

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

GIOVANA GARCIA GONÇALVES GUTIERREZ

AFFORDANCES DE AMBIENTES INFORMAIS PARA A APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA

BELO HORIZONTE

2020

GIOVANA GARCIA GONÇALVES GUTIERREZ

AFFORDANCES DE AMBIENTES INFORMAIS PARA A APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Linguagem e Tecnologia

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Corrêa Gomes Júnior

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

G983a Gutierrez, Giovana Garcia Gonçalves.
Affordances de ambientes informais para a aprendizagem de língua inglesa [manuscrito] / Giovana Garcia Gonçalves Gutierrez . – 2020
106 f., enc. :il. (color).

Orientador: Ronaldo Corrêa Gomes Júnior.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem e Tecnologia.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 95-104.

Anexos: f. 105.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 2. Tecnologia educacional – Teses. 3. Ensino auxiliado por computador – Teses. . Gomes Júnior, Ronaldo Corrêa. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS



FOLHA DE APROVAÇÃO

Affordances de ambientes informais para a aprendizagem de língua inglesa

GIOVANA GARCIA GONÇALVES GUTIERREZ

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia.

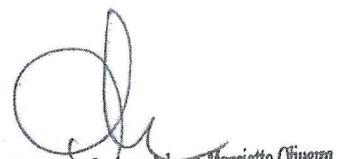
Aprovada em 10 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Ronaldo Correa Gomes Junior - Orientador
UFMG


Prof(a). Ana Maria Ferreira Barcelos
UFV


Prof(a). Vera Lúcia de Menezes de Oliveira e Paiva
UFMG

Belo Horizonte, 10 de fevereiro de 2020.


Prof(a). Ana Larissa Adams Marciotto Oliveira
Subcoord.^a Programa de Pós-Graduação
em Estudos Linguísticos
FALE/UFMG

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Ivone e Freddy, que foram o ponto de início da minha narrativa. Que estabeleceram um relacionamento de onde emergiram *affordances* e limitações. Que me ensinaram a conviver com o imprevisível: meus queridos irmãos, Eduardo e Jacqueline. Parte das minhas crenças vem deles. Se percebo o mundo à minha maneira, foi porque eles assim o influenciaram. E se há alguma emoção que descreva esse sistema não-linear, amor é o seu nome.

Ao meu orientador, Ronaldo Corrêa Gomes Júnior, por me apoiar e acreditar em mim desde a Iniciação Científica. Sempre solícito diante das minhas dúvidas e muito paciente com as minhas dificuldades. Meu sincero agradecimento e profundo respeito por me mostrar que a jornada científica não se faz apenas com dados, mas também com afeto e cuidado.

Ao Julimar, por estar ao meu lado durante a minha jornada. Por me ouvir e por ter sempre uma palavra de apoio. Pelas diferentes percepções que me permitiram compreender que você é você e eu sou eu. E diante dessa irrefutável verdade, emergiu o nós. O seu carinho e companheirismo foram essenciais durante esse tempo.

Ao meu amigo urso Artur, que mesmo distante se prontificou a me ouvir e a me ajudar mediante o uso de dispositivos móveis. Apesar das (tantas!) diferenças, temos em comum o *animal spirit*.

Ao meu querido amigo Leandro, que também mediante o uso de dispositivos móveis – e de alguns encontros movidos a elevação da taxa glicêmica – me apoiou durante esse período.

Aos meus professores e colegas do POSLIN, que me ensinaram muito ao longo dessa jornada.

Aos participantes desta pesquisa, pela disponibilidade em participar deste trabalho compartilhando as suas enriquecedoras histórias de aprendizagem.

Ao CNPq, pela concessão da bolsa de pesquisa.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

A aprendizagem de inglês se desenvolve de maneiras distintas, podendo ocorrer tanto em ambientes formais como informais. No contexto contemporâneo, as tecnologias digitais influenciam a maneira como aprendemos devido à acessibilidade e ao caráter ubíquo destas (COPE; KALANTZIS, 2010). Em face dessas transformações, aprender inglês informalmente em um cenário de tecnologias digitais tem sido uma prática crescente e ainda pouco investigada. Além disso, é preciso também compreender os reflexos da aprendizagem informal nas percepções dos aprendizes, tais como suas contribuições e limitações. Com esse intuito, investiguei as *affordances* (GIBSON, 1986) de aprendizagem informal de língua inglesa em narrativas geradas em uma disciplina do curso de Letras da UFMG. A partir da análise dos dados, foram identificadas as seguintes *affordances* que emergiram da interação dos participantes com os ambientes informais: assistir a filmes e séries, usar o celular (*smartphone*), explorar músicas, jogar, conversar com estrangeiros, assistir a vídeos no YouTube e ler livros. Além disso, os aprendizes indicaram também as limitações desses ambientes, que são: ausência de um professor, ausência de conteúdo gramatical, ausência de linguagem formal, ambientes voltados para jovens e ausência de contexto autêntico. Diante desses resultados, foi possível concluir que a aprendizagem informal de inglês está permeada por crenças que se ancoram na aprendizagem formal. Houve duas crenças mais recorrentes, sendo a primeira relacionada à aprendizagem informal como forma de entretenimento, havendo assim uma contraposição em relação às aulas do ensino formal consideradas pelos participantes como sendo maçantes; e a segunda crença dos aprendizes foi a de que a aprendizagem informal deve ser aliada da aprendizagem formal, destacando o espaço tradicional de ensino apesar de suas limitações. Portanto, a aprendizagem informal foi vista como importante para aprimorar aspectos do inglês tais como a compreensão oral, pronúncia, vocabulário, expressões idiomáticas, questões culturais e comunicativas. Por outro lado, os participantes destacaram que o ensino da gramática e a presença do professor são características ausentes nesse tipo de aprendizagem, o que fazem com que ela não seja suficiente para se aprender o inglês. Por essa razão, é preciso considerar a aprendizagem de inglês tanto no âmbito informal como no formal.

Palavras-chave: *affordances*; aprendizagem informal; inglês.

ABSTRACT

Learning English can happen in different ways in both formal and informal environments. In the contemporary context, digital technologies influence the way we learn due to their accessibility and ubiquitous nature (COPE; KALANTZIS, 2010). In the light of such changes, the informal learning of English has been a growing and still little investigated practice in the technological scenario. Besides that it is necessary to understand the effects of informal learning on learners' perceptions such as its contributions and limitations. To achieve this goal, I investigated the affordances (GIBSON, 1986) of informal English learning in narratives produced in an undergraduate subject of the Languages course at UFMG. As a result of the data analysis, the following affordances have emerged from the participants' interaction with the informal environments: watching films and TV series, using smartphones, exploring music, playing games, talking to foreigners, watching YouTube videos and reading books. In addition, learners also indicated the limitations of such environments, which are: absence of a teacher, lack of grammatical content, lack of formal language, youth focused environments and lack of authentic context. In response to these findings, it was possible to conclude that informal English learning is intertwined with beliefs that are grounded in formal learning. There were two recurrent beliefs, the first related to informal learning as an entertaining practice in opposition to the formal classes considered by the participants to be boring. The second belief was related to the need of both informal and formal environments in order to learn English highlighting the role of traditional teaching despite its limitations. Therefore, informal learning was seen as important to improve English' aspects such as listening comprehension, pronunciation, vocabulary, idioms, cultural and communicative features. On the other hand, participants highlighted that grammar teaching and the presence of a teacher are absent in informal learning, which makes it insufficient to learn English. For that reason, both informal and formal English learning should be considered.

Keywords: affordances; informal learning; English.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Diagrama 1- <i>Affordances</i>	66
Diagrama 2 - <i>Affordances</i> e seus impactos	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Organização da disciplina Língua Estrangeira (Inglês)	40
Quadro 2 - <i>Affordances</i> de ambientes informais.....	48
Quadro 3 - Limitações dos ambientes informais.....	71
Quadro 4 - Vantagens e limitações dos ambientes formais	87

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: Introdução	11
1.1. Justificativa	13
1.2. Objetivos	14
CAPÍTULO 2: <i>Affordances</i> e <i>constraints</i>	16
2.1. Definição.....	16
2.2. <i>Affordances</i> e a Linguística Aplicada	17
2.3. <i>Affordances</i> e a tecnologia.....	22
CAPÍTULO 3: O que é aprender na contemporaneidade?	26
3.1. Os modos de aprendizagem: formal e informal.....	26
3.2. Aprender com tecnologias digitais.....	28
CAPÍTULO 4: Metodologia.....	33
4.1. Natureza da Pesquisa	33
4.2. A Pesquisa Narrativa.....	34
4.2.1 Pesquisas Narrativas na Linguística Aplicada	37
4.3. Contexto.....	39
4.4. Instrumentos de Geração de Dados.....	44
4.5 Participantes da Pesquisa	45
4.6. Procedimentos de Análise de Dados.....	46
CAPÍTULO 5: Análise e Discussão dos Dados	47
5.1 <i>Affordances</i> presentes nas narrativas	47
5.1.1 Assistir a filmes e séries	48
5.1.2 Usar o celular (<i>Smartphone</i>) e computador.....	51
5.1.3 Explorar músicas	53
5.1.4 Jogar	55
5.1.5 Conversar com estrangeiros	58
5.1.6 Assistir a vídeos no <i>YouTube</i>	59
5.1.7 Ler livros digitais	61
5.2. Limitações da aprendizagem informal.....	68
5.3. Crenças e Emoções	72
5.3.1. Aprender informalmente é entreter-se.....	73

5.3.2. A aprendizagem informal deve ser aliada da aprendizagem formal	77
5.3.3. O professor é uma figura mediadora importante na aprendizagem.....	83
CAPÍTULO 6: Considerações Finais	86
Referências Bibliográficas.....	95
ANEXO A	105

CAPÍTULO 1

Introdução

Tudo flui e nada permanece.

- Heráclito de Éfeso

Conforme pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas, aprender não se restringe apenas a contextos formais como a sala de aula (ARELLANO, 2016; GARBUIO, 2018; JURKOVIC, 2019; KRASHEN, 1976; KUKULSKA-HULME, 2009, 2010; LEE, J; LEE, K., 2018; LEE; DRESSMAN, 2018; VIANA, 2009; VALENTIM, 2009; SOCKETT, 2010, 2013). Pensar em um contexto formal é evocar a imagem da sala de aula com um professor, um material a ser estudado, bem como um cronograma do curso e de todo o corpo escolar. Todos esses aspectos fazem parte das condições que contribuem para o ensino. No entanto, como defende Freire (1996), o ato de ensinar não diz respeito somente ao conteúdo que é abordado como também envolve a presença dos educadores e da realidade dos aprendizes. Dessa maneira, os professores devem buscar meios de fomentar o senso crítico dos estudantes para que estes exerçam a sua autonomia na posição de agentes transformadores.

Cabe lembrar que os professores não são os únicos que podem ensinar os estudantes. As tecnologias digitais são, por exemplo, elementos que podem auxiliar nesse processo. Com a Internet, é possível acessar vídeos, exercícios, notícias faladas e escritas na língua estrangeira e diversos materiais que vão além do ambiente formal da sala de aula. Diante disso, deve-se reconhecer também a importância dos espaços informais para se aprender Inglês como língua estrangeira.

Partindo do princípio de que aprender formalmente requer um mediador, a aprendizagem informal, por sua vez, tem o próprio aprendiz como responsável por se orientar dentre os ambientes onde isso é possível (VIANA, 2009). Atrelado a essa concepção, está o fato de que essa aprendizagem se desencadeia de modo a não ser uma obrigação sentida por esses aprendizes. Logo, aprender torna-se uma atividade espontânea e, em se tratando da língua inglesa, os aprendizes têm contato com músicas, séries e aplicativos como formas de entretenimento que, por conseguinte, podem resultar na aprendizagem de algum aspecto do idioma.

Dentro do universo da aprendizagem informal, temos o OILE (*Online Informal Learning of English*), termo criado por Socket (2010, 2013) para se referir à aprendizagem informal *on-line* de inglês. Essa é uma prática recente, especialmente em razão do também

recente avanço tecnológico e midiático, que tem disponibilizado cada vez mais informações e formas de acesso aos usuários. Diante do uso predominante do inglês em *softwares* e mídias digitais, muitas vezes usamos tais ferramentas com outras finalidades que não sejam a aprendizagem da língua, mas ainda assim precisamos do idioma. Quer seja de uma forma ou de outra, teríamos então uma aprendizagem informal da língua inglesa.

Mediante essas transformações de aprendizagem de recursos tecnológicos, procuro entender nesta pesquisa como se dá esse engajamento e o quão eficaz é o uso de ferramentas informais para aprender a língua inglesa de forma autônoma. Para investigar como essa aprendizagem informal tem sido construída, foram analisadas narrativas orais de uma turma de estudantes de Letras recém-ingressos em que cada participante expôs a sua história de aprendizagem informal de inglês. A partir dessas histórias, é possível perceber como cada narrador aprende de formas diferentes. Assim, este trabalho consiste primeiramente na análise das *affordances*¹ relativas à aprendizagem informal de inglês e como elas podem contribuir para o desenvolvimento dos aprendizes.

A partir da análise das *affordances*, temos um cenário em que crenças e emoções se sucedem. A forma como os aprendizes visualizam os ambientes informais para aprender inglês relaciona-se necessariamente com as suas experiências individuais. A música pode ser um estímulo para um aprendiz que a escuta atentamente e pesquisa a sua letra, mas, por outro lado, é possível que outra pessoa não tenha a mesma percepção. O que faz com que essas percepções sejam diferentes? A resposta estaria nas experiências particulares de cada aprendiz, experiências essas que são permeadas por crenças e emoções (BARCELOS, 1995, 2000, 2001, 2004, 2006, 2007, 2015; ARAGÃO, 2007, 2008; ARAGÃO; CAJAZEIRA, 2017; ARAGÃO; PAIVA; GOMES JÚNIOR, 2017; BARCELOS; ARAGÃO, 2018).

Por essa razão, a análise deste trabalho vai além das *affordances* e abarca quais foram as crenças de aprendizagem que emergiram nas narrativas, bem como as emoções que estão relacionadas àquelas. Assim, objetivo apresentar uma visão de como a aprendizagem informal de inglês ocorre considerando essas crenças dos participantes analisados. Para isso, foi preciso considerar o contexto envolvendo *affordances*, crenças e emoções, elementos que não apenas transformam os aprendizes mas também são transformados por eles.

¹ Segundo Gibson (1986), as *affordances* são oportunidades de ação que emergem na interação entre os agentes e o ambiente ao seu redor.

1.1. Justificativa

Perante o grande número de pesquisas a respeito de ambientes formais no ensino e na aprendizagem e o ainda baixo número de trabalhos sobre aprendizagem informal de inglês, que circulam na área de Linguística Aplicada, acredito ser necessário contribuir para a investigação de experiências de aprendizagem informal de inglês. Em seu artigo, Sockett (2013) admite haver dificuldades em se estudar o fenômeno OILE. Isso se deve ao fato de ser um tipo de aprendizagem altamente individualizada, ao mesmo tempo em que ocorre dentro de comunidades, como as redes sociais. Estudar o desenvolvimento da aprendizagem informal acaba se tornando tarefa mais complexa do que uma pesquisa sobre aprendizagem formal em sala de aula, mas, por sua relevância, é importante investigar essa informalidade numa perspectiva teórica e sistematizada.

Outra motivação para a realização desta pesquisa refere-se aos tipos de relações que são estabelecidos na aprendizagem informal. Apesar das transformações nos ambientes informais, como as tecnologias digitais que sofrem renovações frequentemente, pensar a tecnologia inclui observar sua constante evolução e considerar, desde equipamentos, como computador, dispositivos móveis e *smartphones*, até artefatos, como papel e caneta. Aprender informalmente, portanto, pode acontecer tanto com a leitura de uma obra literária como ao se assistir a uma série televisiva.

De uma maneira ou de outra, temos relações diferentes com esse tipo de aprendizagem que traz consigo aspectos relevantes. Assim, fazer uso de elementos que estão fora dos muros escolares para aprender inglês envolve questões técnicas, como o tipo de tecnologia que se usa, o conhecimento que se tem dela e as possibilidades que ela oferece. Há também as questões pessoais, como as afinidades com determinados ambientes informais, as influências de colegas, a motivação para aprender, etc. Outro aspecto que faz parte desse cenário diz respeito às questões sociais, como o acesso que esse aprendiz tem a essas tecnologias e o estímulo que a família e a escola dão. Temos, então, uma diversidade de circunstâncias sob as quais a aprendizagem informal se apresenta de uma maneira ecológica. É ecológica porque temos um sistema vivo, com contextos que trazem características emergentes e que são passíveis de alteração a qualquer instante. Por estar em pleno movimento, a aprendizagem não é permanente.

Assim, a inter-relação ecológica faz-se presente na relação dos aprendizes com a própria aprendizagem, que é conduzida por um fio narrativo responsável por trazer à luz essas manifestações. Além de pesquisar como aprender informalmente pode ajudar os participantes em suas jornadas, procuro responder às seguintes perguntas: Existe alguma limitação no uso de

recursos informais? Há alguma influência no uso de elementos informais para a aprendizagem formal?

Para isso, o uso da pesquisa narrativa foi uma maneira de ouvir as respostas dos próprios aprendizes uma vez que “quando ouvimos as vozes dos aprendizes, nós nos desprendemos dos limites da sala de aula e percebemos que as experiências de aprendizagem acontecem em contextos diferentes da escola”² (MENEZES, 2011, p.70, tradução nossa). Assim sendo, a narrativa nos permite ver com os olhos dos aprendizes. Mais que isso, a narrativa permite uma releitura não apenas por parte do narrador, como também do leitor e do pesquisador (BARKHUIZEN, 2013). E, a partir dessa reapropriação da narrativa, é possível ampliar as perspectivas daquilo que foi narrado.

1.2. Objetivos

O objetivo geral deste trabalho foi analisar as *affordances* de ambientes informais para a aprendizagem de inglês em narrativas de estudantes de graduação em Letras da UFMG. Para isso, busquei:

- a) investigar os ambientes informais em que estudantes recém-ingressos no curso de Letras aprenderam inglês;
- b) identificar as *affordances* percebidas pelos estudantes nesses ambientes;
- c) compreender as contribuições do engajamento em atividades informais para a aprendizagem de inglês;
- d) analisar as influências da aprendizagem informal no ambiente formal.

Portanto, a fim de orientar meu trabalho, ative-me às seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais são os ambientes e elementos mais utilizados pelos participantes para aprender inglês informalmente?
- b) Quais são as *affordances* que os estudantes percebem nesses ambientes?
- c) Quais são as contribuições do engajamento em atividades informais para a aprendizagem de inglês?

² when we listen to the learners' voices we free ourselves from the limits of the classroom and realize that learning experiences happen in different contexts rather than just in traditional classrooms.

d) Quais as influências da aprendizagem informal no ambiente formal?

Este trabalho está organizado em seis capítulos. O primeiro contempla a introdução do tema estudado, com os objetivos e a justificativa do trabalho. No capítulo dois, apresento um panorama dos estudos que tratam das *affordances* e, também, *constraints*³, no contexto da Linguística Aplicada. No terceiro capítulo, trato da aprendizagem informal na contemporaneidade e suas diferenças em relação à aprendizagem formal. No quarto capítulo, descrevo a metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo, atendo-me ao contexto, aos participantes e aos procedimentos de análise. No capítulo cinco, identifico e analiso as *affordances* percebidas pelos aprendizes, exponho as limitações mencionadas por eles e, por fim, analiso as crenças sobre aprendizagem informal de inglês mais recorrentes ao longo das narrativas. No sexto capítulo, apresento uma discussão sobre os dados e proponho algumas reflexões acerca da aprendizagem de inglês nesse cenário. Encerro a dissertação com as conclusões sobre as questões envolvidas na aprendizagem informal de inglês.

³ Os *constraints*, também traduzidos como limitações possibilitadoras, referem-se às condições que estruturam e guiam as ações. (KENNEWELL, 2001)

CAPÍTULO 2

Affordances e constraints

Just observe any natural object in the environment, whether it is a rock, a stream, a tree, a bug, a bird or anything else. How does this object relate to the environment? Does it perceive and act (ecologically speaking, if it perceives, it acts, and if it acts, it perceives)? Translating this set of concepts in classroom terms, we can draw a number of inferences that affect the ways in which we think about teaching and learning. The first is that perception is tied to action.

- Leo van Lier

Neste capítulo, introduzo os conceitos de *affordance* e *constraint* em suas relações com a psicologia ecológica de Gibson (1986) e, após um breve panorama, faço uma revisão da literatura sobre esses termos no contexto da Linguística Aplicada.

2.1. Definição

O conceito de *affordance* foi cunhado por Gibson (1986) e teve sua origem a partir da Psicologia Ecológica. Com base nela, o autor descreve a mutualidade entre os animais e os ambientes onde vivem como uma característica ecológica presente na natureza. Afinal, ambos são inseparáveis uma vez que nenhum animal poderia existir sem a presença de um ambiente ao seu redor. Nesse contexto, os animais são agentes que têm diferentes percepções do meio em que vivem.

