the science because there are places that play a important role for researchers.
6	Relations between Antarctica, the ozone hole and the global warming	The melting ice is related with global warming. Exemple: How bigger be the temperature, plus the ice will melting; The Antarctica have the oldest ice in the world; The author of the text spend most of your life studying.	The main problem in Antarctica is the global warming. The constant process of raising global average temperature, triggered mainly by the intensification of the greenhouse effects, is provoking a series of environmental phenomena, such as thawing, one of consequences of global warming. The ice is melting more, everyday, and if the 40% of the layer ice is melt it will slim. Each one of these problems can cause the end of “ice country”.
7	Opinion of Greenpeace		The opinion of Greenpeace members about tourism in Antarctica is negative, because they point out that tourism damage the environment, disturb the planet and kill the animals.

8	Damages caused by tourists		he scientists think that the tourists disturbs Antarctica when they cause oil spills and this can also destroy scientific projects, it's hard to believe that oil spills can also kill penguins. Moreover they can complicate the projects by such simple mistakes for example break pieces of equipment.
9	Consequences of destroying Antarctica		And if the Antarctica is destroyed, there is serious consequences for the planet, for example: The seas level go increase, because the ice caps are melting. Besides, this means that their projects will be impaired.
10	Importance of Antarctica		Antarctica is a extraordinary place and a very important continent for the planet for a lot of reasons. The main one is related to the fact that the Antarctica is the continent with more fresh water in the world. It has 91 percent of ice of the world and has 86 percent of freshwater of the world. It's coldest, driest and windiest continent.
11	Tour companies in Antarctica		However, the tour companies are not interested in protecting the environment of Antarctica, due to the fact that they are concerned only in the profit from sending people to the South. Thus tour companies invest heavily in advertisement to attract tourists. This is not advantageous for the environment because more tourists means more hurts to the ecosystem in Antarctica.

APÊNDICE C

A16-G5-P1		UNIDADES DE IDEIAS –	
	Tópicos	Versão 1 - 26-05-2018	Versão 2 - 18-09-2018 -
1	Polemic about Tourism in Antarctica	<p>Antarctica is a fragile continent because it is a wild ecosystem, and there aren't much people. However, some people does tourism in there and this is so bad for the continent because the plants, animals and everything aren't in safe. Everybody needs to protect this continent, their ecosystem. Scientists said that the Agency of tourism aren't worry about the impact their do in this continent.</p>	<p>In the other side, the green peace want to protect Antarctica to everything so, they prohibit to many people goes there. They say that scientists also destroy and harm the environment of Antarctica. This group is the agency owners that want being tourists to this continent and they don't care about It's problems is make money. Due to this, the Antarctica is a peace with much conflicts of interest and nobody govern there what makes much problems.</p>
2	Relation between Global warming and Antarctica	<p>Antarctica is in change because the warm global does the ice caps melt what entails that the water of oceans are growing and other consequences that prejudice whole world.</p>	
3	Scientists opinion about Tourism in Antarctica		<p>The scientists use this continent to study about dynamics, risks of the planet that people living in there and they don't want to tourists goes there because anybody can live the ecosystem, beside that, harm the sources.</p>
4	Problem related to the lack of residents in Antarctica	<p>The lack of residents entails that no one is responsible to this continent, so who is making sure that the ecosystem are safe?</p>	<p>Antarctica is a place with conflicts of interest In Antarctica there is no government so, nobody is responsible when it comes about environment problems. The lack of residents brings dangers to Antarctica. The scientists, greenpeace and agency owners fight between them for this place.</p>