A obra de Gibson (1986) traz o conceito de *affordance* a partir dos estudos da percepção visual de animais na natureza. Um dos exemplos presentes em seu livro é o de que, enquanto a superfície terrestre oferece suporte aos animais bípedes e quadrúpedes, a superfície aquática proporciona suporte a animais com uma estrutura física diferente. Assim, o comportamento dos animais terrestres em água é diferente, uma vez que o ambiente traz uma possibilidade de ação distinta da terra. Dessa maneira, ações e comportamentos dependem do que o ambiente oferece; tais possibilidades são as *affordances*, propriedades que fazem parte de um ambiente, mas só têm significado na interação agente-ambiente. Temos, assim, um ecossistema em que agentes e ambientes estão em constante interação.

Outros exemplos de como as *affordances* estão presentes em nosso cotidiano fazem parte da obra de Norman (1988), que interpreta o conceito na perspectiva do *Design* de interação. Quando pensamos em uma porta, por exemplo, a possibilidade que imaginamos para esse objeto é abri-la ou fechá-la. Se a porta é deslizante, temos essa mesma possibilidade, porém

de uma maneira diferente: deslizá-la para a esquerda ou direita. As respostas que procuramos para entender o propósito dos objetos encontram-se em seu *design* e, assim, o autor percorre o conceito de *affordance*. Segundo Norman (1988), o *design* traz por si só as informações que o agente precisa saber para interagir com o objeto. Isso seria uma marca da visualidade como característica das *affordances*.

O autor também introduz a noção de *constraint* como sendo um fator que circunda uma *affordance*. Em um objeto como uma tesoura, por exemplo, os "buracos" onde colocamos os dedos seriam as *affordances* enquanto o tamanho deles seriam os *constraints*, que teriam a função de limitar quais e quantos dedos devemos colocar. Mas, em outro exemplo fornecido pelo autor, um relógio digital com um botão possui um *design* que não emite uma clara mensagem sobre qual seria a função dele, como uma pessoa poderia operá-lo, alterar a hora, dentre outros. Temos, então, funções invisíveis, que têm se tornado comuns com a evolução dos objetos e produtos, ou seja, as *affordances* ultrapassam a questão do campo visual.

Kennewell (2001) explica que as *affordances* são os atributos proporcionados pelo ambiente, que podem acarretar ações, e os *constraints* são as condições e os relacionamentos entre atributos que fornecem estrutura e dão o curso das ações. Os *constraints* não devem ser vistos como o oposto das *affordances*, porque, de fato, ambos se complementam e são necessários para que as ações aconteçam. O autor afirma que, em uma sala de aula, o professor tem o papel de orquestrar os dois para manter uma lacuna de aprendizagem entre as habilidades que os estudantes já têm e aquelas que devem ser aprendidas por meio de tarefas.

Se os aprendizes acharem as tarefas fáceis, eles terão aprendido pouco, o que significaria a necessidade de redução de *affordances* e *constraints* por parte do professor a fim de incentivar os estudantes. Da mesma forma, se a atividade proposta for considerada difícil, é importante que o professor saiba como remanejá-la de modo a dar maior suporte com outros recursos, havendo assim mais *affordances* e *constraints*.

2.2. *Affordances* e a Linguística Aplicada

A partir da perspectiva ecológica de Gibson (1986), van Lier (2000) relaciona-a com a aprendizagem de uma nova língua. Para o autor, o aprendiz que está nesse processo faz parte de um ambiente com oportunidades para o desenvolvimento do idioma estudado. Contudo, tais *affordances* podem ser percebidas de maneiras diferentes, não significando que um aprendiz seja melhor que o outro, mas, sim, que cada um tem um modo próprio de aprender.

Van Lier (2002) pontua o caráter de emergência das *affordances*. Conforme o autor, o contexto propicia possibilidades de ação tais como oportunidades de engajamento e participação dos quais emergem as *affordances*. Assim, quanto mais rico em interações for um ambiente, maior será o estímulo à emergência de *affordances*. O autor, portanto, relaciona o conceito de *affordance* com as noções de possibilidade, oportunidade, iminência e interação. O termo refere-se àquilo que o agente pode fazer diante do que é percebido por ele, ao potencial em ação que emerge das interações.

Como já pontuado, cada agente terá uma percepção diferente das *affordances* que se apresentam em determinados ambientes. Isso se deve às experiências individuais de cada um e ao contexto em que vivem, tornando essas relações parte de um sistema ecológico. O que define, então, essa ecologia? Van Lier (2004) destaca as seguintes características:

- a) Relações - Um dos focos da perspectiva ecológica reside nas relações entre as pessoas, o mundo e nas maneiras de se aprender uma língua. As relações acontecem dentro de um ecossistema sob níveis físicos, sociais e simbólicos. Em uma sala de aula, não é diferente. Os relacionamentos entre os estudantes, bem como entre o professor e seus alunos, são estabelecidos a partir de situações como a participação em aula ou troca de ideias, comentários, etc. Entra aqui o conceito de *affordance*, que envolve a interação entre organismo - que seria o aprendiz - e o ambiente, resultando em oportunidades de exercer ou inibir uma ação.
- b) Contexto - Van Lier (2004) aponta que o contexto não é apenas o que está ao redor da língua, como também é aquilo que a define e ao mesmo tempo é definido por ela. Sendo assim, é fundamental que se conheça o contexto em se tratando de ecologia.
- c) Padrões/Sistemas - Em uma visão ecológica, temos *padrões* e *sistemas* que estão conectados. São termos que ganham espaço em oposição ao que chamamos de *regras* e *estruturas*, que são comumente associados a estados pré-determinados e fixos.
- d) Emergência - Aprender uma língua não é uma atividade gradual e linear, mas, sim, caracteriza-se como uma emergência. Tal emergência é resultado da combinação de elementos que configuram um sistema. O todo é constituído de partes que não são iguais, e essas diferenças nos padrões e significados de cada parte o tornam único.
- e) Qualidade - Um dos objetivos ecológicos na educação é o de equilibrar qualidade e padrões ao investigar como eles se relacionam. Por vezes o foco da educação é tão grande em padrões elevados que as avaliações se tornam cada vez mais difíceis e os aprendizes não têm mais tempo para música, viagens, artes e outros fatores importantes, que podem aprimorar a qualidade do que se aprende, às vezes até mais do que os padrões

exigidos em certas instituições. Dessa forma, faz-se necessário mudar esse sistema dependente de avaliações para uma abordagem que examine de maneira mais aprofundada a qualidade educacional.

- f) Valor - A perspectiva ecológica prega que todas as ações, pesquisas e práticas são produtoras de valores, além de serem permeadas e conduzidas por eles, ou seja, o contexto educacional do ensino de línguas faz parte de uma ciência de valores que vai de encontro ao ideal cartesiano científico. Temos na ecologia a possibilidade e o dever de definir a ciência de maneira crítica e moral.
- g) Crítica - Diante de um contexto que valoriza a qualidade em relação à quantidade e que enaltece os valores, a abordagem ecológica é inevitavelmente crítica. Isso se manifesta nas análises das práticas educacionais, que envolvem constantes avaliações do que está acontecendo, do que pensamos e do que deveria mudar. A ecologia crítica implica uma postura ativa.
- h) Variabilidade - Existem muitas diferenças entre os aprendizes, as quais influenciam na maneira como as oportunidades em sala são percebidas. O bom professor é aquele que compreende essas diferenças e as oportunidades de aprendizagem. Há também uma variabilidade no que diz respeito ao sistema educacional, pois nem todas as escolas têm as mesmas oportunidades em um país, quando consideramos os aspectos socioeconômicos.
- i) Diversidade - A diversidade confunde-se com o conceito de variabilidade, mas são ideias distintas. Enquanto a variabilidade diz respeito às maneiras como os estudantes aprendem e ao significado que isso tem para o professor, a diversidade contempla o valor de se ter diferentes aprendizes e professores em sala e na sociedade. Temos, então, diferentes dialetos, gêneros, etnias, religiões, interesses, dentre outros aspectos que trazem desafios ao ensino e à aprendizagem. Ao mesmo tempo, essa heterogeneidade é enriquecedora para todos os participantes desse ambiente.
- j) Atividade - A sala de aula é vista como uma comunidade de prática sob o ponto de vista ecológico. Os aprendizes realizam atividades de vários tipos, trabalhando juntos ou sozinhos. Nesse ambiente, os aprendizes são autônomos e, segundo van Lier (2004), isso não significa independência ou individualismo. A autonomia refere-se à autoria que se tem sobre as próprias ações, à voz desse aprendiz.

Com isso, entendemos que cada pessoa processa as suas percepções de maneira única, porque cada uma das características ecológicas apresentadas se manifestam dentro das suas peculiaridades. Assim, devemos levar em conta todo esse entorno do aprendiz, como o ambiente

onde foi criado, as pessoas com quem tem contato (família, amigos, colegas, professores) e, também, os desejos e memórias que tem, as suas características de personalidade e a construção da própria identidade. Tudo isso se reflete na maneira como uma pessoa se coloca diante do mundo e, conseqüentemente, diante do contexto de ensino e aprendizagem. É possível, por exemplo, depararmos com aprendizes engajados e ativos, assim como há aqueles passivos. Um estudante passivo não exerce a sua agência - em razão do que vai além de questões interpessoais, como já mencionado -, então é preciso que ele seja estimulado no ambiente escolar.

Entretanto, as características que o aprendiz apresenta não são definitivas. Um agente está sob constante processo de construção, assim como os fatores socioculturais também estão. Dessa maneira, um aprendiz que se posiciona de maneira passiva diante da própria aprendizagem pode ter a chance de mudar o seu comportamento ao longo de novas experiências e da emergência de novas *affordances*.

Menezes (2011) corrobora a visão de van Lier no que se refere à aprendizagem de uma língua estrangeira. Para a autora, “[a] língua possibilita uma variedade de usos (cantar, conversar, ler, escrever, ouvir, dentre outros), mas alguns professores insistem em focar somente nos aspectos formais da mesma.” (MENEZES, 2011, p. 11, tradução nossa)⁴. Ou seja, há situações em que a insistência em aspectos formais, como o ensino de gramática e estruturas da língua, não permite que os aprendizes exerçam a sua agência, quando, na realidade, um estudante pode encontrar várias possibilidades ao aprender um idioma seja com ajuda do professor ou por conta própria.

A autora também diz que “devemos reconhecer que as escolas não conseguem reunir todas as *affordances* necessárias a fim de desenvolver a língua e abrir os olhos dos estudantes para o mundo ao seu redor.” (MENEZES, 2011, p. 12, tradução nossa)⁵. Nesse sentido, ainda que a escola tenha papel fundamental ao estimular os estudantes, é importante que os professores guiem os aprendizes para caminhos além da sala de aula.

A partir da trajetória de um estudante com as *affordances* percebidas tanto dentro como fora do ambiente escolar, tem-se uma história do indivíduo com a aprendizagem de uma língua estrangeira. Essa história que retrata a relação entre o aprendiz e a aprendizagem de uma nova língua constitui uma narrativa. Tais relações são ilustradas no seguinte trecho:

⁴ Language affords a variety of uses (singing, chatting, reading, writing, listening and so forth), but some teachers insist on focusing only on the formal aspects of the language.

⁵ We must acknowledge that schools alone cannot gather all the necessary affordances for language development and open our students' eyes to the world around them.

Uma perspectiva ecológica sobre a aprendizagem, portanto, considera as interdependências entre aprendizes, professores e seus vários contextos, mediados por seus propósitos, identidades, ações e a compreensão de vários tipos de recursos. Esses elementos interagem de maneiras as quais podem mudar gradualmente ou dramaticamente com o tempo. (PALFREYMAN, 2014, p.182, tradução nossa)⁶

Palfreyman (2014) reitera as relações presentes na aprendizagem sob um viés ecológico. O autor insere também a questão complexa como parte desse sistema ao dizer que as mudanças são instáveis, podendo ocorrer tanto aos poucos como de forma dramática. Ou seja, por se tratar de um sistema em constante movimento, não podemos prever como as alterações afetarão o ambiente e os agentes. O pensamento de Palfreyman (2014) retrata o efeito borboleta, fenômeno tratado pela teoria da complexidade e do caos (WALDROP, 1993; LEWIN, 1999; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), em que pequenas ações ou mudanças podem levar a grandes consequências e alterações ao longo do tempo. E, se estamos considerando o ambiente educacional como sistema ecológico e, por conseguinte, vivo, inevitavelmente esse fenômeno participa do contexto aqui abordado.

Perante as constantes interações que ocorrem durante a aprendizagem, os aprendizes deparam com *affordances* propiciadas por esse sistema, e uma das maneiras de se conhecê-las é por meio de narrativas. O narrador, ao contar seu processo de aprendizagem, permite ao leitor/pesquisador uma visão de quais foram as oportunidades de ação que emergiram durante esse percurso. Nesse ponto, Gomes Junior *et al.* (2018) destacam que

[a] experiência dos sujeitos é mais importante do que criar leis como: “a exposição a esse ambiente faz com que os indivíduos atuem de determinada forma”. Cada sujeito terá uma interpretação diferente do mundo, que depende de suas experiências anteriores. Portanto, criar uma generalização sobre um ambiente e as *affordances* que ele oferece pode ser limitador. (GOMES JUNIOR *et al.*, 2018, p.61, tradução nossa)

Os autores ressaltam que criar generalizações a partir da análise de *affordances* é um dos cuidados que os pesquisadores devem ter no sentido de evitá-las. Isso também se faz necessário na pesquisa narrativa como um todo, visto que o pesquisador não deve se ater apenas aos produtos finais das histórias, é preciso entender que, se existe um produto na narrativa, é devido à existência de um narrador. As *affordances* não devem ser vistas isoladamente, e sim como parte do todo que é o sujeito que conta a sua história. Ademais, o meio em que esse sujeito vive também influencia na percepção das *affordances*. Logo,

⁶ An ecological perspective on learning therefore considers the interdependences between learners, teachers and their various contexts, mediated through their purposes, identities and actions and their uptake of various kinds of resource. These elements interact in ways which may change gradually or dramatically with time; and changes in one part of a system will lead to other parts of the system changing also, compensating for or amplifying the initial change.

[e]le [o meio] propicia a língu(agem) e, dependendo de nossa locomoção no espaço físico, mais ou menos ações, percepções e interpretações serão propiciadas pela língua que estamos aprendendo, quer seja pela interação oral ou escrita com outros falantes, quer seja pela mediação de artefatos culturais que utilizam essa língua. (PAIVA, 2009, p. 4)

Assim como na natureza, temos elementos como o fogo e a água que propiciam diferentes ações em diferentes animais, o meio de aprendizagem, conforme pontuado por Paiva (2009), propicia a linguagem sob diversas formas. Contudo, como van Lier (2002) afirma, em um ambiente rico sob um ponto de vista semiótico, maiores serão as chances de oportunidades para a ação, isto é, maior será o número de *affordances*. A explicação oral de determinado assunto em sala de aula é uma forma de abordagem da linguagem no contexto de ensino e aprendizagem. Logo, se um professor combina o uso de elementos visuais, sonoros, textuais, sensoriais, dentre outros, os aprendizes terão mais chances de engajamento ao aprender a língua.

2.3. *Affordances* e a tecnologia

Se um ambiente rico em artefatos que propiciem oportunidades para o desenvolvimento da língua é a chave para um maior número de *affordances*, é preciso considerar como a multimodalidade se faz presente nesse contexto. Segundo Kress e van Leeuwen (2001), a multimodalidade parte da operação de princípios semióticos que permitem, por exemplo, que as imagens codifiquem emoções. Temos, então, textos multimodais como jornais, revistas e filmes, que apresentam aspectos visuais, verbais, não verbais, dentre outras linguagens. Na era digital, isso fica mais evidente diante da multifacetada tecnologia que nos permite a sua manipulação de diversas formas.

Gaver (1991) acredita que as mídias, tais como áudios e vídeos, são algumas das fontes de interação com os usuários, as quais permitem a percepção de *affordances*. A respeito da evolução dessas mídias, Fisch (2004) faz um panorama sobre a expansão da educação em relação aos materiais produzidos na televisão, como programas sobre ciências, matemática, literatura e história, as revistas voltadas para esse fim, os CD-ROMs educativos e, por fim, o crescimento da *World Wide Web* (WWW). Esse rápido avanço tecnológico permitiu um aumento das opções para aprendizagem, o que tornou complexa a escolha do meio adequado a se usar para essa finalidade.

O autor pondera que, mesmo quando um conteúdo semelhante é apresentado em mídias diferentes, a efetividade destas será variável. Isso porque cada mídia possui seus pontos fortes e fracos, além de cada usuário ter uma percepção distinta diante delas. A interação envolve o

grau de familiaridade que um aprendiz tem com as mídias e o domínio que se tem delas. Por isso, hoje temos gerações que lidam diferentemente com as tecnologias do mundo contemporâneo. Há pessoas que gostam de ler livros de maneira tradicional, indo à livraria e adquirindo um exemplar; há também aquelas que preferem comprar *e-books* para ler em dispositivos eletrônicos. Assim, o *design* dessas tecnologias constitui uma *affordance* para diferentes nichos de usuários.

A tecnologia móvel tem-se expandido e, em virtude disso, tem permeado as experiências de aprendizagem de línguas fora da sala de aula (BRAGA; GOMES JUNIOR; MARTINS, 2017; BRAGA; GOMES JUNIOR; RACILAN, 2017). A respeito disso, é possível afirmar que

[a] conectividade tem deixado de ocorrer apenas no computador pessoal (*desktop*), muitas pessoas têm utilizado os dispositivos móveis digitais (*tablets, smartphones* etc.) pela possibilidade de acessar a internet em qualquer local e em qualquer momento de forma prática e rápida. (ALVES *et al.*, 2019, p.118)

Com isso, é preciso considerar todos esses dispositivos móveis como possibilidades de aprendizagem que estão em emergência. Reforçando essa realidade, as autoras também afirmam que “[c]onteúdos digitais são cada vez mais consumidos através dos DM [dispositivos móveis], podendo ser utilizados para fomentar discussões nos espaços de aprendizagem” (2019, p. 126). Assim, além das infinitas possibilidades que temos em apenas um aparelho, há mais de um dispositivo que permite a troca de informações e interações.

Klopfer, Squire e Jenkins (2002) descrevem cinco *affordances* que os dispositivos móveis propiciam:

a) Portabilidade: refere-se ao fato de podermos levar esses dispositivos para qualquer lugar e, também, à mobilidade no seu uso, visto que podemos entrar em vários *sites* e nos guiar por meio deles.

b) Interatividade social: é possível trocar informações e dados com outros usuários, além de colaborar com outras pessoas em tempo real.

c) Sensibilidade de contexto: os dispositivos móveis podem reunir dados específicos relacionados à localização atual do usuário, ao ambiente e à hora, incluindo dados reais e simulados.

d) Conectividade: diz respeito às possibilidades de se conectar com outros dispositivos móveis, como também com aparelhos que coletam dados e redes que possam criar um ambiente compartilhado.

e) Individualidade: os dispositivos móveis fornecem um processo de *scaffolding*⁷ exclusivo que é personalizado para o caminho que determinado usuário vai seguir.

Portanto, as *affordances* mencionadas indicam modos próprios de interação que são propriedades desses dispositivos móveis. Tais características podem beneficiar tanto um aprendiz que esteja usando esses aparelhos para explorar as potencialidades de estudo e conhecimento, como podem ser vantajosas para os educandos não só para conhecer os dispositivos quanto para levá-los à prática de ensino.

Para Pea (1985, p. 175, tradução nossa), “[o] poder cognitivo de uma tecnologia é definido de forma relativa de acordo com a perspectiva do usuário: uma ferramenta que é poderosa hoje, pode se tornar banal amanhã”⁸. O autor reforça o caráter não só da produção tecnológica, que evolui constantemente, como salienta a natureza da *affordance*, ou seja, a percepção que um usuário tem, diante das tecnologias, pode mudar com o tempo. Dessa forma, “[a] *affordance* de um dispositivo é baseada na forma como o usuário escolhe interagir com o aparelho”⁹ (PARSONS; THOMAS; WISHART, 2016, p. 44, tradução nossa).

É importante destacar que as *affordances* apenas são reais uma vez que são percebidas. É o agente que traz a *affordance* para o seu contexto já que decide fazer uso dela. Considerando o contexto de aprendizagem, Kirschner *et al.* (2004) acreditam que a educação traz uma combinação única de contextos e *affordances* tecnológicas, sociais e educacionais. O contexto educacional é colaborativo; o contexto social é o grupo; e o contexto tecnológico é aquele mediado por dispositivos analógicos e/ou digitais. Em relação às *affordances*, os autores fazem a seguinte diferenciação:

a) *Affordances* tecnológicas: relacionam-se com o conceito de usabilidade explorado por Norman (1988), ou seja, a interface de dispositivos tecnológicos tem como objetivo permitir uma interação que seja eficiente e satisfaça o usuário. Contudo, se o *design* não for concebido de maneira adequada, pode haver riscos de uma não compreensão das funções desses dispositivos.

⁷ *Scaffolding* refere-se ao processo em que o aprendiz recebe apoio social e instrucional para aprender novos conceitos. É a construção desse agente a partir de elementos introduzidos em sua ZPD (Zona de Desenvolvimento Proximal), que é entendida como a lacuna entre o que o aprendiz pode fazer por conta própria e o que ele pode fazer com um auxílio. (VYGOTSKY, 1978)

⁸ The cognitive power of a technology is defined relative to a user's perspective: What is a power tool today may be mundane tomorrow.

⁹ Thus a mobile user affordance is based on the way that the user chooses to interact with the tool.

b) *Affordances* sociais: dizem respeito ao engajamento dos aprendizes na interação com outros colegas para executar determinadas atividades por meio de dispositivos tecnológicos.

c) *Affordances* educacionais: são as características de um recurso que indicam se e como um comportamento de aprendizagem particular poderia ser executado em certo contexto. Em outras palavras, são as relações entre as propriedades de uma intervenção educacional e as características dos aprendizes que possibilitam maneiras singulares de aprendizagem.

Essa proposta de diferenciar as *affordances* no contexto tecnológico é uma estratégia para lidar com um tema tão amplo como o abordado. Conforme Kirschner *et al.* (2004), essa divisão está associada às partes do sistema - tecnológicas, educacionais e sociais - que interagem, mas há também propriedades emergentes que vão além da soma dessas partes. Tem-se novamente o conceito de um sistema ecológico, que não se esgota nas interações.

Em se tratando do uso de tecnologias, Siemens (2006) acredita que a realidade contemporânea é diferente não por causa da tecnologia, mas, sim, pelas *affordances* proporcionadas por ela. Nós estamos em constante conexão e o processo de aprendizagem é definido por uma rede criada por "nós" (*nodes*, em inglês). Cada um desses nós refere-se a entidades externas que formam essa rede, como organizações, pessoas, livros ou qualquer outra fonte de informação. As redes de aprendizagem podem ser percebidas como estruturas que criamos para ter uma contínua aquisição, experiência, criação e conexão do novo conhecimento.

Siemens (2004) reflete sobre como a tecnologia reorganizou a forma como vivemos, comunicamos e aprendemos, causando impactos também nas teorias que descrevem os processos de aprendizagem. O autor considera que a nova realidade na área do conhecimento é marcada pelo caos em virtude da sua imprevisibilidade, não linearidade e auto-organização. Nesse sentido, o Conectivismo é uma teoria de aprendizagem que considera a integração de princípios como o caos, a complexidade e as redes - onde tudo está conectado. O Conectivismo é movido pela contínua aquisição de novas informações, em que não há um ponto estático. Ressalte-se a importância de discernir entre informações necessárias e desnecessárias nesse contexto, retomando a discussão sobre a escolha que cada usuário tem diante de tantas fontes de informação e aprendizagem disponíveis nas diversas tecnologias.

CAPÍTULO 3

O que é aprender na contemporaneidade?

A aprendizagem, porém — é o que constata a ciência psicológica nessa área —, não constitui processo lógico-linear, mas realiza-se pela formação de estruturas móveis e cada vez mais abrangentes. As aprendizagens encaminhadas de maneira fragmentada se sucedem atividades integradoras, num processo de progressão circular, não linear.

- Paulo Freire e Sérgio Guimarães

3.1. Os modos de aprendizagem: formal e informal

A noção de ensino e aprendizagem colaborativos tem ganhado espaço no modelo de educação atual (BRUFFEE, 1984; NUNAN, 1992; WARSCHAUER, 1997; TORRES, 2002; KENSKI, 2003; CHEN, 2013). Com isso, os aprendizes têm a oportunidade de expor as suas opiniões, crenças e questões, colaborando ativamente no processo de aprendizagem. Lidar com diferentes aprendizes retrata a pluralidade dos ambientes em que se aprende. E aprender não se restringe a ambientes formais como escola, trabalho, palestras, *workshops*, dentre outros. A noção de que é possível aprender, e muito, fora desses ambientes é cada vez mais latente.

Um dos exemplos de fontes de aprendizagem informal, no atual contexto, é a Internet. Diante da expansão tecnológica global, "[a] utilização das ferramentas da Web 2.0¹⁰ para o aprendizado de uma segunda ou mais línguas está a ganhar cada vez mais adesão devido a flexibilidade, comodidade, baixo custo ou até mesmo gratuidade" (MACHADO; EWERTON, 2014, p.44). Por meio da rede mundial de computadores, é possível acessar textos, vídeos, obras de arte, músicas, documentários e uma infinidade de outras linguagens nesse tipo de aprendizagem.

É na Internet que também temos a possibilidade de produzir conteúdo e não apenas consumi-lo, como salientam Machado e Ewerton (2014). A diferença entre aprendizagem formal e informal não reside apenas na fonte de conhecimento, mas também no comportamento do sujeito diante desses ambientes. Viana (2009, p.12) explica que

[n]a aprendizagem formal, somos orientados pelo outro[...] e, por isso, é fundamental sermos orientados, encaminhados, certificados. [...] Por outro lado, a aprendizagem informal é orientada e definida por nós. Nós escolhemos e decidimos o que aprendemos, como aprendemos, onde e quando aprendemos, porquê [sic] e para quê.

¹⁰ A *web 2.0* é o nome dado à segunda geração de serviços e comunidades *on-line*, ampliando os espaços baseados em interações como as redes sociais.

Enquanto na aprendizagem formal o aprendiz é conduzido por outro agente, na aprendizagem informal é o próprio aprendiz que se guia. Há uma autonomia muito maior quando se aprende informalmente porque nessa situação não existe necessariamente a obrigação de aprender. A ausência de obrigação permite que o indivíduo tenha a liberdade de escolher o que, como, quando e onde quer aprender.

De acordo com Duarte (2015, p.61): "[a]s conversas informais e familiares, se é certo que configuram temas, por vezes, sem muito interesse, contêm grande riqueza de elementos linguístico-discursivos para a aprendizagem da informalidade da conversa cotidiana". Dessa forma, a informalidade mostra-se cada vez mais relevante ao se aprender uma Língua Estrangeira (LE) visto que se dá espontaneamente. Na concepção da autora, "[a] forma mais proveitosa de ensinar uma língua estrangeira é pelo contacto permanente do aluno com discursos variados realmente produzidos nessa língua" (p.68). Isso cabe tanto no contexto de ensino formal em que o professor pode e deve fornecer ao aprendiz materiais que contenham produção autêntica do idioma, como também no contexto de aprendizagem informal, em que o próprio aprendiz pode buscar fontes autênticas para ter maior contato com a LE.

Sockett (2014) afirma que as pesquisas na área de ensino e aprendizagem de uma língua sugerem três categorias de aprendizagem: formal, não formal e informal. A aprendizagem formal é aquela que todos conhecem como sendo parte da vida escolar e acadêmica, mediada por aulas presenciais ou a distância. Já a aprendizagem não formal envolve o uso de materiais de aprendizagem produzidos em contextos não acadêmicos. O autor explica que esses materiais seriam recursos, como livros didáticos, *sites*, CDs e DVDs disponíveis comercialmente para se aprender uma língua de forma paga. Alguns exemplos são os sites *Live Mocha* e *Babbel*, que oferecem uma parte do conteúdo gratuitamente e, caso o aprendiz queira seguir estudando, deve pagar uma versão *premium*. Por fim, a aprendizagem informal difere-se das demais porque ocorre de forma espontânea. Os recursos informais não são moldados com fins educacionais e estão situados fora de qualquer contexto institucional. Outro ponto característico da aprendizagem informal é que o aprendiz não necessariamente tem a consciência de que está aprendendo, sendo isso definido como *aquisição incidental*.

Sockett (2011) reforça essa ideia com o exemplo de que ouvir música e assistir à televisão são estímulos sensoriais que afetam a aprendizagem de maneira positiva. Dessa forma, mesmo que o usuário não esteja prestando atenção ao conteúdo, ele está sendo exposto à língua. Assim, antes da aprendizagem ativa, ela já teve um estímulo prévio. A emergência de aparelhos móveis multimídia, como músicas em *mp3* integradas a *smartphones*, aumenta a tendência que

aprendizes têm de serem expostos à língua estrangeira antes e após experiências de aprendizagem ativa, que ocorrem em salas de aula.

Com isso, aprender informalmente requer, primeiro, um movimento do estudante em direção aos meios que fornecem um contato com a LE fora da escola. A interação com esses elementos, como músicas, jogos e filmes, tem a aprendizagem do idioma como sendo uma de suas *affordances* e não como finalidade. Portanto, trata-se de uma relação não linear, evidenciando o caráter complexo que permeia a aprendizagem informal.

3.2. Aprender com tecnologias digitais

Cope e Kalantzis (2010) apontam que a aprendizagem ubíqua se deve à era digital e às novas *affordances* que emergem desse contexto. Os autores, porém, ressaltam que a ubiquidade não traz, necessariamente, uma maneira de aprender diferente. Afinal, é possível aprender da mesma maneira que antes, mas dessa vez com tecnologias diferentes. Além disso, a presença do computador torna-se cada vez mais uma parte significativa da nossa aprendizagem, tanto que aqueles que não têm acesso a esse aparelho estão em desvantagem, conforme pontuado pelos autores.

A aprendizagem com tecnologias diferentes não diz respeito apenas ao computador, mas também a outros itens tais como *smartphones*, *tablets*, GPS, TVs, câmeras. Cada um deles pode funcionar como um computador e tem o seu espaço na vida cotidiana. Cope e Kalantzis (2010) evidenciam a constante presença desses dispositivos de maneira mais acessível e prática na rotina das pessoas, o que resulta numa computação ubíqua, levando-nos conseqüentemente a uma aprendizagem ubíqua.

Kramsch (2014), por sua vez, compreende que a relação entre o ensino da uma língua e sua cultura tem diferentes aspectos. Por meio das tecnologias, os aprendizes podem se comunicar com falantes nativos, interagir com outros falantes não nativos, aprender colaborativamente com outros colegas e desenvolver autonomia ao realizar tarefas que permitam o desenvolvimento dessas possibilidades. Por outro lado, há alguns contrapontos como o risco de plágio, os limites da autoria e a confiabilidade de informações. Assim, a autora faz uma crítica no sentido de que a mesma tecnologia promissora que permite o acesso a qualquer cultura estrangeira carrega também a possibilidade de uma navegação nas redes de forma rasa, ao invés de uma exploração aprofundada. Alguns dos exemplos de como isso ocorre se encontram na alta capacidade de processar informações em oposição à perda da capacidade

de seguir um raciocínio complexo e, também, no potencial para realizar ações multitarefas tendo como contraponto as limitações para problematizá-las e fazer questionamentos.

Bennett (2001) já havia tocado nesse ponto referindo-se à Internet como uma promessa de algo mais rápido, mais barato e melhor no âmbito dos negócios. Se, por um lado, essas características se mostram reais, por outro, há que se considerar o efeito da Internet sobre a relação entre riqueza e alcance, segundo o autor. A riqueza seria a profundidade da interação que um negócio pode ter com um consumidor, enquanto o alcance seria o número de consumidores que um negócio pode atingir por meio de determinado canal. Tradicionalmente, um é limitado pelo outro. Um negócio poderia ter máximo alcance, mas riqueza limitada quando pensamos em *e-mails* e propagandas, visto que uma companhia pode se comunicar com muitas pessoas, porém sem estabelecer uma interação significativa com nenhuma delas. Já a situação inversa seria aquela em que um negócio tem o máximo de riqueza, e alcance limitado. Alguns exemplos seriam os vendedores que mostram o seu produto de casa em casa, onde interações mais aprofundadas acontecem, mas apenas com um pequeno número de pessoas.

Essa situação ilustrada por Bennett (2001) reflete-se em outras áreas, como a educação. Existe um contraponto entre riqueza e alcance que ocorre também quando lidamos com aprendizes de línguas e informações disponíveis *on-line*. Nesse caso, não se trata somente de como a informação é disponibilizada para o aprendiz, mas também de como este se posiciona diante das possibilidades que se apresentam na rede. Seria o caso então, como na situação mencionada pelo autor, de reinventar a forma como esse relacionamento ocorre no contexto tecnológico.

Nesse sentido, temos um novo panorama midiático que, segundo Sundqvist e Olin-Scheller (2013), faz com que os jovens se tornem *prosumidores*¹¹, visto que são produtores e consumidores ao mesmo tempo, reforçando o ganho de autonomia que o aprendiz tem em um contexto informal, como também apontam Chik e Breidbach (2014). Devido às possibilidades que a tecnologia digital oferece, entende-se que, se a princípio fomos levados a consumir esses *gadgets* e aprender a usá-los, bem como os *softwares* já neles presentes, a nova geração de aprendizes não só tem domínio dessas funções como também atribui novas finalidades às tecnologias. Por isso as autoras usam o termo “prosumidores” ao se referirem a esses jovens.

A aprendizagem informal *on-line* de língua inglesa, OILE (*Online Informal Learning of English*), é um fenômeno estudado por Sockett (2014). Segundo o autor, uma das características desse tipo de aprendizagem é o fato de que as pessoas que realizam atividades *on-line* não estão

¹¹ Tradução minha do termo original em inglês *prosumers: producers and consumers* (SUNDQVIST; OLIN-SHELLER, 2013, p.332) que se refere à junção dos termos produtores+consumidores.

buscando aprender inglês como prioridade; existe uma série de atividades envolvidas nesse processo e o desenvolvimento da língua acontece durante isso.

No que diz respeito às implicações pedagógicas relacionadas ao OILE, Toffoli e Sockett (2010, p.10, tradução nossa) dizem

[o]bviamente se queremos que a aprendizagem informal continue sendo informal, ela deve permanecer fora da sala de aula e até mesmo (como sugerido em nossa definição anterior) dissociada do ambiente escolar. Contudo, como professores de idiomas, é tentador imaginar a aprendizagem informal como possível reforço dentro da sala de aula ou como possível integração de vantagens provenientes da aprendizagem informal para situações mais formais.¹²

Dessa maneira, percebe-se que essa interação que muitos estudantes estabelecem com modos informais de aprendizagem é uma situação nova para os professores. Sockett (2011) salienta que é comum os educadores se sentirem receosos diante dessa nova modalidade no contexto da aprendizagem de uma segunda língua. Um fator que contribui para esse sentimento é o não domínio das tecnologias por parte desses professores. Os estudantes têm um conhecimento dessas ferramentas muito maior que os seus tutores pelo fato de estarem em contato com a tecnologia desde cedo, causando insegurança nos professores que podem até mesmo temer pela sua autoridade. A solução proposta pelo autor é que esses professores estabeleçam um diálogo com seus alunos a fim de dar voz a eles e permitir que compartilhem essa aprendizagem informal dentro de sala. Dessa maneira, as chances de uma contribuição da OILE para o desempenho na escola crescem significativamente.

Em outro artigo, Sockett (2013) admite haver dificuldades em se estudar o fenômeno OILE. Isso se deve ao fato de ser um tipo de aprendizagem altamente individualizada, ao mesmo tempo em que ocorre dentro de comunidades, como as redes sociais. Estudar o desenvolvimento da aprendizagem informal acaba se tornando, desse modo, tarefa mais complexa do que uma pesquisa sobre aprendizagem formal em sala de aula.

Ao se pensar em recursos tecnológicos, Tumolo (2014) considera quatro aspectos de desenvolvimento de LE possibilitados por eles: os componentes da habilidade linguística; a interação; a integração das quatro habilidades e a motivação. Em relação aos componentes, o autor salienta que o conhecimento de vocabulário, morfologia, sintaxe e fonologia, bem como a habilidade de relacionar enunciados ao seu significado em um contexto, são partes das

¹² Obviously if we want informal learning to remain informal, it must remain outside the classroom and even (as suggested in our earlier definition) dissociated from the classroom. However, as language teachers, it is tempting to imagine a possible reinforcement of classroom learning outside or possible integration of advantages from informal learning into more formal learning situations.

habilidades linguísticas. Há também a competência estratégica, que transpõe o conhecimento linguístico da língua para a prática, referindo-se então à língua em uso.

Na interação, Tumolo (2014) destaca as relações entre aprendiz-conteúdo e aprendiz-proficiente. No primeiro tipo de interação, o aprendiz pode selecionar o conteúdo a ser usado, além de buscar estratégias próprias de aprendizagem. É possível também que o aprendiz busque atividades digitais que proporcionem respostas automáticas, ou *feedback* customizado, em que o desempenho do aprendiz é avaliado pelos seus acertos e erros. No caso da interação aprendiz-proficiente, há uma comunicação entre falantes da língua-alvo que tenham maior conhecimento linguístico, permitindo o desenvolvimento de LE por parte do aprendiz.

Em se tratando da integração das quatro habilidades, o autor acredita que a separação entre elas se mostra útil no ensino de LE, porém perde sua eficiência na prática, uma vez que o uso autêntico da língua integra todas essas habilidades. Dessa forma, o desenvolvimento das habilidades de maneira integrada possibilita ao aprendiz uma interação mais próxima ao natural. Por fim, no que diz respeito à motivação, Tumolo (2014) afirma que, pelo fato de ela estar associada com a emoção, é possível relacionar ambas com a memorização de informações a longo prazo, o que é fundamental para a aprendizagem.

Podemos concluir que

[o] uso de ferramentas tecnológicas pode ser incorporado a aulas tradicionais e são de grande valia para o aprendizado de inglês como LE, uma vez que parece haver um consenso entre os pesquisadores de que esses recursos promovem maior motivação, são mais interativos, auxiliam no aprendizado e melhoram o desempenho dos aprendizes no idioma, tornando possíveis os meios de inclusão digital e social. (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013, p.199)

Conforme pontuado pelas autoras, temos esses recursos tecnológicos não só como instrumentos positivos no âmbito da aprendizagem informal, mas também no contexto da sala de aula. Por meio deles, é possível interagir com outros usuários e colegas, resultando em uma inclusão social, além da inclusão digital obtida por meio do manejo dessas tecnologias.

Reinders e Hubbard (2013) afirmam que o acesso gratuito e ubíquo aos recursos digitais é uma maneira de ultrapassar limitações práticas e políticas, ocasionando um ganho de autonomia do aprendiz. Para isso, os aprendizes devem ser capazes de saber usar esses recursos e saber quais deles são os mais adequados para essa finalidade. Os autores enxergam as tecnologias como úteis para os aprendizes desenvolverem o conhecimento e as habilidades necessárias.

Uma das formas de isso acontecer é por meio de atividades guiadas por um professor, que poderá sugerir tarefas, como a gravação das próprias experiências de aprendizagem ou o

uso de programas de computador feitos com a finalidade de auxiliar os estudantes. Por outro lado, é possível que os aprendizes usem a tecnologia fora de sala de aula. Os autores ressaltam que não há muitas pesquisas que abordam como é a relação desses aprendizes com a tecnologia sem alguém para orientá-los ao longo do processo de aprendizagem. Contudo, conforme mencionado pelos autores, algumas pesquisas tratam o assunto, como as de Reinders e White (2011) e Benson e Reinders (2011), e nos mostram que, apesar de muitos aprendizes desejarem moldar as suas experiências de aprendizagem, eles não são bem-sucedidos. Moldar as próprias experiências de aprendizagem seria possível até certo ponto, contudo, haveria um momento com a necessidade de preparação extensiva, orientação e apoio contínuos para assegurar que os aprendizes estão de fato fazendo pleno uso dos recursos usados.

Além disso, Reinders e Hubbard (2013) destacam a pesquisa de Toogood e Pemberton (2002), que contribuem com o tema ao expor a falta de uma integração entre a educação formal e informal, que se faz necessária assim como a integração do professor com a aplicação de uma autoaprendizagem direcionada. Desse modo, as habilidades e experiências adquiridas em um ambiente poderiam ser construídas e usadas em outro.

Portanto, é possível dizer que as "tecnologias são produtos de necessidades sociais. Quando elas trabalham a nosso favor, suas *affordances* sociais por vezes se mostram mais revolucionárias do que suas especificações técnicas" (COPE; KALANTZIS; 2010, p. 577).

CAPÍTULO 4

Metodologia

O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.

- Walter Benjamin

Este capítulo, que se encontra subdividido em seis seções, contém os procedimentos metodológicos adotados para realizar esta pesquisa. Primeiramente, exponho a natureza da investigação aqui presente. Em segundo lugar, apresento um suporte teórico para a utilização da pesquisa narrativa. Em seguida, apresento o contexto em que a pesquisa foi realizada, os instrumentos de geração de dados e os participantes. Por fim, descrevo os procedimentos de análise de dados.

4.1. Natureza da Pesquisa

Esta pesquisa, por trabalhar com narrativas e as percepções dos narradores acerca de sua aprendizagem de língua estrangeira, é de cunho qualitativo. Uma definição feita por Holliday (2007) é a de que

[a]s investigações de cunho qualitativo são abertas [isto é, não trazem resultados exatos como na pesquisa quantitativa] e oferecem oportunidades que levam o investigador a imprevistos ao longo da descoberta sobre a vida das pessoas analisadas na pesquisa. Além disso, esses estudos se aprofundam em cenários sociais específicos em vez de grandes populações. (HOLLIDAY, 2007, p. 5, tradução nossa)¹³

A partir do trecho acima, o autor ressalta o papel do pesquisador de se colocar como um estranho diante de sua pesquisa. Isto porque, mesmo que a interpretação de dados seja feita sobre um tema familiar, é necessário manter certa distância do que está sendo estudado a fim de expor suas percepções com cautela.