APÊNDICE D

A12-G5-P4		UNIDADES DE IDEIAS –	
	Tópicos	Versão 1 - 26-05-2018	Versão 2 - 18-09-2018 -
1	Opinion about Antarctica		<p style="text-align: center;">What Antarctica represents to you?</p> <p>You have probably heard about it. It is a cold, big, wild, polemic, and also a very important place once scientists are sent there to understand how it works and also how to protect it's environment. It is a big area full of ice caps much turns it into a very cold place. Due to the cold, Antarctica is a natural habitat for many animals penguins, Turtles and polar bears. Antarctica's ice caps are the oldest ones. They reflect sun light avoiding the global warming. Moreover the ice is melting very fast bringing worrys to the present and future population.</p>
2	Polemic about tourism in Antarctica	<p>The tourism in Antarctica in a difficult point when it comes about the ecosystem. The tour companies are only interested in the profit that comes from sending people to south. They are not interested about protecting the environment. The only ones that are really interested about the environment are the scientists that live there. Antarctica has no government, this makes things difficultur. They can't control who comes in and out of the country.</p>	<p>When it comes about visiting there are some polemic topics. The agency owners of the hole world want to send tourists to the cold continent. However the scientist comunity and the green peace, on environment protecting group, avoid this idea. "tourists will bring trash and polute the environment" they argument.</p> <p>In the end, Antarctica represents life and future. It is a special place that should be preserved exactly how the green place and scientists say.</p>

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada

ANOTAÇÃO E TRANSCRIÇÃO FUNCIONAL EM SALA DE AULA PARA A APRENDIZAGEM de VOCABULÁRIO EM INGLÊS: um estudo de caso

Se decidir participar, é importante que leia antes algumas informações sobre o estudo e sobre o papel dos informantes/participantes na investigação e, em seguida, registre, ao final desta folha, o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

O objetivo principal deste estudo de caso é analisar o processo de aprendizagem de vocabulário do aluno de Inglês como Língua Estrangeira, a partir da aplicação de sequências didáticas (SD) envolvendo um ciclo pedagógico de instruções para tomar notas, fazer, usar gravações e realizar transcrições funcionais. Já os específicos são: em um primeiro tempo, descrever o uso de tomada de nota e de transcrição funcional nessa aprendizagem de vocabulário por intermédio de atividades envolvendo estas estratégias de ensino e de aprendizagem em sala de aula de EFL, em um segundo tempo, discutir como o uso dessas estratégias pode contribuir para o desenvolvimento de novos instrumentos de ensino (*affordances*), e afinal, sugerir sequências didáticas (SD) baseadas em atividades envolvendo estas estratégias.

Estão previstas as seguintes formas de participação por parte dos informantes/participantes na investigação que correspondem a etapas de coleta/geração de dados da pesquisa: a) Produções escritas e orais sobre Antártica b) Aplicação de questionário; c) Entrevista (gravada em áudio). Todas as formas de participação apontadas são voluntárias. Além disso, você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, sempre com propósitos de publicação científica ou educativa. Saiba, portanto, que, em hipótese alguma, haverá identificação de qualquer dos informantes da pesquisa na divulgação de seus resultados. Você receberá uma cópia deste termo em que consta o telefone e o endereço do pesquisador indicado, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Caso você tenha mais perguntas sobre o estudo, por favor, ligue para Arcade Johannes Kakpo no telefone (xx) xxxxxxxxxx, ou dirija-se a ele por meio do e-mail xxxxxxxxxx@xxxxxx.xx.

APÊNDICE F

Questionário sobre uso de anotações em sala de aula como recurso pedagógico

Este questionário foi elaborado como instrumento de coleta de dados numa pesquisa que está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos de Linguagens - POSLING - do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Endereço de e-mail:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esse trabalho de pesquisa é um estudo de caso de um grupo de alunos de inglês como língua estrangeira (ILE) do primeiro ano do ensino técnico da EPTNM. Tem como objetivo analisar o processo de aprendizagem de vocabulário, desse grupo de alunos de (ILE), a partir da aplicação de sequências didáticas (SD) envolvendo um ciclo pedagógico de instruções para tomar notas, fazer, usar gravações e realizar transcrições funcionais das mesmas.