Uma vez que tem caráter interpretativo, Denzin e Lincoln (2005) afirmam que

[a] pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que fazem o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Elas o transformam em uma série de representações, incluindo anotações de campo, entrevistas, conversas,

¹³ Rather than controlling variables, these *studies* are open-ended and set up research opportunities designed to lead the researcher into unforeseen areas of discovery within the lives of the people she is investigating. Also, they look deeply into behaviour within specific social settings rather than at broad populations.

fotografias, gravações e notas para o *eu*. (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 3, tradução nossa)¹⁴

Portanto, entende-se que a pesquisa qualitativa traz uma representação de situações cotidianas. É uma abordagem que analisa os significados atribuídos a essas representações. Nessa circunstância, o pesquisador tem o papel de trazer à luz esses significados.

A respeito da pesquisa qualitativa no estudo de narrativas orais, Barkhuizen (2013, p.8) esclarece que

[p]edir aos participantes da pesquisa para contarem suas experiências pode ser atrativo aos pesquisadores qualitativos, mas tratar essas histórias como dados textuais não narrativos (isto é, dados qualitativos regulares) ou como material suplementar para descobertas experimentais não os caracteriza como projetos narrativos. (tradução nossa)¹⁵

Por esse motivo, é preciso haver comprometimento com as narrativas pesquisadas. Elas não devem ser analisadas apenas como técnicas ou ferramentas que fazem parte de um estudo, mas, sim, como cerne do que se busca investigar. A narrativa pode ser o ponto central da pesquisa desde que tenha uma metodologia bem estruturada para o seu estudo.

4.2. A Pesquisa Narrativa

Nesta pesquisa, destaco o caráter cotidiano das narrativas. Alguns exemplos ocorrem quando amigos se encontram para contar casos, quando alguém precisa se apresentar em uma entrevista, quando uma pessoa conta para um médico o que está sentindo, dentre outras situações. Cabe aqui a definição dada por Clandinin (2013) quanto ao fato de que a narrativa é uma prática ubíqua, já que os seres humanos têm vivido e contado histórias sobre suas vidas ao longo do tempo. Muitas vezes, não nos damos conta de que fazemos uso da narrativa. Quando essa consciência surge, normalmente, é no ambiente da sala de aula ao se estudar os tipos textuais. A investigação de tais relatos sobre o processo de aprendizagem de inglês é o que será estudado nesta pesquisa.

Sobre o estudo narrativo, Paiva (2008) afirma que

¹⁴ Qualitative research consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including fieldnotes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self.

¹⁵ Asking research participants to tell their stories of experience can be attractive to qualitative researchers, but treating these stories as non-narrative textual data (i.e. regular qualitative data) or as supplementary material for experimental findings does not make their research projects narrative.

[a] pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno. (...) Outra forma de fazer pesquisa narrativa é descrita por Polkinghorne (1995, p. 1) como análise narrativa, um tipo de estudo que reúne eventos e acontecimentos e produz uma história explicativa. Em síntese, a pesquisa narrativa usa as narrativas tanto como método quanto como fenômeno do estudo. (PAIVA, 2008, p. 4)

Assim, a autora reconhece que, seja por meio de seu uso como metodologia ou como fenômeno, a história narrada é primordial nesse tipo de investigação, bem como o relacionamento entre o pesquisador e o narrador. Given (2008) pontua que esse tipo de investigação tem início com as próprias experiências dos pesquisadores. Isso porque a pesquisa narrativa é uma metodologia reflexiva em que aqueles que pesquisam precisam se perguntar constantemente sobre suas vivências antes, durante e após cada pesquisa.

Ainda de acordo com Given (2008), a investigação narrativa desenvolve-se da seguinte maneira:

Há dois pontos de partida para a pesquisa narrativa: ouvir indivíduos contarem suas histórias e conviver com esses participantes enquanto eles vivem suas histórias. O modo mais comum é o da narração de histórias, e os métodos mais usados são as entrevistas e conversas ou entrevistas como conversas. (GIVEN, 2008, p. 542, tradução nossa)¹⁶

Portanto, o relacionamento entre pesquisador e narrador é indispensável para a evolução da pesquisa. É a partir das histórias coletadas por entrevistas, conversas ou relatos que ocorre a viabilização desses estudos.

Para entender melhor sobre a questão narrativa, Clandinin e Connelly (2000) reconhecem a grande influência de John Dewey nessa área, uma vez que, para o autor, a narrativa é formada por experiências que têm caráter pessoal e social. Outro tópico salientado por Dewey é o fato de que “um dos critérios da experiência é a *continuidade*, a noção de que as experiências ocorrem a partir de outras experiências; e experiências também conduzem a novas experiências” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 2, tradução nossa).¹⁷

A ideia da experiência dentro da narrativa é relevante porque tudo o que vivemos constitui uma experiência e, no meio educacional, isso não é diferente. Os autores acreditam que a narrativa é a melhor maneira de representar e compreender as experiências. Clandinin e Connelly (2000) também salientam a *temporalidade* como parte da narrativa, isto é, a

¹⁶ There are two starting points for narrative inquiry: listening to individuals tell their stories and living alongside participants as they live their stories. The most frequently used starting point is with telling of stories, and the methods most commonly used are interviews and conversations or interviews as conversations.

¹⁷ Furthermore, Dewey held that one criterion of experience is continuity, namely, the notion that experiences grow out of other experiences, and experiences lead to further experiences.

experiência é temporal e isso não significa que ela deve ser analisada apenas no momento em que ocorre, mas, sim, em um *continuum* do tempo.

Novamente, os autores mencionam Dewey e seus conceitos-chave para o estudo da narrativa, que são a continuidade e a interação. Ambos estão interrelacionados e não devem ser analisados isoladamente. Além disso, Clandinin e Connelly (2000) ressaltam que, na pesquisa narrativa, alguns dos desafios a serem encontrados dizem respeito às pessoas, ao contexto, às ações e à exatidão.

No quesito temporalidade, o pesquisador tem a tarefa de analisar uma narrativa levando em conta o momento em que ela foi produzida, isto é, atentar-se para o seu contexto temporal. Por outro lado, é preciso entender que uma narrativa também é o reflexo de algo que acontece ao longo do tempo. A narrativa não se prende apenas ao presente, há também ligações com o passado e com o futuro. Essa questão acaba sendo um pouco conflituosa na pesquisa narrativa visto que os narradores não seguem uma ordem cronológica em suas histórias.

A respeito das pessoas, existe uma constante mudança na vida de cada uma. E em relação à educação delas, a situação não é diferente. Devido a essas mudanças, é importante analisar a narrativa de um estudante como parte de um processo, ou seja, levar em conta o histórico educacional desse indivíduo, como se iniciou sua trajetória, quais foram os momentos importantes de sua história, enfim, entender as várias partes desse todo. Todavia, em alguns estudos narrativos, sobretudo os que têm várias e amplas narrativas, é comum que não se leve em conta os detalhes do histórico dos narradores. São selecionadas apenas algumas características para se compreender quem é o narrador, por exemplo, faixa etária, nível educacional, etc. Nesse ponto, o pesquisador deve analisar a maneira como fará as análises para saber como lidar com as pessoas.

Sobre o contexto, é possível usá-lo de diferentes formas. Existem muitas circunstâncias que envolvem cada narrador, como as questões cognitivas, afetivas, sociais, culturais; uma infinidade de situações em torno desses indivíduos. Dessa forma, o contexto pode ser delicado na pesquisa narrativa visto que é preciso saber selecionar o que será relevante para a análise. O mesmo ocorre com as ações que, de acordo com os autores, são vistas como sinais narrativos de caráter interpretativo dentro da pesquisa narrativa.

Por fim, a exatidão refere-se à interpretação que o pesquisador faz da narrativa. É possível que, em certo momento, ele se questione sobre algum evento relatado, situação também mencionada por Paiva (2008, p.6) “[q]uem faz pesquisa narrativa é sempre confrontado com a indagação se o narrador está sendo verdadeiro. Isso nos leva, inevitavelmente, a outra pergunta. Existe realidade ou ela é também uma construção?”. Nesse caso, a causalidade é aliada do

pesquisador de acordo com Clandinin e Connelly (2000), isto é, existe uma relação de causa e consequência que orienta os professores e pesquisadores a terem determinado conhecimento das experiências do estudante/participante. E, a partir dessas implicações, o pesquisador deve se guiar em relação à exatidão de determinada narrativa.

As dificuldades aqui mencionadas devem ser estudadas cautelosamente ao se fazer uma pesquisa narrativa. Por se tratar de fatores recorrentes, o pesquisador já deve estar preparado para encontrar esses desafios e saber como interpretá-los dentro de seus estudos. Além desses obstáculos, Clandinin e Connelly (2000) entendem que a parte mais complexa da narrativa não é contar a história, mas, sim, recontá-la. Isso se deve ao fato de que o ato de recontar faz com que o indivíduo reviva aquela história e, dessa maneira, reflita sobre o acontecimento sob um novo ângulo. Essa repetição é produtiva visto que permite o crescimento e a mudança de quem é o protagonista da história.

Nesse aspecto, o pesquisador tem o papel de fazer parte dessa narrativa e, para isso, é preciso que ele seja um leitor sensível e questionador a fim de apreender todos os eventos possíveis da história para trazer à luz o seu significado. Uma vez que o pesquisador se torne ativo na sua relação com a narrativa, é preciso destacar a questão da ética relacional pontuada por Clandinin (2013). Os pesquisadores narrativos acabam tornando-se parte da vida dos participantes, e isso requer um comprometimento com a história e com seu autor.

4.2.1 Pesquisas Narrativas na Linguística Aplicada

Em se tratando do ensino e aprendizagem de línguas, Benson (2013) esclarece que

a aprendizagem de uma segunda língua envolve tanto a aquisição do conhecimento e determinadas habilidades quanto a experiência de desenvolver identidades como aprendiz e como usuário de uma segunda língua. Minha experiência é baseada na ideia de que identidades são constantemente construídas e reconstruídas através de narrativas históricas do eu. (BENSON, 2013, p. 246, tradução nossa)¹⁸

No trecho, o autor evidencia que aprender uma segunda língua envolve também aprender sobre si mesmo. À medida que alguém começa a conhecer mais sobre outro idioma, essa pessoa começa a entender suas dificuldades, seus pontos fortes, sua relação cultural com a outra língua. E, especialmente, ao se narrar e recontar esse processo, o indivíduo enxerga-se de uma outra

¹⁸ Second language learning involves both the acquisition of knowledge and skills, and the lived experience of developing identities as a learner and user of languages. My perspective is also informed by the view that identities are constantly constructed and reconstructed through historical narrative of the self.

maneira. Essa consciência permite a cada um poder se reconstruir de diversas maneiras. Aprender uma segunda língua e narrar essa experiência oferece a possibilidade de refletir sobre si próprio. A experiência é, então, uma forma de se conhecer mais sobre os aprendizes (DEWEY, 1938; MICCOLI, 2007).

Benson e Nunan (2004) salientam que as percepções que um indivíduo tem da aprendizagem de uma língua mudam com o tempo. E o pesquisador observa essas mudanças a partir das narrativas feitas pelos participantes. Os autores relembram a questão da diferença entre aprendizes, que influencia no estudo das variáveis presentes nessas diferenças. Assim, destaca-se que os processos e objetivos da aprendizagem de um idioma estão intimamente conectados com aspectos pessoais de cada aprendiz como motivação, emoção, idade, crenças, estratégias, identidade e contexto. Tais características trazem uma complexidade para a pesquisa narrativa, mas ao mesmo tempo enriquecem esse tipo de estudo.

Nessa perspectiva, as identidades construídas ao longo do processo de aprendizagem podem ser relacionadas com as quatro palavras-chave da pesquisa narrativa citadas por Clandinin (2013): viver, contar, recontar e reviver. Esse processo narrativo permite que o participante se veja de uma nova maneira. Assim, sua percepção do eu será diferente, possibilitando a (re)construção da própria identidade. Nesse aspecto, Paiva (2007) ressalta que

[a]s narrativas de aprendizagem de línguas estrangeiras descrevem seqüências de ações, estados mentais, eventos educacionais, experiências pessoais, crenças, medos, desejos, preferências, relações pessoais e institucionais, situações estáveis, perturbações e desequilíbrios característicos do processo de aprendizagem. Esse gênero joga luz sobre o processo de aquisição ao revelar experiências de aprendizagem que, geralmente, não têm merecido muita atenção da comunidade de pesquisadores em Linguística Aplicada. (PAIVA, 2007, p. 1969)

Fica claro que as narrativas podem ser exploradas de muitas maneiras em estudos de Linguística Aplicada. Conforme evidencia a autora, podemos analisar características do narrador por meio de sua narrativa e, tendo esse conhecimento, é possível ressignificar a maneira como ele se sente em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira.

Para Sousa e Cabral (2015), o narrador não é o único a se perceber de uma outra maneira. O professor que faz uso da pesquisa narrativa tem a oportunidade de fazer questionamentos e reflexões que lhe permitam rever posturas e crenças estabelecidas na prática docente. Para que essa interação ocorra, as autoras entendem que, no ambiente escolar, os diários de aula, assim como memoriais, entrevistas narrativas e cartas, são alguns dos instrumentos mobilizadores das narrativas. Isso porque cada um deles está associado a uma configuração de memórias e experiências vividas por diversos sujeitos, o que significa dizer que explorar tais instrumentos

e técnicas em sala de aula é uma maneira de proporcionar uma reflexão sobre os outros e sobre si mesmo.

Tais reflexões também tiveram espaço em diversos trabalhos de Barcelos (1995, 2000, 2001, 2006, 2007, 2015), que versam sobre crenças, identidades e emoções no âmbito do ensino e aprendizagem de inglês. Em 2006, a autora conduziu uma pesquisa com alunos dos cursos de Letras e Secretariado Executivo. O estudo consistiu em coletar narrativas dos participantes sobre como viam o inglês nas escolas públicas e em cursinhos. A maioria concordou com a ideia de que a escola pública não é um lugar propício para a aprendizagem do inglês devido ao despreparo de professores e à falta de motivação e uso da língua. Por outro lado, os cursos privados de inglês foram vistos como um bom investimento uma vez que, nesse ambiente, há estímulos, como o material didático e a competência dos professores.

A autora pôde perceber que a opinião dos participantes foi diretamente influenciada pelas experiências vividas no passado. Diante desses resultados, Barcelos (2006) concluiu que o professor pode conhecer seus estudantes melhor a partir da pesquisa narrativa. Os colegas também podem compartilhar suas experiências ao lerem a narrativa do outro. A autora acredita que esse seja o primeiro passo para outras ações, como o engajamento político na escola regular a fim de mudar a realidade vista pelos participantes.

Aragão (2008) também destaca o papel das emoções nas narrativas. Em sua pesquisa, analisou estudantes do curso de Letras Inglês da UFMG. As narrativas dos estudantes giravam em torno de como se relacionavam com o uso da língua inglesa em sala de aula. O autor pôde observar emoções de timidez e vergonha quando esses participantes precisavam se expor usando o inglês. Ao mesmo tempo, quando imaginavam que tinham alcançado a meta de um inglês fluente, os sentimentos eram de felicidade e tranquilidade. O desejo de viver emoções positivas contribuiu para a transformação dos estudantes. Ao terem a vontade de melhorar, suas ações em sala foram influenciadas positivamente. Por fim, o autor reforça a importância da reflexão que a pesquisa narrativa promove e como ela tem o potencial de provocar mudanças favoráveis em sala de aula.

4.3. Contexto

Nesta pesquisa, trabalhei com narrativas de estudantes recém-ingressos no curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), durante o primeiro semestre de 2019. As narrativas foram geradas na disciplina *Língua Estrangeira*, com foco na língua inglesa, na modalidade *on-line*. Como pontuado na ementa, o curso foi organizado em 15 semanas, tinha

como finalidade aprimorar o inglês acadêmico dos participantes e auxiliá-los no desenvolvimento de estratégias de compreensão e produção escrita e oral, de retextualização com ênfase nos gêneros acadêmicos.

Havia 64 participantes no total, sendo 6 monitores – que eram os “professores convidados”, conforme descrição no sistema *Moodle* – e a professora titular da disciplina. Logo, havia 57 estudantes. Desse número, 8 nunca acessaram o curso. Assim, o número de estudantes ativos na disciplina foi de 49. Como fui professora convidada, realizando o estágio de docência na disciplina, não tive contato com os participantes apenas durante a geração de dados para a pesquisa, mas também ao longo do curso. Fui responsável por dar *feedback* nos fóruns onde as discussões eram produzidas, bem como observar a regularidade na participação dos estudantes. Os demais professores participantes também tinham as suas tarefas semanais a fim de auxiliar no andamento do curso, especialmente tendo em vista o grande número de estudantes. O curso foi estruturado da seguinte forma:

Quadro 1 - Organização da disciplina Língua Estrangeira (Inglês)

Semana	Tema
1 e 2	Biodata
3	Inglês como língua franca
4	Plágio
5	Internacionalização e EAP
6 e 7	Um olhar para a teoria do gênero
8	Revisão
9	Resumo
10	<i>Pitch</i>
11	Escrevendo um pôster
12	Apresentação oral de um pôster
13	Apresentação de <i>slides</i>
14	Apresentações orais acadêmicas
15	<i>Quiz</i>
Fim do curso	<i>Feedback</i> e Exame Especial

Fonte: Elaborado pela autora

Além das atividades propostas para cada semana do curso, foram disponibilizados também dois fóruns, sendo um reservado para avisos e outro para dúvidas. A professora responsável também inseriu no ambiente virtual a ementa e as informações gerais do curso, tais como o cronograma e o sistema de avaliação. A primeira atividade do curso, sobre biodata, referiu-se ao gênero presente em currículos no contexto acadêmico, como aqueles que fazem parte da plataforma *Lattes*.

Os estudantes escolheram três biodatas da plataforma para observar o que havia em comum entre elas. Após essa primeira atividade, eles foram responsáveis por produzir a própria versão em português e compartilhar com os colegas no fórum, dando início a uma interação entre eles. A segunda semana foi uma continuação da primeira tarefa, sendo que os participantes deveriam, então, criar um perfil na plataforma *Lattes* em português e em inglês. Explicarei o tema da semana 3 mais adiante por ter sido o momento em que as narrativas para esta pesquisa foram geradas.

Na quarta semana, o tema abordado foi o plágio. Foram disponibilizados materiais como textos e vídeos sobre o assunto e, em um segundo momento, os estudantes tiveram de escrever no fórum as suas impressões, refletindo sobre como poderiam evitar o plágio no ambiente acadêmico. Foi também pedida uma paráfrase de algum dos textos nos comentários do fórum.

A semana 5 voltou-se para a leitura de textos com o tema internacionalização e EAP (*English for Academic Purposes*) - Inglês para fins acadêmicos. O objetivo das atividades da semana foi trabalhar com estratégias de leitura, com base em dois vídeos disponibilizados pela professora. Além disso, foram disponibilizados textos sobre internacionalização e EAP, sendo que cada estudante deveria fazer anotações que auxiliassem a sua compreensão. Uma vez feito isso, eles compartilharam seus comentários no fórum.

A semana 6 envolveu a discussão sobre gêneros acadêmicos e as práticas dentro da Faculdade de Letras, bem como a relação desses gêneros com a internacionalização. Assim, os estudantes enviaram suas tarefas e foram avaliados individualmente pelos professores. Na semana 7, houve uma continuação da discussão sobre gêneros, com a adição de uma bibliografia que incluiu dois artigos sobre essa temática, cujos autores eram Swales (1990) e Antunes (2002). Com isso, os participantes descreveram suas experiências em situações nas quais eles tiveram que usar gêneros acadêmicos e puderam praticar a anotação em textos acadêmicos.

Na oitava semana, foi colocado um artigo com informações para elaboração de uma resenha, que foi a atividade proposta. Os participantes deveriam escrever a resenha de um dos textos da semana anterior a respeito de gêneros. Como já mencionado, os estudantes tinham a liberdade para escrever em inglês ou em português, portanto, em todas as tarefas do curso isso

foi possível. Na semana 9, o gênero trabalho foi o resumo (*abstract*). Assim, os estudantes selecionaram um resumo - em inglês - de um artigo da área estudada por eles a fim de que identificassem quem o escreveu, quem era o público-alvo, onde foi publicado e como esse resumo foi organizado. Outra atividade dessa semana foi selecionar um resumo de um artigo relacionado a outra área e compará-lo com o primeiro resumo encontrado. Após essas tarefas, os estudantes deveriam refletir sobre as principais características que compõem um resumo e postar seus comentários no fórum para que os colegas pudessem iniciar uma interação.

A semana 10 teve o *Pitch*¹⁹ como tema, referindo-se a apresentações curtas que podem influenciar em um contexto de trabalho. Assim, os estudantes assistiram a um vídeo e foram responsáveis por gravar outro apresentando-se em um curto período de tempo, de modo que essa apresentação contivesse os elementos essenciais do *pitch* e fosse atraente para um provável contato no ambiente de trabalho. A semana 11 teve foco no desenvolvimento de um pôster, gênero muito utilizado em congressos e apresentações na área acadêmica. Foram disponibilizados exemplos de pôsteres, bem como vídeos e guias para a sua elaboração. A professora disponibilizou três artigos e os estudantes puderam escolher um deles. Assim, a tarefa consistiu em criar um pôster com as principais informações do artigo escolhido.