A sua participação é voluntária e você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, sempre com propósitos de publicação científica ou educativa. Caso você deseje mais esclarecimentos sobre o estudo, por favor, ligue para Arcade Johannes Kakpo no telefone (xx) xxxxxxxxxx ou dirija-se a ele por meio do e-mail: xxxxxxxxxx@xxxxxx.xx.

Ao final, após responder é necessário clicar em ENVIAR para que seu questionário seja remetido ao pesquisador.

Li as informações contidas neste termo de consentimento. Declaro que fui informado sobre os objetivos da pesquisa e sobre minha forma de participação. Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações nele contidas. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar no estudo.

- Concordo
- Não concordo

1. Qual é a sua opinião a respeito da atividade realizada no *Google Docs* em que você teve que responder as perguntas do seu parágrafo sobre a Antártica.
2. Você encontrou alguma dificuldade para realizar esta atividade? Qual ou quais?
3. Essas dificuldades foram resolvidas? Como?

ANEXO I

PLANO DE ENSINO

Escola de Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM)
Schedule for English Classes **Class: xxxxxxxx**
Trimester: Second trimester/ 2018 **Subject: English as Foreign Language**

08/05/2018	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entrega do plano de curso e plano de aula para o segundo trimestre (6m) 2. Entrega das provas e feedback (12m) 3. Present perfect review plus new cases (12m) (Past experiences, simple past <i>versus</i> present perfect) 4. Present perfect in songs (15m) 5. Video Presentation: <i>Antarctica a fragile environment</i> (25m) 6. Communicative focused task. Pg. 17, 18, 19 (Quadro de conversation) (25m) 7. Homework > Moodle exercises
15/05/2018	<p>Antarctica Task 01</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Video Presentation: <i>Antarctica a fragile environment</i> (20m) 2. Answering questions about Antarctica (Produce a written text to be handout to the teacher in the next class) (40m) 3. Group discussion about Antarctica (20m) 4. Present perfect cases (Duration and starting point of an action) (5m) 5. Communicative focused tasks. Pg. 19, 2, 21 (15m) <p><i>Homework:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 5.1. Moodle exercises 5.2. Practice explanations about Antarctica
22/05/2018	<p>Antarctica Task 02</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Present perfect – Past experiences communicative activities (20m) 2. Group work: Writing questions and answers about Antarctica (Produce a written text to be handout to the teacher in this class) 3. <i>Homework:</i> <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Study the topics assigned to interview and be interviewed about it. 3.2. Moodle exercises <p>Extra song:</p>
29/05/2018	<p>Antarctica Task 03</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Interview and give interview about Antarctica (Record interviews) 2. Transcribing of interviews (Produce written text to be handout to the teacher next class) 3. Homework: Moodle exercises

	4. Present perfect tense: Written and oral communicative activities
05/06/2018	<p>Antarctica Task 04</p> <p>1. Communicative tasks: Pg. 21 conversation scenes; Pg. 22 focus on language; Pg. 23 Complete the table below</p> <p> 1.1. Present perfect past experiences</p> <p> 1.2. Functional language: giving suggestions and stating preference</p> <p>2. Computer lab: group work task-Transcribing interviews (interview transcripts) (Produce a written text to be handout to the teacher in this class)</p> <p>Extra: video activity: <i>Sheldon teaches penny physics</i> Part 01</p>
12/06/2018	<p>Antarctica Task 05</p> <p>1. Debate preparation (Produce a written text to be handout to the teacher next class)</p> <p>2. Small Groups debate rehearsal</p> <p>3. Focused Tasks. (Present perfect past experiences) (Pg. 24: Exercises 3 & 4); (Pg. 25: Exercises 1 & 2)</p> <p><i>Homework:</i> Small groups get together to rehearse the final debate.</p>
19/06/2018	<p>Antarctica Task 06</p> <p>1. Computer Lab. (Produce a written text to be handout to be handout to the teacher in this class)</p> <p>2. Video activity: <i>Sheldon the teacher</i> Part 02</p> <p>3. Homework: Preparation for oral presentation: <i>Debate</i></p>
26/06/2018	<p>Antarctica Task 07</p> <p>1. Rehearsal for oral presentation</p> <p>2. Functional: writing and presenting dialogue samples (excuses for being late)</p> <p>3. Pg. 28</p>
12/07/2018	<p><i>12/06 0s 11:10 no auditório Oral Presentation debate about Antarctica 03 e 05 de julho - 11:10 assistência de outras apresentações orais no auditório</i></p>
07/07/2018	<p>1. Review grammar rules (verb tenses studied so far: simple present, simple past, present perfect)</p> <p>2. Review functional studied so far (stating preference, giving suggestion and excuses, talking about past experiences)</p> <p>3. Video activity Part II</p> <p><i>Homework: Study for written text</i></p>
14/08/2018 & 16/08/2018	<p>Prova escrita às 11:10 na sala 330</p> <p>Obs: Parte 01 da prova será feita na terça feira às 11:10 e a parte 02 na quinta-feira às 11:10</p>