A semana 12 consistiu na apresentação oral do pôster criado na semana anterior, que foi compartilhado no fórum para que os colegas pudessem interagir. As atividades da semana 13 envolveram o preparo de *slides* para apresentações acadêmicas. Primeiro, os estudantes deveriam ler o material disponibilizado no ambiente virtual sobre dicas, técnicas e estratégias para a criação de uma apresentação. Em seguida, eles deveriam fazer uma reflexão sobre como os textos da semana contribuíram para o preparo da apresentação de cada um deles. Por fim, os participantes tinham a tarefa de postar uma apresentação de *slides* sobre um dos textos estudados ao longo da disciplina.

A semana 14 permitiu aos estudantes desenvolverem apresentações acadêmicas orais. Para isso, eles seguiram um roteiro elaborado pela professora com reflexões relacionadas às palestras a que já assistiram durante as suas vidas e quais foram as características daquelas mais interessantes e mais tediosas. Pensando nisso, os participantes tiveram que listar essas questões e falar também sobre o próprio desempenho no âmbito de apresentações orais. Por fim, a semana 15 foi destinada a um *quiz* final da disciplina envolvendo o conteúdo estudado ao longo do curso.

¹⁹ O *pitch*, também conhecido como conversa de elevador, é uma maneira ensaiada de se comunicar apresentando seus interesses e experiências profissionais de maneira informal. (GAFFEY, 2014)

Voltando à semana 3, as atividades estavam relacionadas ao inglês como língua franca²⁰, com um vídeo a que se deveria assistir e ser comentado pelos estudantes a partir das perguntas disponibilizadas pela professora. Dada a importância da língua na paisagem sociolinguística mundial e sua inegável presença no cotidiano, os estudantes foram convidados a produzir uma narrativa oral sobre a aprendizagem de inglês em ambientes informais. A proposta pedia que a narrativa fosse gravada pelos participantes com o auxílio de seus computadores ou dispositivos móveis. Foi apresentado também um termo de consentimento livre e esclarecido para que os participantes dessem o seu aval para o uso de dados em minha dissertação. A princípio, 26 pessoas fizeram a narrativa e 14 aceitaram o termo de consentimento.

Diante desse número, enviei mensagens privadas aos 12 participantes que haviam elaborado a narrativa e não tinham acessado o termo falando sobre a importância da autorização para a realização da pesquisa. Reforcei também o caráter ético da investigação em preservar a identidade dos participantes e o caráter voluntário de modo a não forçar ninguém a aceitar o termo. Apenas expus os meus objetivos mais detalhadamente a cada um deles. Desses participantes, 9 aceitaram o termo de consentimento. Assim, obtive 23 narrativas com o termo de consentimento aceito, visto que 3 pessoas não deram autorização para usar suas narrativas. Portanto, nesta pesquisa trabalho com as 23 narrativas de participantes da disciplina de Língua Estrangeira - Inglês.

Antes de me ater aos detalhes das narrativas, destaco que, no termo de consentimento, constavam dados relativos a data de nascimento, ambientes onde o aprendiz aprendeu inglês formalmente e, por fim, a declaração de que ele(a) aceitou participar como voluntário(a) da pesquisa. Os dados presentes no termo de consentimento foram descritos na seção de análise do perfil dos participantes.

Outro fator a ser destacado é em relação ao objetivo da disciplina. Por ela estar focada em aprimoramento do inglês acadêmico, a professora preparou a disciplina com o conteúdo em inglês. Ela, porém, deixou os estudantes livres para participarem em inglês ou em português visto que nem todos se sentiam seguros em se expressar em língua inglesa logo no primeiro período da graduação. Por essa razão, das 23 narrativas que foram geradas, 14 foram produzidas em português e 9 em inglês.

A ideia de uma produção oral foi a de fazer com que as narrativas fossem mais espontâneas, pois o português era uma opção para os estudantes e sabemos que a língua materna

²⁰ A expressão *língua franca* é usada normalmente para designar uma língua que é usada por falantes não nativos para que se comuniquem. No caso do inglês, pode ser a segunda língua ou língua adicional falada pelos interlocutores (MAURANEN, 2018).

é capaz de proporcionar um conforto para os nativos em relação a uma língua estrangeira no que tange à expressão de emoções. Ainda assim, como já dito, 9 dos 23 participantes gravaram o áudio em inglês, não sendo isso considerado uma implicação. Inclusive, 4 estudantes do grupo que gravou em inglês produziram narrativas bem completas no sentido de que forneceram muitos detalhes de sua aprendizagem, enquanto os outros 5 foram bem mais sucintos se comparados aos primeiros. Os participantes que produziram as narrativas em português foram bem expressivos em sua maioria; apenas 3 foram mais sucintos em suas narrativas.

Após receber as gravações, transcrevi todas elas e, além de transcrever as narrativas em inglês, também as traduzi. Diante de uma narrativa em língua estrangeira, sabemos que podem ocorrer dificuldades de compreensão a depender da qualidade do áudio ou da proficiência do falante. Em alguns dos áudios, mesmo após ouvir repetidas vezes, alguns trechos não ficaram tão claros para mim e, por essa razão, esses trechos foram transcritos como (*inaudível*). Contudo, isso não foi determinante para a compreensão do todo narrativo, sendo possível obter um bom entendimento da história narrada mesmo com trechos inaudíveis. Ademais, ao citar os excertos das narrativas produzidas, mantive em parênteses o pseudônimo do participante, seguido da sua idade para manter uma codificação uniforme.

4.4. Instrumentos de Geração de Dados

Para gerar os dados analisados nesta pesquisa, foram considerados um questionário inicial e um roteiro de produção narrativa. Ambos estiveram disponíveis nas mesmas datas de realização das atividades da semana 3 do curso de Língua Estrangeira: dias 11 a 16 de março de 2019. Dessa maneira, os estudantes tiveram uma semana para produzirem suas narrativas. O questionário esteve presente em um formulário *on-line*, assim como o termo de consentimento (ver anexo A). Além disso, elaborei um roteiro para que os participantes pudessem se nortear durante a produção narrativa. O roteiro encontra-se a seguir:

Nesta semana, você deverá produzir uma narrativa oral sobre sua trajetória de aprendizagem de inglês. Pense sobre os momentos importantes que marcaram a sua jornada enquanto aprendiz e relembre estratégias que foram úteis para você. Você deverá gravar um áudio sobre sua trajetória de aprendizagem da língua inglesa utilizando seu aparelho celular ou qualquer outro gravador de áudio. Sugerimos o *site* Vocaroo: <https://vocaroo.com/>

Na sua narrativa, você deverá mencionar:

- 1) o seu nome e a sua idade;
- 2) há quanto tempo você deu início à sua aprendizagem de inglês;

- 3) como você aprendeu o idioma e se você fez uso de ambientes e elementos informais para essa finalidade. (Exemplos: músicas, aplicativos no celular, videogames, filmes, etc.);
- 4) o porquê de ter decidido buscar formas de aprendizagem informal da língua inglesa, caso esse tenha sido o caso;
- 5) de que maneira o engajamento em atividades informais o auxiliou a aprender inglês;
- 6) se você acredita que esses recursos foram mais ou menos eficientes em relação às aulas "tradicionais" em sala de aula e o porquê;
- 7) se existe alguma limitação nos recursos informais para a aprendizagem da língua inglesa;
- 8) se você recomendaria o uso desses recursos àqueles que desejam aprender inglês e o porquê.

Assim, os estudantes foram convidados a gravar as suas histórias de aprendizagem de inglês com base no roteiro proposto. Após gravarem, cada um deles fez o *upload* do áudio no espaço de tarefas²¹ do *Moodle*.

4.5 Participantes da Pesquisa

No total, 23 participantes autorizaram o uso de suas narrativas nesta pesquisa. Por meio de um termo de consentimento livre e esclarecido, criado em um formulário na plataforma *Google Drive*, eles responderam o questionário proposto e registraram a autorização para uso de seus dados. Como já dito, os nomes foram alterados por razões éticas. Utilizei pseudônimos para me referir a eles durante o trabalho.

Em relação às escolas em que os participantes tiveram contato com a língua inglesa, 20 participantes responderam a essa pergunta, sendo que 7 afirmaram ter estudado o idioma na rede pública e 12, na rede privada. Um participante relatou que estudou tanto em escola pública como privada. Outros 3 participantes não declararam em que tipo de escola estudaram.

No que diz respeito à idade dos participantes, 13 deles tinham entre 19 e 25 anos; 10 estudantes restantes tinham idade acima de 25 anos, sendo 19 anos a idade do mais jovem e 52 anos a idade do mais velho. Dos 23 participantes, 15 fizeram cursos de idiomas fora da escola, sendo que 10 realizaram cursos presenciais e 4 participaram de cursos *on-line*.

²¹ As atividades realizadas no curso eram conduzidas em fóruns, espaços em que todos interagem, e por meio de tarefas, espaços individuais de participação. Dessa maneira, os participantes não tiveram acesso aos áudios dos outros colegas.

4.6. Procedimentos de Análise de Dados

Com base no roteiro apresentado, foram levantados os dados para a análise das *affordances* de ambientes e elementos informais para aprendizagem de inglês. Para analisar o produto final, Holliday (2007) sugere que a coleta seja feita por etapas. Dessa maneira, segui as seguintes etapas na pesquisa:

- 1) Transcrever e traduzir as narrativas
- 2) Identificar as *affordances* dos ambientes informais
- 3) Categorizar as *affordances* identificadas a partir de padrões recorrentes nas narrativas
- 4) Analisar as *affordances* encontradas
- 5) Analisar as limitações da aprendizagem em ambientes informais
- 6) Analisar as crenças e emoções a respeito da aprendizagem informal de inglês.

Assim, a partir da leitura e da releitura das narrativas produzidas, foram destacadas as *affordances* para a aprendizagem de língua inglesa em ambientes informais percebidas pelos participantes. Areladas às *affordances*, emergiram também limitações em relação aos ambientes informais, fator esse presente na análise. Por fim, como já dito na introdução deste trabalho, uma questão que emergiu ao longo da pesquisa diz respeito às crenças e emoções presentes nas narrativas. Apesar de não ter sido o meu objetivo inicial, deparei com a forte presença desses fatores ao estarem inter-relacionados com as *affordances*, o que me fez explorar esses tópicos na análise. Afinal, se a percepção de *affordances* envolve questões subjetivas de cada aprendiz, temos, portanto, crenças que, por sua vez, estão relacionadas com emoções.

Dessa forma, quando pensamos na ecologia como parte da aprendizagem, conforme estudado por van Lier (2004), temos os agentes em interações constantes consigo mesmos e com o ambiente. A maneira como esse agente se desenvolve com as suas próprias características afeta o seu relacionamento com outros elementos desse ambiente. Então, quando há questões tais como as crenças e emoções, que emergiram das percepções dos aprendizes, é necessário considerá-las de modo a tentar compreender melhor o funcionamento desse sistema ecológico e as relações nele presentes.

CAPÍTULO 5

Análise e Discussão dos Dados

If an experience arouses curiosity, strengthens initiative, and sets up desires and purposes that are sufficiently intense to carry a person over dead places in the future, continuity works in a very different way. Every experience is a moving force.

Experience does not go on simply inside a person. It does go on there, for it influences the formation of attitudes of desire and purpose. But this is not the whole of the story. Every genuine experience has an active side which changes in some degree the objective conditions under which experiences are had.

- John Dewey

Este capítulo apresenta, em um primeiro momento, a análise das *affordances* de ambientes informais para a aprendizagem de inglês. Para isso, elas foram categorizadas de modo a facilitar a compreensão das percepções dos participantes em questão. Contudo, alguns excertos narrativos apresentaram *affordances* muito interligadas, sendo difícil separá-las para o agrupamento. Dessa forma, para que a disposição dessas *affordances* ficasse mais didática, iniciei a análise das *affordances* relacionadas a temas específicos e, posteriormente, introduzi as *affordances* que estavam em interação²². Em segundo lugar, elenquei as limitações dos ambientes informais que foram apontadas pelos participantes. Na terceira parte, fiz a análise das crenças mais recorrentes que emergiram das narrativas a respeito da aprendizagem informal. Por fim, o capítulo encerra-se com uma discussão sobre as *affordances*, limitações e crenças da aprendizagem informal da língua inglesa.

5.1 *Affordances* presentes nas narrativas

Após a releitura das narrativas, foi possível fazer uma categorização de todas as *affordances* percebidas pelos participantes relacionadas aos ambientes informais. O quadro a seguir ilustra essas *affordances* e o número de ocorrências nas narrativas:

²² Optei pela expressão “*affordances* em interação” para me referir aos excertos que mencionam duas ou mais *affordances*.

Quadro 2- *Affordances* de ambientes informais

Número de pessoas que mencionam as <i>affordances</i> nas narrativas	<i>Affordances</i>
8	Assistir a filmes e séries
7	Usar o celular (<i>smartphone</i>)
5	Explorar músicas
5	Jogar
3	Conversar com estrangeiros
2	Assistir a vídeos no <i>YouTube</i>
1	Ler livros

Fonte: Elaborado pela autora

Saliento que essas foram as *affordances* encontradas em um nível macro das narrativas. Há, contudo, desdobramentos em outras *affordances* dentro de cada uma dessas categorias, sendo essa disposição do quadro elaborado com o objetivo de expor didaticamente a visão geral das *affordances*. A ordem do quadro indica a *affordance* mais frequente para a menos frequente. Início a análise de cada uma das *affordances* mais recorrentes.

5.1.1 Assistir a filmes e séries

Uma das *affordances* que emergiu das narrativas se refere à possibilidade de aprender inglês informalmente assistindo a filmes e séries, como podemos ler nos seguintes excertos:

[d]esde sempre eu tentei e eu fui incentivada pela minha mãe e pelo meu pai a assistir filmes em inglês com a legenda em português. E hoje eu assisto esses filmes e séries com a legenda em inglês ou até mesmo sem legenda. (Nilza, 21)

Sempre preferia ouvir e ver séries em inglês, ver filmes em inglês com a legenda em português pra que eu pudesse começar a entender mesmo quando as pessoas estavam conversando em inglês e aquilo poder ficar mais fácil pra mim. (Bruna, 19)

Às vezes um pouco de filme e série é bom porque tem a legenda e eu tento relacionar o que a pessoa tá falando com a legenda. (Luana, 23)

Além disso, eu tenho procurado assistir a filmes e séries tentando, de alguma forma, compreender melhor o que está sendo dito e repetir quando possível as frases que são ditas. (Sandra, 51)

[e]u comecei a tentar assistir filmes em inglês com legendas em inglês. E depois de assistir o filme uma vez com a legenda, eu tirava a legenda pra assistir só em inglês e ver se eu realmente estava entendendo o filme, a história, o vocabulário, as estruturas que eles estavam usando. (Fabrício, 19)

Os narradores dos trechos anteriores ressaltam que uma das práticas que os ajudaram na compreensão da língua inglesa foi o uso de legendas. Nilza e Bruna especificam que as legendas em português foram capazes de ajudá-las a entender o inglês. No caso de Nilza, isso se deu por estímulo dos pais e, após certo tempo, tornou-se um interesse próprio, tanto que atualmente a narradora assiste a filmes e séries com a legenda em inglês ou sem legenda. Luana e Sandra também destacam o uso de legendas ao assistir a filmes e séries, mas não falam em que idioma foram apresentadas. Mesmo assim, ambas buscam associar o que está sendo dito pelos personagens. Uma das estratégias adotadas por Sandra é a de repetir algumas das frases proferidas. Por sua vez, Fabrício vai além no sentido de assistir ao filme uma vez com a legenda em inglês e, após esse primeiro contato, assistir novamente sem legendas para reforçar o seu entendimento da história contada, bem como atentar-se para estruturas do inglês.

Percebemos, a partir dos trechos, como o uso de legendas está presente na ação dos aprendizes ao interagirem com os elementos informais que são os filmes e séries. Tal uso tem sido estudado no contexto de aprendizagem, conforme aponta Sockett (2014), ao expor que as legendas na língua materna e na língua original podem ter impactos diferentes em falantes não nativos. O autor cita Mitterer e McQueen (2009), ao relatarem que o uso de legendas na língua materna parece criar uma interferência lexical, enquanto as legendas no idioma original auxiliam na aprendizagem da oralidade ao indicar as palavras que são faladas. Além disso, os autores chegaram à conclusão de que as legendas na língua-mãe são importantes para aprendizes com habilidades básicas em inglês, enquanto as legendas em inglês têm um impacto maior em aprendizes com nível mais avançado do idioma.

No caso dos trechos aqui apresentados, notamos que cada aprendiz tem utilizado as legendas da maneira que lhes convém, sendo isso um fator positivo visto que retrata as necessidades e crenças individuais desses aprendizes. Se, por um lado, o impacto do uso de legendas em português ou inglês pode ter variações a depender da fluência do falante, por outro, é preciso considerar também como esse aprendiz se sente diante desse tipo de interação. Cada pessoa tem o seu próprio tempo até chegar ao ponto de estar confortável ao assistir a filmes ou séries com legendas em inglês ou sem legendas. Assim, foram apresentadas situações nas quais cada interação ocorre de maneira particular.

Há também outros trechos que abordam o uso de filmes e séries:

Então, uma coisa que tem me ajudado muito é assistir filmes ou séries em inglês que você já aprende frases completas, expressões que eles mais usam. (Cristiane, 22)

Eu sempre busquei formas de melhorar meu inglês participando no máximo de atividades possíveis. Aos 13 anos comecei a ver muitas séries que, além de me

proporcionarem lazer, tornou-se um hábito que tenho até hoje que sem dúvidas ajudou bastante no meu aprendizado. (Ágata, 19)

E junto com isso começou a surgir também o fenômeno das séries de televisão. Tinha grupos que se reuniam para assistir episódios que não tinham sido traduzidos/legendados para o português. Então eles arrumavam esses episódios nos EUA e passavam aqui todos em inglês. (Arthur, 34)

A narradora Cristiane ressaltou a possibilidade de aprender expressões mais usadas pelos falantes nativos, enquanto Ágata relata que, com 13 anos, começou a criar o hábito de assistir a filmes e séries, uma vez que são fontes de lazer. Arthur narra que o seu primeiro contato foi com séries sem tradução para o português no afã de acompanhar os episódios. Perante as maneiras únicas como cada participante aprende com os filmes e séries, observamos o conceito da variabilidade (VAN LIER, 2004) na prática. Assim, não só as formas de aprendizagem são distintas, mas também o que cada um aprende. Trinder (2017) afirma que nesse contexto, há uma propensão à aquisição de vocabulário, à melhora do *listening* e da pronúncia:

Além disso, o filme, em suas diferentes formas *on-line*, é considerado a mídia mais útil para melhorar habilidades de *listening* e de pronúncia e, apesar de não oferecer oportunidades para a produção na língua, está entre as três tecnologias mais bem colocadas para desenvolver a pronúncia e a competência comunicativa. Ver séries atuais parece fornecer uma experiência rica de aprendizagem semelhante à imersão, com inúmeros exemplos que os estudantes não têm em suas aulas formais²³. (Tradução nossa)

Consequentemente, assistir a filmes e séries torna-se uma atividade enriquecedora no que tange à aprendizagem de uma língua estrangeira. A autora menciona uma questão relevante em relação à imersão que as séries proporcionam ao telespectador, ou seja, há um contexto de fala autêntico quando assistimos a personagens interagindo em um romance, comédia, suspense, dentre outros gêneros.

Tal contexto mostra-se como fator de motivação para os aprendizes de inglês visto que, nas narrativas analisadas, a presença de um contexto autêntico em ambientes informais foi um dos elementos destacados de forma positiva. Um exemplo é o trecho em que Cristiane fala sobre

²³ Moreover, film in its different online guises is considered the most useful medium for improving listening skills and pronunciation, and though it offers no opportunities for language production, it is amongst the three best-ranked technologies for developing pronunciation and communicative competence. Viewing current series seems to provide a rich learning experience akin to immersion, with plentiful examples of the kind of English students miss in their formal classes.

a possibilidade de aprender expressões usadas pelos nativos, aspecto que traz à tona a questão da autenticidade da língua.

Acrescenta-se a isso o fato de que as plataformas de *streaming* têm crescido consideravelmente, tais como Netflix e *Amazon Prime Video*, além do serviço de compra e aluguel de filmes como o *iTunes*, o *YouTube* e o *Google Play*. Diante do vasto acervo *on-line* existente, muitos usuários fazem uso desses serviços para fins que vão além do entretenimento, como no caso dos aprendizes de língua estrangeira.

5.1.2 Usar o celular (*Smartphone*) e computador

No tocante ao uso de celulares para aprender o inglês, Alda e Leffa (2014, p.81) ponderam que “[a]s tecnologias móveis se adaptam com facilidade à rotina dos aprendizes, conferindo a eles uma grande sensação de liberdade, em relação ao tempo e lugar, devido à capacidade de fazer escolhas”. Isso ocorre porque essa mobilidade tem ganhado cada vez maior alcance, sendo integrada ao dia a dia dos aprendizes e usuários dessas tecnologias. Além disso, os autores destacam que, “[s]egundo os conceitos de aprendizagem móvel, a aprendizagem é mais significativa quando ocorre fora do ambiente formal de sala de aula e em ambientes autênticos.” (ALDA; LEFFA, 2014, p.92). Dessa maneira, há um maior engajamento dos aprendizes em direção ao uso dessa mobilidade.

Alguns exemplos do uso do celular para aprender inglês aparecem nos trechos a seguir:

Já utilizei também aplicativos com essa finalidade de melhorar o inglês, o Duolingo, o Lingualeo. (Mônica, 26)

Recentemente, há uns 2 anos atrás, eu conheci o aplicativo Duolingo e tenho conseguido avançar consideravelmente fazendo uso diário desse aplicativo [...] Porque a gente usa [Duolingo] como se fosse um jogo, é muito irreverente, muito tranquilo, pode ser feito em qualquer lugar. (Sandra, 51)

Eu também já fiz o uso de uma plataforma na internet que chamava Duolingo. Eu também acho que esse aplicativo é muito bom pra quem sabe pouco ou quase nada de inglês. (Bruna, 19)

Os trechos expostos retratam como o uso de aplicativos ajudou os participantes a terem contato com a língua inglesa. As narradoras Mônica, Sandra e Bruna mencionam aplicativos como o Duolingo e Lingualeo, que são voltados para a aprendizagem de diversos idiomas, dentre eles o inglês. A respeito do uso desses aplicativos, Sockett (2014) categoriza-os como SaaS (*Software as a Service*), isto é, os *apps* fazem parte de uma vertente não formal que indica

a desmaterialização de materiais de aprendizagem na era digital. Assim, temos os *softwares* de programas e aplicativos em que o conteúdo adquire nova forma e novo propósito. Resumindo: aplicativos com a finalidade de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, apesar de terem elementos de um ambiente formal, tais como exercícios de inglês, e de serem acessíveis e móveis, como muitos ambientes informais, são considerados não formais.

Outros participantes também mencionam aplicativos diferentes dos anteriores:

Eu baixei um aplicativo no celular onde eu conversava com pessoas estrangeiras e conversava em inglês, o que me ajudava muito. (Nilza, 26)

Quando eu era pequeno, eu também costumava entrar em redes sociais em inglês. Eu já usava *apps* que me permitiam falar com pessoas do mundo inteiro para praticar o idioma e ver se eu era capaz de ser entendido e entender o que a outra pessoa estava dizendo ou escrevendo. (Fabrício, 19)

[à]s vezes falava inglês com falantes [nativos] através de programas de comunicação no computador como... na época tinha o *Trello*. (Rodrigo, 26)

Nilza, Fabrício e Rodrigo indicaram o uso de aplicativos para interagir com estrangeiros. No caso de Rodrigo, essa interação foi feita por um programa de computador, porém com a mesma finalidade. Estes são, de fato, elementos informais uma vez que os *chats* não têm como objetivo a aprendizagem de inglês, e sim a comunicação entre pessoas de vários lugares do mundo, o que faz com que a possibilidade de se praticar o idioma seja uma *affordance* percebida por esses aprendizes, além de ser também uma *affordance* propiciada pela própria tecnologia. Trata-se da questão da interatividade social ressaltada por Klopfer, Squire e Jenkins (2002) como *affordance* dos dispositivos tecnológicos e da *affordance* social (KIRSCHNER *et al.*, 2004) como engajamento do usuário em direção às possibilidades dos recursos tecnológicos.

Além das possibilidades mencionadas até o momento, chama a atenção a narrativa de Cristiane:

Então de um tempo pra cá, dos meus 18 anos pra cá, eu comecei a me dedicar mais aos meios informais de aprender a língua inglesa, como, por exemplo, na internet que a gente vê basicamente tudo. Nosso celular que é programado [em inglês] e assim facilita também você já a acostumar com as palavras. (Cristiane, 22)

A narradora não fala sobre aplicativos ou programas que instalamos nos aparelhos móveis. A *affordance* percebida por ela reside no *design* do celular, que permite ao usuário usá-lo com as configurações em inglês, o que gera um contato maior com a língua. Cabe aqui o conceito de *affordance* percebida, que Norman (1988) associa diretamente ao que o agente

percebe a partir do *design* do objeto de interação. Mas, por que apenas Cristiane visualizou essa *affordance*, se todos os dispositivos móveis trazem em seu *design* a possibilidade de alterar o idioma? Essa situação é um reflexo de um *constraint* presente na tecnologia móvel, especificamente do celular.

É frequente a divulgação de novos aplicativos, o que de certa forma contribui para enviesar o uso desses aparelhos. E não é diferente com aqueles que desejam aprender inglês; naturalmente nos interessamos em testar o novo a fim de saber se aquele recurso vale a pena para a finalidade que se deseja. Todavia, diante dessa tendência, é possível que outras funcionalidades do celular, que também serviriam de *affordances*, sejam esquecidas ou mesmo permaneçam desconhecidas. Por isso, é importante que cada aprendiz exerça a sua autonomia não apenas ao usar aplicativos do celular, mas também ao se voltar para a tecnologia como um todo e não somente para uma parte desse sistema.

5.1.3 Explorar músicas

A categoria emergente com essa *affordance* não poderia ter outro verbo senão o *explorar*. Isso se deve à multiplicidade de formas como a música é explorada por cada aprendiz, não se restringindo apenas a ouvir uma canção. Cabe aqui a discussão sobre atividades envolvendo músicas em ambientes formais, as quais são pouco exploradas. Um exemplo é a recorrente tarefa de ouvir a música e preencher os espaços em branco com as palavras que foram ouvidas. A atividade em si não é um problema, refiro-me ao uso exaustivo dessa estratégia, porque é possível trabalhar de outras maneiras que explorem mais *affordances* proporcionadas pela música.

Muitos autores tratam a música como uma estratégia positiva a ser utilizada em sala de aula e se voltam para abordagens pedagógicas aos professores nas aulas de inglês (MURPHEY, 1992; GOBBI, 2001; KAWACHI, 2008; LIMA; BASSO, 2009; FERRAZ; AUDI, 2013; BONATO, 2014; MOBBS; CUYUL, 2018). Poucos estudos, contudo, versam sobre a aprendizagem informal de inglês através da música. Uma dessas pesquisas é a de Ala-Kyyny (2012), que avaliou a presença informal da música em língua inglesa em estudantes finlandeses. Segundo a autora:

Para os aprendizes autônomos que desejam aprender uma língua estrangeira, as músicas podem representar um material significativo, motivador e parte da "vida-real". Além

disso, o tamanho médio de uma música não é exaustivo, logo, a aprendizagem pode ocorrer aos poucos.²⁴ (ALA-KYYNY, 2012, p.39 tradução nossa)

E aqui, novamente, aparece o fator que envolve o contexto autêntico de produção em língua inglesa. Afinal, praticar o inglês de maneira mais próxima da fala dos nativos é o objetivo de muitos estudantes desta pesquisa. Portanto, é comum que se busquem contextos reais de uso do idioma. Ademais, a música envolve um aspecto afetivo que interfere favoravelmente na aprendizagem. Isso se deve ao fato de que “[a] música une as pessoas. A música permite que os alunos relaxem em uma atmosfera de aprendizagem: a música ajuda a criar um ambiente calmo e agradável para aprender”²⁵ (MASHAYEKH; HASHEMI, 2011, p. 2189). Ainda que os autores estivessem se referindo à música dentro da sala de aula, fato é que ela se torna um instrumento prazeroso de aprendizagem seja no ambiente formal ou informal, especialmente quando consideramos que, no âmbito informal, é o aprendiz quem busca os meios pelos quais vai aprender.

Se a música foi um recurso muito presente nas narrativas de aprendizagem informal, isso ocorreu porque os participantes escolheram esse meio como relevante para aprender inglês. Alguns trechos exemplificam o interesse desses aprendizes:

Mas o meu contato com inglês começou antes mesmo de entrar no Ensino Fundamental II. Eu sempre tive muito interesse em, por exemplo, ouvir uma música em inglês, ir lá e pesquisar a letra, ler a letra em inglês, tentar pronunciar as palavras, ver a tradução. (Bruna, 19)

E também por causa da música, porque eu comecei na verdade a gostar de música quando eu tinha 10 anos. A maioria dos meus CDs tinha uma capa que possuía as letras das músicas daquele CD e eu normalmente lia essas letras. (Rodrigo, 26)

A partir dos excertos destacados, observamos que as narrativas trazem um aspecto positivo da aprendizagem de inglês por meio da música, visto que Bruna e Rodrigo têm interesse nessa atividade. No caso da Bruna, a participante teve a oportunidade de cantar as músicas e, assim, treinar a pronúncia e, também, traduzir a canção, contribuindo para o seu vocabulário e conhecimento do inglês.

²⁴ For autonomous learners who desire to learn a foreign language, songs can represent meaningful, motivating, “real-life” material. Moreover, an average song length is not exhaustive, and therefore learning can be done in smaller portions.

²⁵ Music brings people together. Music enables learners to relax in a learning atmosphere: Music helps to create a soothing and enjoyable environment for learning.

Já Rodrigo ressalta as capas dos CDs, que tinha como possibilidades de leitura das letras das canções, o que novamente retrata o *design* como parte da percepção das *affordances*. Os dois participantes lembram-se de quando começaram a ter contato com o inglês, que ocorreu antes do Ensino Fundamental II para Bruna e aos 10 anos no caso de Rodrigo, reforçando a memória afetiva que os aprendizes têm da língua. Temos outros exemplos das relações entre aprendizes e música:

Eu gosto de tocar o violão e cantar, isso me ajudou. Isso é mais eficiente para aprender verbos e palavras soltas (inaudível), pronúncia, ainda estou praticando. (David, 44)

Comecei a estudar inglês na escola e, depois disso, eu fiz alguns cursos particulares. O que me ajudou a aprender inglês foi a música porque eu sempre gostei de ouvir músicas internacionais conhecidas. Ouvir e cantar músicas em inglês me ajudou muito a aprender a pronúncia das palavras. (Juliana, 21)

E fazer algo que você goste, se você gosta de ouvir música, tente ouvir em inglês, assim fica fácil porque você não sente que é só uma obrigação, é prazeroso também. (Adriana, 20)

David conta que explorou a música de uma outra maneira, visto que gosta de tocar violão e cantar, o que o ajudou a praticar o inglês de maneira prazerosa. Já a participante Juliana fala do seu interesse por músicas internacionais famosas, o que a levou a aprender a pronúncia das palavras quando as ouvia e cantava. Adriana ressaltou também o caráter de lazer enquanto se tem contato com o inglês por meio de músicas.

O que há em comum em todos os relatos é o fato de que os participantes aprenderam por intermédio de algo que lhes dava prazer. Ler a letra de uma canção não foi tratado como algo maçante, e sim como uma forma atraente de compreender a história contada na música. Cantar foi percebido como uma forma de melhorar a pronúncia e sentir-se mais próximo da fala do cantor, sendo isso uma atividade também positiva.

5.1.4 Jogar

Os jogos foram um dos elementos mais usados pelos participantes ao longo da aprendizagem de inglês de maneira informal, segundo as narrativas analisadas. Murray (1997, p.99) diz que “[a] experiência de ser transportado para um lugar cuidadosamente simulado é prazerosa por si só, independentemente do conteúdo da fantasia. Nós nos referimos a essa experiência como imersão”²⁶ (tradução nossa). A autora compreende que o jogo traz uma

²⁶ The experience of being transported to an elaborately simulated place is pleasurable in itself, regardless of the fantasy content.

experiência narrativa no ciberespaço, possibilitando que o usuário viva uma imersão nessa realidade construída. É possível, todavia, aplicar essa experiência aos jogos que não são *on-line*, visto que eles também fazem parte de um lugar simulado.

Vejamos um dos excertos em que o narrador dá detalhes sobre como os jogos fizeram parte de sua vida.

Quando eu era criança, meus irmãos costumavam jogar videogames e eles aprenderam inglês traduzindo RPGs. Então, quando eu comecei a jogar RPGs, eles me ajudavam a entender os personagens conversando. (Adriana, 20)

Em sua narrativa, Adriana relembra que o seu interesse por jogos foi estimulado ao ver seus irmãos jogando, isto é, a relação com a aprendizagem informal não permaneceu apenas entre ela e os jogos, pois houve outros agentes envolvidos nessa aprendizagem. Dessa maneira, temos um exemplo da inter-relação ecológica do aprendiz com os ambientes e outros agentes que neles habitam. As interações que nos afetam não são apenas aquelas que nós temos com o outro e com o ambiente. Com o exemplo da narrativa de Adriana, notamos que perceber as interações dos outros também afeta o aprendiz. Ainda que as *affordances* sejam percebidas de maneira distinta, ao ver outro agente interagindo com elementos informais, Adriana sentiu-se estimulada a estabelecer uma relação com esses mesmos elementos.

Tal interação possibilitou que Adriana percebesse os jogos como *affordances* além de obter orientações dos irmãos para a compreensão das falas dos personagens em inglês. Estamos diante de uma interação que foi estimulada por outrem e foi bem-sucedida. Isso poderia ser reflexo do bom relacionamento com os irmãos, havendo uma conexão emocional que contribuiu para a percepção dessa *affordance*.

Outro exemplo de participante que relatou a sua experiência com os jogos se encontra a seguir:

Eu comecei a estudar inglês na escola por volta de 11 anos, mas eu comecei a ter contato com a língua por volta dos 9 anos com jogos de RPG. Os *role play games* que são jogos que surgiram nos EUA e na época eram jogos de livros e tabuleiros, não eram os *World of Warcrafts* que existem por aí. Existiam poucos desses jogos traduzidos para o português, e o jogo ícone que era o *Dungeons and Dragons* não tinha tradução, só viria a ser traduzido em meados dos anos 90. Então, pra eu jogar esse jogo, eu precisava conhecer o vocabulário das regras que estavam todos em inglês e, a partir disso, os computadores começaram a ficar mais populares e tinham jogos que vinham na tradição dos jogos de RPG. Então era muito natural que eu me interessasse por esses jogos e me sentisse estimulado a ler os textos que acompanhavam esses jogos. (Arthur, 34)

Arthur relata que, para que pudesse entender o jogo, era preciso conhecer o vocabulário em inglês presente nas regras, sendo uma espécie de necessidade. Contudo, mesmo com o caráter de necessidade, o aprendiz não viu isso como uma dificuldade negativa. Ao contrário, esse *constraint* da época, que era o fato de o jogo não ter tradução para o português, foi um ponto limitador que o estimulou a ler os textos e aprender a língua inglesa para jogar. Isso prova que o *constraint* não é o oposto de *affordance*.

Mais uma vez, apresenta-se o caráter da variabilidade quando se pensa no comportamento de cada aprendiz diante de uma mesma situação. O *constraint* que emergiu da indisponibilidade de tradução de *Dungeons and Dragons*, apesar de ser um limitador, foi superado por Arthur, que decidiu aprender o vocabulário necessário para jogar. Possivelmente nem todos as pessoas que tiveram contato com o jogo tomaram a mesma decisão de Arthur. Porém, muitos podem ter seguido o mesmo caminho e usado esse *constraint* como forma de aprender, enquanto os demais podem - e devem - ter esperado o lançamento da versão do jogo em português. Essa situação retrata como a forma como *affordances* e *constraints* se apresentam gera impactos diferentes em cada aprendiz.

Outros narradores têm uma visão similar à de Arthur:

Quando eu tinha 5 anos, eu já estava jogando um monte de RPGs japoneses em inglês que eram bem densos em narrativas. Então tinha muito texto, muito diálogo e, à medida que eu ia jogando, eu meio que descobria o inglês ao longo do processo. (Valdir, 22)

Minha aprendizagem ocorreu principalmente através de elementos informais, então quando eu comecei a aprender inglês foi mais através de videogames porque... porque eu tinha que saber o que estava acontecendo no jogo pra poder avançar e, também, para entender (inaudível), as razões pelas quais aquilo estava acontecendo, as histórias por trás de cada personagem, etc. (Rodrigo, 26)

E eu não acho que foi uma decisão, uma decisão consciente de começar a aprender inglês daquela maneira porque eu tinha 7 anos. E eu acho que eu só queria entender os videogames que eu jogava. Eu queria aprender mais que novos jogos. (Leandro, 23)

Percebemos que, nos casos de jogos de RPG, para compreender o jogo seria preciso compreender as narrativas presentes neles. Dessa maneira, aprender inglês não era o objetivo dos participantes, mas, sim, compreender o jogo e passar de fase. Mesmo nos casos de Rodrigo e Leandro, que não mencionam RPGs, a necessidade sentida por eles também não se referia à aprendizagem do idioma como fim.

Tal fato associa-se à questão da imersão abordada por Murray (1997), na medida em que fazer parte de uma realidade simulada se torna uma experiência agradável, fazendo com

que a aprendizagem ocorra de maneira espontânea. Além disso, segundo Sockett (2014), na aprendizagem informal não há a intenção de se aprender a língua, pois as prioridades são outras - passar de fases no jogo, entender o que o personagem está dizendo -, sendo o ato de aprender um resultado desse processo.

5.1.5 Conversar com estrangeiros

Dentre as relações que podem ocorrer dentro de um sistema ecológico no contexto de aprendizagem de inglês, uma delas é a que o aprendiz estabelece com falantes nativos. Esse contato é, muitas vezes, enriquecedor, uma vez que permite ao aprendiz a prática da língua em um contexto autêntico. A seguir, ilustro essa *affordance* com excertos em que os narradores afirmaram ter percebido oportunidades de aprendizagem na interação com estrangeiros:

Tenho 31 anos. Meu processo de aprendizagem com a língua inglesa começou na adolescência devido à minha curiosidade pelos materiais que meu pai possuía. Mas o meu contato efetivo com a língua começou em 2010 onde tive a oportunidade de fazer um curso fora do Brasil. (Carla, 31)

Também iniciei meu voluntariado no Rotaract onde fui diretora da (inaudível) de serviços internacionais por 2 anos, com isso mantendo contato com pessoas de vários países, especialmente Canadá e Peru, sempre usando a língua inglesa para comunicação. (Ágata, 19)

E a minha maior dificuldade é falar. Mas eu pude exercitar minha fala de inglês numa viagem que eu fiz em janeiro desse ano. Foi uma experiência incrível porque eu fiquei com muito medo de viajar. Fui pra Amsterdã e, apesar de lá eles falarem holandês, o inglês é falado por praticamente toda a população. E eu fiquei com muito medo de não conseguir entender as pessoas, de não conseguir me comunicar bem, justamente pelo fato de não ter feito cursinho, de não ter um certificado, uma coisa formal sobre o meu aprendizado. Mas, quando eu cheguei lá, eu me surpreendi muito porque eu consegui compreender superbem o que todo mundo falava, eu não tive nenhuma dificuldade em relação a isso. Eu tive algumas poucas dificuldades em articular minhas falas. Às vezes fugia uma palavra, ou às vezes uma pronúncia errada, mas foi supertranquilo também. Consegui falar com todo mundo, fazer tudo o que queria. Então acho que essa experiência foi muito boa. (Bruna, 19)

[e]m 2017 eu realizei uma viagem de intercâmbio pra Califórnia, nos EUA. Eu trabalhei lá como *Camp Counselor* durante 4 meses, o que ajudou muito na minha fluência, que eu senti que antes não era tão boa enquanto eu fazia o curso de idiomas. (Nilza, 21)

Dentre os 23 narradores, apenas 3, Carla, Bruna e Nilza viajaram para o exterior. Com essa primeira informação, já percebemos como essa possibilidade de viajar não é muito acessível ao grande público. Apesar disso, é possível ter contato com estrangeiros no Brasil. Foi o que ocorreu no caso de Ágata, diferentemente das outras participantes. Tanto ela como

Carla relatam o contato com falantes nativos, porém sem muitos detalhes sobre como essa troca foi percebida. De fato, não há como negar que houve a prática da língua, o que provavelmente as ajudou, porém não é possível saber dos sentimentos que as narradoras tiveram em relação a essas interações.

No trecho de Bruna, a participante diz que sua maior dificuldade é falar - que é um desafio comum nesse contexto. Ela admite que teve medo de não conseguir se expressar e, tampouco, entender os holandeses. A narradora acrescenta que esse medo vinha da crença de que a aprendizagem formal é imprescindível para se falar o inglês, fator ausente em sua vida por não ter um certificado ou um curso formal que atestasse o seu conhecimento do idioma. Essa é uma crença também comum entre os aprendizes de língua inglesa, ressaltando uma espécie de regulador mental em que esses estudantes só aceitam que sabem o idioma uma vez que passem anos em cursos de idiomas, façam provas de proficiência, adquiram materiais, dentre outros fatores. Percebemos, assim, uma resistência do próprio aprendiz diante da sua aprendizagem.

Retomando a ideia de qualidade (VAN LIER, 2004), há uma preocupação em relação aos padrões de ensino, às provas, aos certificados que parte não só de instituições como também do estudante em relação à sua própria aprendizagem. Dessa maneira, é construída uma forte crença que se concentra nesse aspecto formal, desconsiderando que há vida fora da escola. E a narradora Bruna foi capaz de perceber isso após sua experiência no exterior, o que a fez desconstruir a crença que tinha sobre o que é saber falar inglês, o que é ter conhecimento do idioma, que vai muito além dos muros da escola.

A participante Nilza também teve uma boa experiência no exterior porque foi uma forma de aprimorar a sua fluência do inglês. É possível relacionar o seu sentimento de não ter uma fluência tão boa quando fazia um curso de idioma com a qualidade (VAN LIER, 2004) mais uma vez. Diante desses padrões cada vez mais elevados para se alcançar a fluência em língua inglesa, é esperado que os aprendizes se sintam acuados e com o sentimento de não terem conhecimento o suficiente do idioma. Isso ocorre não só por questões burocráticas como provas e certificados, mas também por padrões internos que cada aprendiz cria. Discorro sobre essa questão no capítulo de crenças que está mais adiante.