ANEXO II

TEXTO ORIGINAL SOBRE ANTÁRTICA

Parágrafo 1. As a scientist working in Antarctica, I spend most of my life studying ice. I am trying to find out the age of Antarctica ice. All we know for certain is that it is the oldest ice in the world. The more we understand it the more we will understand the changing weather of the earth. Today, as with an increasing number of days, I had to leave my work to greet a group of who were taking a vacation in the continent of ice. And although I can appreciate their desire to experience this beautiful landscape, I feel Antarctica should be closed to tourists.

Parágrafo 2. Because Antarctica is the center of important scientific research, it must be preserved for this purpose. Meteorologists are now looking at the effects of the ozone hole that was discovered above Antarctica in 1984. They are also trying to understand global warming. If the Earth's temperature continues to increase, the health and safety of every living thing on the planet will be affected. Astronomers have a unique view of space and are able to see it very clearly from Antarctica. Biologists have a chance to learn more about the animals that inhabit the coastal areas of this frozen land. Botanists study the plant life to understand how it can live in such a harsh environment, and geologists study the Earth to learn more about how it was formed. There are even psychologists who study how people behave when they live and work together in such a remote location.

Parágrafo 3. When tourist groups come here, they take us away from our research. Our work is difficult, and some of our projects can be damaged by such simple mistakes as opening the wrong door or bumping into a small piece of equipment. Tourists in Antarctica can also hurt the environment. Members of Greenpeace, one of the world's leading environmental organizations, complain that tourists leave trash on beaches and disturb the plants and animals. In a place as frozen as Antarctica, it can take 100 years for a plant to grow back, and tourists can easily damage penguin eggs. Oil spills are another problem caused by tourism. Oil spills not only kill penguins but can also destroy scientific projects.

Parágrafo 4. The need to protect Antarctica from tourists becomes even greater when we consider the fact that there is no government here. Antarctica belongs to no country. Who is making sure that the penguins, plants, and sea are safe? No one is responsible. In fact, we scientists are only temporary visitors ourselves. It is true that the number of tourists who visit Antarctica each year is small compared to the number of those who visit other places are inhabited by local residents and controlled by local governments. They have an interest in protecting their environments. Who is concerned about the environment of Antarctica? The scientists, to be sure, but not necessarily the tour companies that make money from sending people south.

Parágrafo 5. If we don't protect Antarctica from tourism, there may be serious consequences for us all. The ice of Antarctica holds 70 percent of the world's fresh water. If this ice melts, ocean could rise 200 feet and flood the coastal cities of the earth. Also, the continent's vast fields of ice provide natural air conditioning for our planet. They keep the earth from getting too hot as they reflect sunlight back into space. Clearly, Antarctica should remain a place for careful and controlled scientific research. We cannot allow tourism to bring possible danger to the planet. The only way to protect this fragile and important part of the planet is to stop tourists from traveling to Antarctica.