5.1.6 Assistir a vídeos no *YouTube*

A plataforma *YouTube*, segundo a imprensa do próprio *site*, tem o alcance de mais de um bilhão de usuários por mês, com versões em mais de 91 países. Além disso, mais de 70%

dos acessos são feitos por meio de tecnologias móveis e é possível navegar no *site* em 80 línguas diferentes. São dados significativos, que apenas reiteram a natureza ubíqua da tecnologia e, conseqüentemente, da aprendizagem e do ensino nos dias atuais.

A prática de acessar os vídeos encontrados *on-line* como forma de aprender inglês informalmente tem-se tornado frequente. Para Brünner (2013, p.3, tradução nossa),

[o]uvir um vídeo enquanto se assiste às cenas ajuda a fornecer contexto para as frases ou expressões que, em outro contexto, poderiam ser difíceis de compreender. As legendas tanto na língua nativa como na língua-alvo ajudam o estudante a entender o vídeo mesmo sozinho. Informações culturais específicas são muito mais interessantes e significativas se vistas em um contexto.²⁷

A autora discorre sobre o uso do *YouTube* no contexto de aprendizagem de línguas. A plataforma seria uma maneira de fornecer vídeos produzidos em contextos reais, dando uma possibilidade ao estudante de imersão na língua-alvo desejada, ao mesmo tempo em que oferece um contexto cultural. Existem também vídeos que são mais bem classificados como instrucionais, como no caso de pessoas que ensinam língua estrangeira por meio de aulas no *YouTube*.

Com tantas opções, os aprendizes podem escolher aquelas que atendam aos seus interesses, como podemos ler nos seguintes trechos das narrativas:

Agora eu estou estudando sozinha com videoaulas no *YouTube*. Eu fiz essa escolha porque a minha maior dificuldade é vocabulário e pronúncia, mas as aulas tradicionais ensinam mais gramática. Nesses vídeos, o professor de inglês fala só em inglês e tem tópicos mais práticos. (Márcia, 30)

Eu acredito que aprender através de ferramentas informais funcionou pra mim porque eu queria ter contato com o inglês nativo, o inglês que está nos jornais ou *sites*, vídeos de *YouTube*, o idioma que eles realmente falam, não o idioma que é preparado para os estudantes. (Fabrício, 19)

Márcia é um exemplo dos usuários que se conectam ao *YouTube* para assistir às videoaulas oferecidas nos canais disponíveis do *site*. Para ela, é mais interessante aprender a pronúncia e o vocabulário por causa da dinâmica que o professor dá ao vídeo, ao contrário das aulas tradicionais que, segundo a narradora, têm grande foco gramatical. Fabrício, por sua vez, buscou os vídeos no *YouTube* com a finalidade de ter contato com o idioma em um contexto autêntico, que seria aquele falado por nativos. O participante não detalhou os tipos de vídeos a

²⁷ Listening to videos while watching a scene helps to provide a context for sentences or phrases that otherwise might be difficult to understand. Subtitles in both native and target language help the student to understand the video even on their own. Cultural specific information are much more interesting and meaningful in context.

que assiste, podendo tanto se referir a videoaulas oferecidas por falantes nativos como a outros tipos de vídeos por exemplo, clipes musicais ou *reviews* de filmes.

Apesar desses aprendizes terem objetivos diferentes, ambos encontraram no *YouTube* uma maneira de aprendizagem fora do ambiente formal. No caso de Márcia, temos um ambiente não formal, conforme já explicado no âmbito do uso de aplicativos voltados para o uso educacional. Por mais que um usuário esteja assistindo a aulas que poderiam ser vistas em uma sala de aula, o contexto não é o mesmo, tampouco o tipo de interação. No caso de alguém que assista a videoclipes ou vídeos de outra espécie que não seja voltada para a educação, temos uma maneira informal de aprendizagem.

Para Zimmerman (2010, p. 188, tradução nossa), o *YouTube* "[é] útil sobretudo ao se pensar nos estilos de aprendizagem verbais/linguísticos, visuais/espaciais, musicais e interpessoais."²⁸. Temos, assim, possibilidades que têm sido cada vez mais exploradas e abarcam diferentes interesses. Apesar disso, cabe lembrar que o *YouTube* também é fonte de aulas em que a gramática é ensinada. É possível encontrar tanto vídeos que reproduzam as aulas tradicionais, como ocorrem em sala de aula, quanto vídeos que não tenham esse propósito, como clipes musicais, entrevistas, notícias, etc.

5.1.7 Ler livros digitais

Apenas um participante, dentre os 23, afirmou fazer uso de livros como forma de aprender inglês. Seria esse um reflexo da era digital e suas múltiplas facetas? Com opções como músicas, vídeos, séries, filmes e aplicativos, os livros deixaram de ser a fonte principal de aprendizagem, mas seguem tendo a sua importância. Abaixo, vemos o excerto de Arthur:

Por exemplo, tem o projeto Gutenberg que disponibiliza livros que estão com o código aberto, que estão livres dos direitos autorais e eu baixei muitos livros no meu *Kindle* que estão em inglês e, se não fosse por isso, eu teria que comprar esses livros. Então eu leio com bastante frequência esses livros em inglês, não só para economizar dinheiro como também continuar tendo contato com a língua inglesa de uma maneira um pouco mais sofisticada, por assim dizer, uma linguagem mais formal que é uma linguagem literária. (Arthur, 34)

²⁸ It is useful especially when thinking about verbal/linguistic, visual/spatial, musical and interpersonal learning styles.

Ao mencionar o projeto Gutenberg e o fato de que lê os livros em seu *Kindle*, Arthur deixa claro que prefere ler livros na versão digital. Acerca dessa nova forma de leitura, lemos em Tumolo (2014, p.224) que

[h]á muitos benefícios do uso do livro digital. Considerando o programa usado, há a possibilidade de, apenas com o uso de seus recursos, em particular em telas sensíveis ao toque, buscar definições, sinônimos ou mesmo traduções de palavras desconhecidas com simples toque, como também gravá-los. Os livros digitais podem ter conteúdos específicos, por exemplo, sobre o próprio processo de aquisição de LE, e conteúdos gerais, sobre ecologia, saúde e podem ser de diferentes gêneros textuais, por exemplo, textos literários como histórias, histórias em quadrinhos, romances, contos, publicados como livro digital. Desta forma, o aprendiz terá material autêntico para ser usado como fonte de insumo linguístico, que deve ser escolhido adequadamente.

De acordo com o autor, o livro digital traz novas *affordances* para a leitura visto que os programas utilizados são responsáveis por diversas propriedades, como mostrar a tradução de vocábulos desconhecidos. No caso de Arthur, uma de suas motivações foi a acessibilidade a essas obras, que podem ser lidas digitalmente. A outra diz respeito ao contato com uma linguagem formal da língua inglesa que está presente em obras literárias. Esse ponto pode ser um contraste com a opinião de outros narradores da pesquisa, porque muitos deles consideram os ambientes informais como uma maneira de se ter contato com a variante informal do inglês.

Arthur, contudo, faz uso de um elemento informal, que são livros disponibilizados gratuitamente na internet, para aprender uma linguagem formal do inglês. As obras literárias são consideradas informais quando um aprendiz, ao ter contato com elas para fins recreativos, encontra nesse recurso a oportunidade de aprimorar o inglês. Com exceção dos livros didáticos, aqueles que não o são se encaixam na aprendizagem informal. Esse é um ponto que vale a pena ser destacado porque muitos devem associar livros à escola, que seria uma maneira formal de aprendizagem.

Como vimos, as *affordances* das narrativas foram agrupadas em categorias mais recorrentes e, para cada uma delas, lemos os trechos com a respectiva *affordance*. Houve, todavia, trechos de narrativas que traziam as mesmas *affordances* presentes nas categorias anteriores de forma interligada. Alguns participantes citaram mais de uma *affordance* em cada excerto narrativo, sendo difícil separá-las de uma maneira não repetitiva. Por isso, destaquei-as:

Aprendi inglês fazendo cursinho e, também, escutando música, tentando entender, traduzir o que eu tava ouvindo. E assistindo filmes e séries em inglês com legenda em inglês e depois sem legenda. Eu busquei essas fontes informais pra poder complementar o que eu aprendia na aula e a praticar também. Isso me ajudou a melhorar meu vocabulário, a melhorar pronúncia e, também, *listening*. (Cíntia, 22)

Eu tenho 25 anos. E a minha aprendizagem de inglês se iniciou na 5ª série do ensino fundamental através de aulas tradicionais mesmo. Antes e depois disso também, eu fiz de muito uso de música, filmes e séries pra aprender um pouco do inglês. E eu procurei isso principalmente porque eu não tinha tantas condições de arcar com um curso particular de inglês. (Pedro, 25)

As aulas não me ajudavam em nada e eu comecei a entender de verdade o idioma quando eu comecei a assistir filmes em inglês com legendas e a procurar as letras de músicas que eu gostava. (Raíssa, 18)

A música, na minha concepção, e os filmes e séries são as principais ferramentas que eu utilizo na aprendizagem do inglês. Eu decidi buscar por essas formas de aprendizagem informal porque eu acredito que a conversação e as legendas também facilitam a compreensão da língua. E, também, as expressões idiomáticas e outros aspectos culturais que muitas vezes o ensino formal não dá tanta abertura. (Ludmila, 21)

Assim como outros participantes, Cíntia procura assistir a filmes e séries com legendas em inglês como forma de ajudá-la na compreensão da língua. Ademais, assistir novamente sem a legenda é uma forma que a narradora encontrou de praticar a sua aprendizagem. Em relação à música, a aprendiz relata a sua tentativa de traduzir o que ouvia em oposição à Bruna, que procurava a tradução já pronta da letra. São detalhes como esses que nos mostram as diferentes perspectivas que as *affordances* oferecem. O participante Pedro, além de ter contato com músicas, filmes e séries, acrescenta que a falta de condições para pagar um curso de inglês foi a principal razão que o fez buscar por esses ambientes informais de aprendizagem. Esse é também um retrato da diversidade entre esses aprendizes. Para Raíssa, as aulas tradicionais não foram úteis para que ela aprendesse inglês. Somente ao assistir filmes com legendas e pesquisar as letras da músicas que gostava de ouvir é que a narradora pôde, de fato, dar início à compreensão do idioma.

Vemos nos relatos de Pedro e Raíssa algumas das limitações existentes nos ambientes formais, como preços não acessíveis e aulas desinteressantes, que os impulsionaram a procurar novos meios de aprendizagem. Nesse aspecto, os elementos informais emergem como formas de se solucionar algumas dessas limitações, não significando que tais recursos não tenham também as próprias restrições. Ludmila corrobora isso ao afirmar que, com filmes, séries e músicas, é possível aprender expressões idiomáticas, conversação e aspectos culturais que o ensino formal não abarca. Dessa maneira, torna-se evidente o uso de elementos informais como uma transformação da aprendizagem. Os aprendizes percebem-se limitados, de alguma maneira, nos ambientes formais, gerando essa capacidade crítica e reflexiva sobre o espaço em que eles estão aprendendo. Esse olhar questionador denota autonomia de cada um desses

aprendizes em identificar o que falta e como é possível preencher essa lacuna que o ensino formal apresenta no ponto de vista desses narradores.

Temos também outros trechos:

E claro, depois com a chegada da internet, eu comecei a assistir canais no *YouTube* sobre coisas que eu estava interessado, como videogames e *animes* e etc. Eu pegava principalmente a pronúncia e habilidades orais a partir do que eu ouvia, então eu comecei a pegar expressões, comecei a prever o que seria dito baseado no que a pessoa tinha acabado de falar. E comecei a assistir séries como *House* e *The Big Bang Theory* e eu fazia a mesma coisa. Nesse caso eu tinha as legendas para me ajudar, então eu associava as palavras que eu lia com as legendas. [...] Eu não tinha motivo particular para... na verdade, eu não comecei a aprender inglês com o propósito de aprender inglês. Eu usava inglês como um meio para determinado fim, que era a curiosidade sobre música, a necessidade de progredir nos videogames, e etc. (Rodrigo, 26)

Tenho 23 anos e acredito que comecei a aprender inglês por volta dos 7 anos de idade em 2003. Eu não acho que naquela época eu estava aprendendo inglês formalmente. Era mais uma aprendizagem através da exposição de músicas, videogames, filmes, nada realmente formal como uma sala de aula ou coisa assim. (Leandro, 23)

Rodrigo afirma que, por meio da internet, teve acesso a canais no *YouTube* que o ajudaram a aprender a língua inglesa. Ademais, assim como outros narradores, ressalta que fez uso de legendas para aprender inglês assistindo a séries. A aprendizagem, segundo o aprendiz, não foi um fim, e sim um meio para avançar as fases de videogames e entender uma música. Similarmente, Leandro cita os mesmos elementos informais dizendo que a sua aprendizagem se deu pela exposição a eles, não necessariamente numa busca por aprender inglês, principalmente ao considerarmos que o narrador tinha 7 anos de idade. Temos, portanto, mais exemplos de como os narradores percebem a aprendizagem informal como um processo que ocorre naturalmente.

Por fim, lemos os trechos a seguir que também contêm *affordances* em interação:

Então eu recomendaria o uso de vários recursos pra quem quer aprender o inglês, recursos informais, assistir filme, assistir seriado, jogar e entender. (Miguel, 29)

Usei pra melhorar, sobretudo, a minha compreensão do inglês falado e do *listening* o que foi mais preponderante foi elementos informais como assistir filmes, séries e músicas, vídeos na internet. (Maurício, 33)

Eu aprendi o idioma mesmo durante as aulas de inglês na escola e comecei também a escutar músicas, principalmente bandas de *rock* porque a maioria é de origem de idioma inglês, e videogames, *The Sims*, jogos em inglês... enfim. Jogo também outros jogos, hoje em dia eu jogo jogos de livros. (Mônica, 26)

Desde quando eu comecei a aprender o idioma, eu fiz uso de ambientes e elementos informais complementando os ambientes formais da sala de aula. Músicas, aplicativos de celular, eu lembro que eu troquei o idioma do celular pro inglês pra eu ter mais contato ainda. (Nilza, 21)

Miguel, Maurício e Mônica citam elementos informais com os quais tiveram contato, tais como filmes, séries, músicas, vídeos e jogos. O contato propiciado foi importante para que os aprendizes pudessem desenvolver a compreensão do inglês. Entretanto, a participante Nilza destaca uma *affordance* diferente, que diz respeito às funções do aparelho celular. Da mesma forma que vimos no trecho de Cristiane em relação a usar o celular (*Smartphone*), Nilza também viu no aparelho a oportunidade de ter um contato maior com o inglês ao trocar o idioma. Temos, novamente, o exemplo de uma *affordance* pouco explorada pela maioria dos participantes da pesquisa, mas configura uma maneira válida de se buscar a aprendizagem da língua inglesa.

Os trechos com as *affordances* em interação indicam o quão conectadas elas estão com a aprendizagem e como não podemos falar de uma sem falar de outra. Em outras palavras, as narrativas de aprendizagem refletem a complexidade por trás das relações envolvendo a língua inglesa, os aprendizes, os ambientes, as *affordances*, os impactos, as crenças e as limitações. Uma das dificuldades foi precisamente separar as *affordances* dos seus impactos uma vez que, nas narrativas, ambos estão muito conectados.

Com esses novos trechos, podemos fazer um resumo das *affordances* percebidas pelos participantes e quais foram os impactos gerados por elas em cada aprendiz:

Diagrama 1- Affordances



FILMES & SÉRIES

- Assistir a filmes e séries em inglês (mais de uma vez):
 - com legendas em inglês/português;
 - sem legendas;
- Repetir frases de filmes e séries.



CELULAR (SMARTPHONE)

- Baixar aplicativos:
 - voltados para a aprendizagem de inglês;
 - para interagir com estrangeiros.
- Usar configurações do celular para alterar o idioma do aparelho para o inglês.



MÚSICAS

- Cantar
- Ouvir músicas em inglês
- Ler as letras de música em inglês
- Ler as traduções das músicas.



JOGOS

- Jogar videogames
- Jogar RPGs
- Ler os textos em inglês que acompanham os jogos
- Traduzir os jogos.



INTERAÇÃO COM ESTRANGEIROS

- Fazer intercâmbio
- Trabalhar com estrangeiros
- Usar aplicativos de celular.



VÍDEOS NO YOUTUBE

- Assistir a videoaulas
- Assistir a canais e vídeos produzidos por falantes nativos do inglês sobre temas diversos.

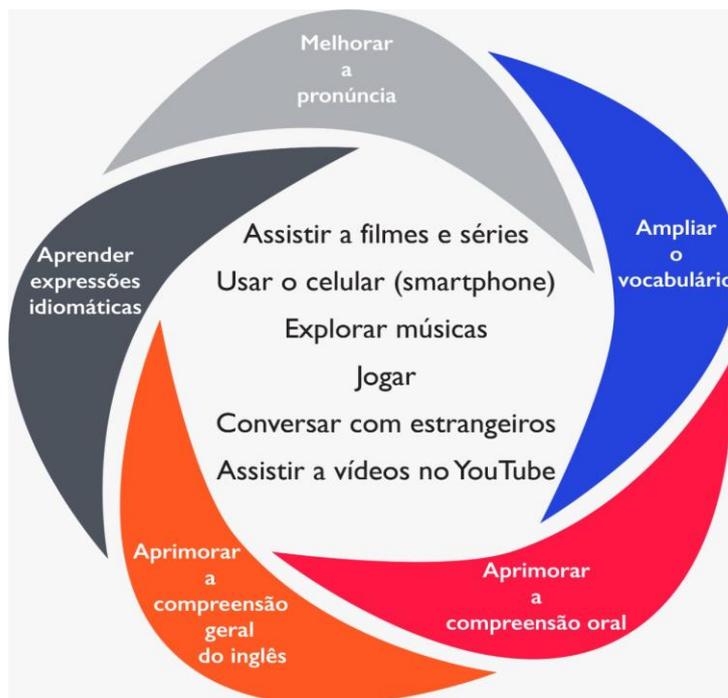


LIVROS

- Baixar livros disponíveis na Web.

Fonte: Elaborado pela autora

Diagrama 2 - Affordances e seus impactos



Fonte: Elaborado pela autora

A partir da análise das *affordances*, foi possível notar que os participantes veem os ambientes informais como um lugar de entretenimento e conhecimento. Esses ambientes estão associados ao prazer do aprendiz, uma vez que não há a obrigação de utilizá-los; ao contrário, cada um deles escolhe interagir com os ambientes e produções culturais com que mais se identifica. Enquanto para alguns a música é fonte de diversas *affordances* para a aprendizagem de inglês, outros não têm a mesma percepção desse elemento. Assim, retomamos Gibson (1986) e a sua teoria de que cada aprendiz tem diferente percepção das *affordances*, o que se comprova com a análise das narrativas aqui apresentadas.

Essas diferenças ressaltam fatores individuais, como as inteligências múltiplas (GARDNER, 2011). Segundo Zimmerman (2010, p.188, tradução nossa):

A inteligência mais usada por um estudante ou a sua forma de aprender estará também interligada à habilidade com a qual o aprendiz terá maior progresso. Por exemplo, um estudante que é fortemente interpessoal tenderá a focar no desenvolvimento de habilidades orais para poder se comunicar. Um estudante que é mais intrapessoal poderá desenvolver as habilidades de leitura ou escrita mais rápido.²⁹

²⁹ A student's preferred intelligence or way of learning will also be linked to the skill area in which they tend to make the fastest progress. For example, a student who is strongly interpersonal will tend to focus on developing speaking skills so they can communicate. A student who is more intrapersonal may develop reading or writing skills more quickly.

Nessa perspectiva, é possível ter uma ideia do porquê nem todas as *affordances* são percebidas. Elas são reflexos de construtos individuais e, também, sociais, uma vez que o contexto interfere no tipo de relação que esses aprendizes têm com os ambientes. Se, para um, é possível fazer um intercâmbio, para outro, pode não ser, e essa diferença de realidades cria oportunidades de engajamento em outras ações, como baixar aplicativos para comunicação com estrangeiros. Assim, cada *affordance* causa um impacto diferente nos aprendizes.

Os impactos mostrados no diagrama 2 são os resultados da interação entre os aprendizes e as *affordances* percebidas nos ambientes informais. A respeito dessa troca, Alda e Leffa (2014, p.77-78) dizem que

[v]ê-se a mediação como o espaço de apoio logístico que se localiza entre o ser humano e o objetivo de sua ação, seja esse objetivo aprender uma língua, escrever uma reportagem ou fazer a diagramação de uma página. Na medida em que os instrumentos proporcionam ao sujeito a *affordance* necessária para alcançar os objetivos almejados, eles acabam transformando o mundo e o próprio sujeito.

Os autores reconhecem que os impactos que a mediação entre o sujeito e a *affordance* proporcionam são capazes de transformar não só os aprendizes, mas também o mundo. Isso ocorre porque é a partir dessas percepções que as crenças mudam. E a partir dessas mudanças, os sistemas também vão se adaptando às novas realidades.

Tivemos, então, impactos favoráveis à aprendizagem informal de inglês, que decorreram de interações entre aprendizes e ambientes. É preciso lembrar, porém, que os ambientes informais, além de propiciar *affordances* que levam ao desenvolvimento desses estudantes, têm fatores que são vistos como limitações.