ANEXO III

Vídeo sobre o turismo na Antártica BBC

Link de acesso no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=EDR58mjQGi4>

Acesso em abril de 2018

Transcript

BBC 6 Minute English | SHOULD TOURISTS GO TO ANTARTICA? | English CC |
Daily Listening

Rob: Hello, I'm Rob. Welcome to 6 Minute English. With me in the studio is Neil. Hello, Neil.

Neil: Hello, Rob.

Rob: And in this programme we're talking about tourism, but in a very special place: Antarctica. It is considered the last great wilderness on Earth. Wilderness means an area with no people and no agriculture because of the difficult living conditions.

Neil: Yes, in Antarctica there are only research stations with scientists and a few tourists.

Rob: Not so few – about 37,000 tourists are expected there this season. Many don't go ashore but there's no denying that it disturbs the environment.

Neil: That many?

Rob: Yes. We're asking if it is fair for tourists to set foot – it means to go to - such a sensitive environment. We'll also use some vocabulary related to Antarctica. By the way, Neil, do you know a lot about the South Pole?

Neil: I've been reading that the **ice caps** – these are the thick layers of ice permanently covering a vast area of land in the Arctic and Antarctic - are melting due to global warming...

Rob: Yes, and global warming is the increase in world temperatures due to the presence of carbon dioxide in the atmosphere.

Neil: This gas and some others have been stopping heat from the Earth escaping into space. You know what, Rob? I would like to visit Antarctica before it melts too much. I want to see the penguins. They are very amusing animals!

Rob: They are, yes. But penguins aside, what large resource can be found in Antarctica? That's my question for you today. Is Antarctica:

- a) The world's largest coal field
- b) The world's largest gold source
- c) The world's largest diamond source

Neil: I'm gonna have a guess - because I don't know - that it's coal (a).

Rob: Coal. Right. Okay. Well, as usual, we'll give you the right answer at the end of the programme. Well, I love travelling but I wonder how that very sensitive environment in Antarctica is going to be preserved. That's why BBC reporter Juliet Rix's visit to Antarctica caught my attention.

Neil: I bet she is asking the same question as you, Rob.

Rob: Yes she is. Listen to what she has to say about the need to have some level of tourism in the Antarctic. What word does she use to describe people who defend a cause – in this case – the preservation of the region?

Juliet Rix, BBC reporter who went to Antarctica: I'm all too aware that this is not my habitat. Like a scuba diver under the sea I'm an alien visitor in the penguins' world. Which makes me wonder: should I be here at all? Am I just by setting foot on this extraordinary continent polluting the last great wilderness on Earth? All visitors leave a footprint, admits my tour leader. And we all go to the same places, the accessible coastline, which is also where the penguins and seals go to breed. Nonetheless, he argues, carefully controlled tourism is not just okay but useful. Without a native population of its own, Antarctica needs advocates. And tourism creates a global constituency of people ready to support and indeed fund its preservation. Not everyone is convinced that the benefits outweigh the risks, but most are pragmatic:

Neil: The reporter uses the word advocates – that's what we call people who defend a cause or an idea.

Rob: Juliet Rix's tour guide told her it's good that some people go to Antarctica and then, when they go back to their countries, they defend conservation and give money to organizations which work for the preservation of the environment.

Neil: Some people might not agree because if there are some companies making profit, it might be difficult to prevent an increase in tourism to Antarctica. And what control do they have over the tourists?

Rob: Juliet Rix tells us about the instructions given to her group when they approached Antarctica. She says that tourists must clean their clothes with a vacuum cleaner before they leave the ship to go on land. But why?

Juliet Rix, BBC reporter who went to Antarctica: We're given a mandatory briefing before gathering for a "vacuum party". We bio secure ourselves hovering our clothes and kit and disinfecting our boots to ensure we introduce no alien species to Antarctica. There's no eating or smoking on land, and we're instructed to take nothing away, except photographs, and leave nothing behind. Not even a bit of yellow snow. So, don't drink too much at breakfast.

Neil: The BBC reporter tells us that the group of tourists has to disinfect their boots. Disinfect means to clean something using chemicals or, in this case, vacuum to kill or remove bacteria. This is to avoid the risk of contaminating the region.

Rob: And to go to the toilet before leaving the ship. The ice is not your toilet!

Neil: No, it isn't. The penguins have exclusive rights on that! But what do you think about visiting Antarctica, Rob? Are you keen on paying the penguins a visit?

Rob: Absolutely, I would love to go there. What about you, Neil?

Neil: Yeah. I'd like to go because as I said, it's all about the penguins.

Rob: Well, let's stop dreaming about exotic trips and go back to the question I asked you earlier in the programme: what large resource can be found in Antarctica? Is it the world's largest coal field; the world's largest gold source or the world's largest diamond source?

Neil: And I said coal.

Rob: And you are indeed correct. Well done! And now no one is able to mine the coal because the Antarctic Treaty has banned the exploitation of resources for 50 years. What happens after that, who knows? Anyway, we're running out of time so let's remember some of the words we said today, Neil.

Neil: The words were: wilderness - to set foot - **ice caps** - global warming - advocates - to disinfect-.

Rob: Thank you. Well, that's it for today. Go to www.bbclearningenglish.com to find more 6 Minute English programmes. Until next time. Goodbye!

Neil: Bye!

ANEXO IV

Importance of Antarctica [1:57” a 3:57”]

Link de acesso do vídeo no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=6nBEtXEzM8Y>

Acessado em Abril de 2018.

Transcript:

[...] In our unnatural world there, area few places set aside to remain well natural. There are not destinations without people or that are located far from busy cities and noisy highways for such a large planet we have surprisingly tamed most of our wild spaces and today most international travel comes and goes from conveniently located hubs but there is still Antarctica it is remote inconvenient dangerous and very unpredictable you have to really want to visit but it is worth the effort at least for now well I think the main thing is that climate is absolutely happening it's going to affect us in a number of ways you look at this continent with this enormous mass of ice covering 99% of the landmass and a world in which shallow a lot of that **ice melts** will not be an easy place for Americans and people in the other parts of the world to live in open water absorbs more heat than does ice is very reflective so the more that water warms up the faster climate change the more ice melts the more the ocean warms and that will lead to fairly dramatic changes is sea level in the not-too-distant but also in aspects of climate that were not able to predict fully right now but could have major consequences and I think the goodwill and the education the future of Antarctica really is in the hands of these people who come down here and that are fundamentally changed in many ways through this experience changed by a continent of contrasts of extremes Antarctica the white continent is vast and unforgiving the perfect place to help us all understand our role in the world. [...]

ANEXO V

What tourists feel when they travel at Antarctica?

Link de acesso do vídeo no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=NSIzL5PkE3o>

Acessado em Abril de 2018.

Transcript

Why Travel to Antarctica?

When people come to Antarctica it's not uncommon for them to feel like it is a dream. When you ask for someone: Describe your experience what is it like to be here. They'll say things like is this real for the first couple of days everything vivid you're visiting an area that is equally marine and mountain and this create an incredible experience as well as an incredible natural dynamic to witness as you sit in a Zodiac floating at sea near seals near penguins ice in almost every direction giving that feeling of pure wilderness as a traveler maybe you do research on what it is like to be in Antarctica. We learn about a few sites wildlife you're got to leave the ship and it begins to build your frame of reference about this place. Then you get here. It's brilliant that those pieces of information that you gathered are completely washed over by the immediacy of the experience being here the cold on your face the unbelievable visual feature the landscape how the ice seems to be lift from within one thing that people who visit Antarctica are left with is a desire to return to that experience to return to that feeling of being close to something so wild even its most raw and severe moments to be encompassed and surrounded by something that is ultimately so majestic beautiful to be taken away with it.