5.2. Limitações da aprendizagem informal

Conforme vimos nas narrativas, existem *affordances* que possibilitam a aprendizagem de inglês sob vários aspectos. Há, porém, um outro lado da aprendizagem informal que não é tão produtivo na percepção dos participantes. Aliás, são fatores limitadores da aprendizagem atrelados aos elementos elencados pelos participantes. O primeiro deles, e mais frequente motivo de insatisfação diante dos ambientes e elementos informais, é a falta de um professor para mediar a interação e a aprendizagem desses aprendizes com as tecnologias. Temos os seguintes trechos tratando desse aspecto:

Nesses vídeos, o professor de inglês fala só em inglês e tem tópicos mais práticos. Tem suas limitações, claro, porque não podemos falar ou fazer perguntas. (Márcia, 30)

Mas, por outro lado, há, sem dúvidas, uma limitação no ambiente informal porque o aluno, muitas vezes, quer saber da regra ou padrão por trás da fala; quer saber a razão de se falar daquele jeito. (Fabrício, 19)

Eu acho que a principal limitação dos recursos informais é a questão de gramática mesmo, de você explicar certinho a gramática. (Mônica, 26)

Existe uma limitação porque não existe nenhum, digamos, intérprete daquelas relações. Então você consome aquelas séries e músicas e muitas vezes você não entende alguns contextos, não entende alguns aspectos gramaticais do mesmo. (Ludmila, 21)

Acho que inclusive essa é uma das limitações dos recursos informais já que muitas vezes nosso aprendizado pode estar limitado pelos nossos conceitos, pela nossa cultura, e às vezes é necessário um auxílio de profissional pra poder ensinar coisa que você não vai aprender sozinho através desses estudos informais não. (Maurício, 33)

E eu acho que os recursos informais têm, sim, uma limitação porque eles não te dão exatamente a gramática e não substituem o professor, que eu acredito que seja importante pra aprender a língua melhor, pra falar. Porque, quando a gente escuta música ou vê filme, a gente não fala tanto inglês, a gente só escuta né, só consome o inglês. (Pedro, 25)

Márcia enfatiza a falta de interação entre ela e o professor dos vídeos com os quais ela tem contato. Fabrício tem o mesmo ponto de vista, pois não há um mediador para auxiliar nas eventuais dúvidas que surjam na relação entre aprendizes e ambiente. O participante também destaca o papel do professor como alguém que vai explicar a regra, o padrão, voltando-se para a gramática, ou seja, o professor é aquele que explica a gramática. Mônica e Ludmila compartilham da mesma crença. Já Maurício e Pedro não se referem apenas à gramática como ponto que é explorado pelo professor. Ambos são mais genéricos, dizendo que o professor é aquele que vai ensinar a aprender a língua melhor, não necessariamente apenas a gramática. Temos, assim, a figura do professor como indispensável para esses aprendizes. Isso indica o papel de mediador que ele exerce em sala de aula, sendo o responsável por esclarecer dúvidas e oferecer explicações não apenas gramaticais, mas também relacionadas ao contexto do idioma.

Em segundo lugar, a queixa sobre a gramática foi uma das questões que se relaciona com as limitações dos ambientes informais. Os seguintes trechos ilustram essa crença:

Agora em relação à teoria, conteúdo gramatical, essas normas mais cultas, realmente os recursos informais pelos menos pra mim deixam a desejar. (Cíntia, 22)

Existem limitações dos recursos informais que eu acredito que sejam gramaticais mesmo e até mesmo acadêmicos porque os recursos informais não dão conta disso. (Nilza, 21)

Mas hoje eu acho que a forma tradicional tem a sua importância porque você pode aprender mais rápido. Quando eu usava só o modo informal, era um longo processo para aprender, especialmente aprender as regras, como regras gramaticais. (Adriana, 20)

Cíntia compreende que os elementos de ambientes informais deixam a desejar em relação ao conteúdo gramatical, havendo a crença de que esses ambientes são desprovidos de gramática ou da teoria gramatical, conforme apontado pela narradora. Com relação à fala de Nilza, há essa mesma ideia em torno da gramática e, também, no que diz respeito à linguagem formal, como a acadêmica. Em contrapartida, Adriana pensa que seja possível aprender a gramática ao interagir com os ambientes informais. A desvantagem, a seu ver, seria o tempo que se leva para aprender. Sob seu ponto de vista, a aprendizagem formal permite uma compreensão gramatical mais rápida do que a aprendizagem informal.

Outra limitação apontada foi a ausência de linguagem formal nesses ambientes:

Há, contudo, limitações [para os recursos informais] como o fato de você aprender mais uma maneira casual de falar, uma maneira informal que não vai te ajudar muito na escrita acadêmica, por exemplo. (Leandro, 23)

Leandro ressalta a escrita acadêmica como conhecimento que não é explorado em atividades realizadas informalmente. Novamente, essa limitação tem sua solução associada a um ambiente formal, assim como os participantes que comentaram sobre a necessidade de um professor para explicar determinados pontos da aprendizagem de inglês em ambientes informais. O participante Arthur pensa de uma maneira similar:

No aprendizado informal pode ser que a pessoa fique muito limitada ao vocabulário técnico. Então essa vantagem de poder ampliar os seus horizontes, fazer coisas que gosta, assistir as séries e entender as músicas e entre outras as coisas, ela pode ficar limitada. Essa é a principal desvantagem do estudo informal. (Arthur, 34)

Apesar de não especificar que tipo de linguagem seria esse vocabulário técnico, o narrador entende que a linguagem usada em ambientes informais é restrita.

Outra limitação apresentada em relação ao uso de elementos informais diz respeito ao *design* desses recursos voltados para pessoas mais jovens. Segundo Valdir:

Em relação às limitações, obviamente esse tipo de método [informal] não vai te ensinar um uso muito versátil da língua, você não vai (inaudível) como fazer escrita acadêmica por exemplo com esses métodos, você vai precisar de alguma fonte de educação formal para fazer isso. Esse é o mesmo caso do português, mas, ainda assim, é uma limitação. E existem outras limitações, como falei, por exemplo, não é viável para um aprendiz

mais velho tentar assistir um bocado de filmes e aprender inglês com eles. Não é tão fácil. É muito mais fácil se você começar bem novo. (Valdir, 23)

Na opinião do participante, é mais fácil perceber as *affordances* propiciadas por elementos informais quando um aprendiz inicia o contato com esses ambientes mais jovem. Chama a atenção o fato de ele ter 23 anos, mas a dificuldade que ele aponta não é relativa a si mesmo. Uma hipótese para isso seria de que essa crença se relaciona a alguém mais velho com quem ele tem contato. Assim, Valdir parece compartilhar de uma crença comum de que quanto mais cedo melhor (ASSIS-PETERSON; GONÇALVES, 2001).

Outro ponto que chama a atenção é que, enquanto a maior parte dos narradores apontou a ausência de contexto autêntico como limitação do ambiente formal e, conseqüentemente, uma das vantagens oferecidas pelos ambientes informais, a seguinte participante tem uma percepção distinta:

Todavia, esses recursos informais são limitados. Pela minha perspectiva, as aulas tradicionais ainda assim são mais eficientes do que somente ferramentas informais. Presumo que o ensino da língua, quando inserido em um contexto real, torna o aprendizado mais efetivo. E ferramentas informais ainda assim possuem limitações com relação ao contexto real. (Carla, 31)

A narradora apresenta o seu ponto de vista sobre os ambientes informais como não tão eficientes em relação à abordagem tradicional, especialmente porque há um déficit de contexto real nesses recursos. Carla não oferece mais explicações sobre o que seria esse contexto real, o que dificultou um entendimento maior dessa limitação.

As limitações levantadas pelos participantes podem ser resumidas no seguinte quadro:

Quadro 3 - Limitações dos ambientes informais

Limitações dos ambientes informais
Ausência de um professor
Ausência de conteúdo gramatical
Ausência de linguagem formal
Ambientes voltados para jovens
Ausência de contexto autêntico

Fonte: Elaborado pela autora

A partir dessas limitações, notamos que, por mais que os ambientes informais e a tecnologia tenham um caráter promissor de difusão de saberes, ainda assim há aspectos que configuram dificuldades para muitos aprendizes de inglês. A maior parte dessas limitações foi apontada com base nas experiências que esses aprendizes tiveram em sala de aula, ou seja, há pontos positivos no ensino da escola, ainda que esta seja motivo de resistência por estar muitas vezes atrelada a uma abordagem tradicional. Vejamos a seguir um pouco mais sobre essas crenças.

5.3. Crenças e Emoções

Em meu projeto inicial, a análise deste trabalho estava voltada para as *affordances* da aprendizagem informal de inglês. Todavia, à medida que fui desenvolvendo a dissertação, observei que as *affordances* estão muito conectadas às crenças e emoções dos aprendizes. Não podemos falar em *affordances* estritamente sob um ponto de vista do agente como aprendiz, ou seja, quando o aprendiz tem uma percepção da música como maneira informal de aprender, não falo apenas de um *eu* aprendiz. Todas as experiências dentro e fora da sala de aula, seja com colegas, amigos ou familiares, contribuem para a construção de identidade do *eu* e estão presentes nelas. Segundo Neisser (1988), temos cinco tipos de *eu* que estão inter-relacionados:

- Ecológico: é o *eu* percebido em relação aos ambientes físicos.
- Interpessoal: tem relação com as experiências desde a infância - assim como o *eu* ecológico - e diz respeito às conexões emocionais e comunicativas.
- Estendido: está baseado nas memórias pessoais e expectativas.
- Particular: relaciona-se com as experiências únicas que cada um possui.
- Conceitual: está baseado nas experiências socioculturais.

Para o autor, não há como negar a multiplicidade dos aspectos do *eu* nos 5 tipos. Afinal, somos produtos não apenas dos pensamentos e experiências, mas também das percepções engajadas com outros agentes e os ambientes onde transitamos. Por haver essa inevitável correlação que está presente na identidade dos aprendizes, as crenças e emoções estão, consequentemente, atreladas às percepções das *affordances*.

Segundo Barcelos (2000, p.60, tradução nossa), “[a]s crenças (ou conhecimento) são parte da experiência e estão inter-relacionadas com as ações e com o ambiente.”³⁰ Logo, as crenças influenciam as nossas ações e são também influenciadas por estas. A autora reitera a

³⁰ beliefs (or knowledge) are part of experience and are interrelated with actions and with the environment.

ideia que se tem das crenças como parte da identidade do aprendiz. Atreladas às crenças, estão as emoções dos aprendizes (ARAGÃO; PAIVA; GOMES JUNIOR, 2017; ARAGÃO; CAJAZEIRA, 2017; BARCELOS; ARAGÃO, 2018), que revelam também as experiências desses aprendizes e interferem diretamente na aprendizagem da língua inglesa. Assim como sentimentos de medo e insegurança, por exemplo, podem afetar um aprendiz, é possível transformar essas emoções, tornando a aprendizagem positiva. Tendo isso em vista, observamos que essas características estão interligadas e devem ser levadas em conta na análise de narrativas de aprendizagem.

Com isso, seguindo o mesmo procedimento da análise de *affordances*, selecionei as crenças que foram mais recorrentes nas narrativas e que podem ser lidas nos excertos destacados a seguir. Observei a presença de duas crenças que estiveram mais presentes nas histórias de aprendizagem, bem como crenças que surgiram dentro desses grandes grupos. A primeira crença é a de que aprender informalmente é entreter-se.

5.3.1. Aprender informalmente é entreter-se

Todos os participantes concordam que o uso de elementos informais para a aprendizagem de inglês tem como diferencial o fato de ser uma fonte de lazer. Ao mesmo tempo em que é possível se divertir assistindo a um filme, é possível aprender, tornando a experiência prazerosa. Os trechos a seguir ilustram essa crença:

E fazer algo que você goste, se você gosta de ouvir música, tente ouvir em inglês, assim fica fácil porque você não sente que é só uma obrigação, é prazeroso também. (Adriana, 20)

Mas de qualquer jeito é sim muito recomendável que a pessoa procure esse método informal para poder estudar aquilo que gosta, ter contato com que ela gosta. (Arthur, 34)

Adriana e Arthur enfatizam que o uso de ambientes informais é uma maneira de ter uma interação que gera prazer. Esse é um aspecto positivo, haja vista que as emoções afetam diretamente a nossa aprendizagem (ARAGÃO, 2007, 2008; ARAGÃO; PAIVA; GOMES JUNIOR, 2017; BARCELOS, 2015). Segundo Frijda, Manstead e Bem (2000, p.3, tradução nossa) “[a]s emoções são as principais responsáveis por transformar um ser pensante em ator”³¹. Diante dessa afirmação, entendemos que as emoções impulsionam as ações dos aprendizes. Por

³¹ Emotions are prime candidates for turning a thinking being into an actor.

essa razão, poderíamos dizer que, quando os aprendizes agem sobre as *affordances*, há uma propulsão emocional por trás de suas ações.

Outros trechos que tratam dessas emoções ao se aprender informalmente são:

Aos 13 anos comecei a ver muitas séries que, além de me proporcionarem lazer, tornou-se um hábito que tenho até hoje que sem dúvidas ajudou bastante no meu aprendizado. (Ágata, 19)

Quando eu comecei, eu não possuía acesso a aplicativos como hoje, mas acredito que ferramentas como essas são de grande valor para o aprendizado, tornando-o divertido e de fácil acesso. (Carla, 31)

A participante Ágata retrata a sua aprendizagem informal como originada de experiências anteriores (o que encontra respaldo na obra de CLANDININ; CONNELLY, 2000), ilustrando a sucessão de eventos que se passam com um agente dentro de um sistema ecológico e como cada evento tem um impacto. No caso, o impacto de seu contato com séries possibilitou a criação de um hábito, visto que essa interação foi positiva.

Já Carla ressalta que, no início de sua aprendizagem, o seu acesso aos aplicativos não era o mesmo. Da mesma forma que Ágata, Carla vê-se em um espaço histórico-temporal em que as suas experiências foram distintas. Se, no passado, ela não teve o contato com as ferramentas que existem hoje, no momento atual, ela percebe que o uso desses elementos é relevante na área da aprendizagem, além de proporcionar lazer.

Outra questão que surge é a de que o prazer parece residir no contato com os elementos informais e não necessariamente com língua inglesa, o que se torna uma consequência dessa atividade de lazer. Conforme os trechos a seguir, a aprendizagem ocorreu sem que os aprendizes se dessem conta dessa ação:

E quando eu fiz isso, o meu inglês melhorou muito porque eu estava fazendo algo que eu gostava e estudando ao mesmo tempo. (Raíssa, 18)

E como é uma coisa de entretenimento, se torna interessante pra gente poder assistir, e a gente acaba praticando sem nem perceber. (Cíntia, 22)

E eu não acho que foi uma decisão, uma decisão consciente de começar a aprender inglês daquela maneira porque eu tinha 7 anos. E eu acho que eu só queria entender os videogames que eu jogava. Eu queria aprender mais que novos jogos. Não foi bem uma decisão, uma vontade de "Ah, quero aprender inglês porque vai ser importante". Foi mais um "Eu quero entender isso" e aprender. (Leandro, 23)

Acho que nem sei se cheguei a buscar a aprendizagem informal de inglês. Não foi algo que eu busquei conscientemente. Acho que os meus interesses me levaram a trabalhar com elementos informais de aprendizado. (Maurício, 33)

Eu não tinha motivo particular para... na verdade, eu não comecei a aprender inglês com o propósito de aprender inglês. Eu usava inglês como um meio para determinado fim, que era a curiosidade sobre música, a necessidade de progredir nos videogames, e

etc. Então, meu início de aprendizagem não foi exatamente... aprender não foi meu objetivo. (Rodrigo, 26)

E não foi uma decisão consciente, eu não fui atrás de videogames como um modo informal de aprender inglês. Eu nunca vi isso como aprendizagem de inglês, meio que aconteceu. (Valdir, 22)

Nos excertos apresentados, aprender inglês não foi visto como um objetivo, e sim como uma emergência proporcionada pela interação entre os aprendizes com os ambientes informais; foi um ganho positivo que emergiu dessa troca. Van Lier (2004) afirma que a emergência ocorre quando o sistema ecológico se adapta a instabilidades. Assim, podemos compreender que os participantes interagem com os elementos informais para fins de entretenimento, mas deparavam com a língua inglesa nessa interação. Logo, houve um processo de adaptação desses aprendizes em relação ao funcionamento desses sistemas informais no sentido de que estar em contato com esses elementos não significa somente entreter-se.

A troca que o sistema ecológico permite dispõe de outras *affordances*, como aprender inglês. Todavia, a forma como os aprendizes lidam com o inglês no uso de ambientes informais é diferente. Os participantes desta pesquisa viram essa emergência como positiva, como uma maneira de aprender e se divertir ao mesmo tempo. Contudo, isso não deve ser generalizado.

Como já discutido anteriormente, a emergência da aprendizagem da língua inglesa na interação com determinados elementos informais pode não ser muito prazerosa para determinados aprendizes. Em vez de se tornar um estímulo, ela pode ser uma limitação. Assistir a um vídeo em inglês sem legendas pode tanto fazer com que um aprendiz se interesse por entendê-lo, como pode fazer outro desistir do vídeo e buscar novas fontes de interação. Nos dois casos, os aprendizes estão buscando se adaptar às emergências ocasionadas pelo sistema ecológico em que vivem. Assim, de qualquer maneira, percebemos como o todo se reorganiza de modo a manter o seu funcionamento.

Voltando para as atividades informais mencionadas nos trechos anteriores, sabemos que nenhuma delas foi projetada com a finalidade de ensinar o inglês, mas, sim, como uma forma de entretenimento. Enquanto uns têm contato com esses elementos informais, porém não percebem *affordances* para aprender inglês, outros aproveitam essas oportunidades, mas muitas vezes sem se dar conta disso, pelo menos em um primeiro momento. A aprendizagem torna-se mais ativa e autônoma, no sentido de que é o próprio aprendiz o responsável por buscar essas ferramentas e lidar com elas no seu ritmo. Não existe uma obrigação de se aprender e é essa ausência de um regulador de aprendizagem que faz com que ela se torne tão prazerosa.

A partir dos excertos dos participantes, vemos como o prazer está relacionado com a aprendizagem informal. Acerca desse tema, Ramos (2013, p.61) diz:

Temos, assim, um ser digital dentro de uma estrutura e cultura institucional analógica, ambos procurando se adaptar aos novos tempos. Portanto, nos deparamos, em classe, com sujeitos e identidades cada vez menos dispostos às condições tradicionais de educação, em forma e conteúdo, alheios a questões de liderança, hierarquias, leis, e ao mesmo tempo prontos para — “trabalhar”, no real, mesmo que sejam os — “velhos conteúdos”. São alunos que estão prontos para operar em direção ao gozo, — “não sabendo exatamente o que querem, mas certamente o que não querem”, como diz o senso comum.

Em seus estudos, o autor relaciona o princípio de prazer, identificado por Freud, com as relações que os aprendizes estabelecem com a escola. Como lemos no trecho, Ramos (2013) observa uma dificuldade que os estudantes têm de lidar com maneiras tradicionais de ensino, principalmente tendo em vista o contato com ferramentas digitais, que são a fonte de prazer que o estudo tradicional não oferece.

Notamos, então, como isso se aplica às narrativas aqui analisadas, uma vez que a aprendizagem prazerosa é muito mais interessante na opinião dos participantes. Seria isso algo negativo? Afinal, temos estudantes que só se interessam em aprender se as aulas forem divertidas, se os elementos informais proporcionarem lazer, enfim, são aprendizes que se orientam pelo prazer. Penso que, como seres humanos e como o próprio princípio do prazer estudado por Freud, temos a necessidade de vivenciar sentimentos de alegria e gozo. E, no âmbito na aprendizagem, não é diferente porque “[q]uando se avalia positivamente o ambiente de aprendizagem e se sente mais confiante, o aprendiz se dispõe a se comunicar mais e, assim, tende a ter maior sucesso na aprendizagem [...]” (ARAGÃO; PAIVA; GOMES JUNIOR, 2017, p.565).

Com base na citação anterior, poderíamos dizer que experiências positivas proporcionam um maior desenvolvimento da aprendizagem. Todavia, a aprendizagem não ocorre apenas quando há prazer. Ela pode se dar em um contexto de medo, de timidez e de necessidade, por exemplo. Mesmo sem prazer, existem outros sentimentos e crenças que podem rondar os aprendizes no contato com o inglês.

Por fim, contar uma narrativa de aprendizagem é necessariamente contar sobre as *affordances* nela presentes (MENEZES, 2011). E, com a emergência dessas *affordances*, existem muitas questões particulares de cada aprendiz, como as emoções e as crenças, que serão cruciais nas ações desempenhadas por eles nesse sistema. Nem sempre os aprendizes estão conscientes de todos esses fatores presentes na ecologia da aprendizagem. Por isso, Barcelos

(2007, p.131) afirma que “[é] preciso que eles [os aprendizes] tenham oportunidade de tomar consciência do que acreditam a respeito de linguagem, aprendizagem e ensino de línguas, pois isso pode se repercutir no seu desempenho [...]”. Dessa forma, ao narrar as emoções que sentem durante o processo de aprendizagem, os participantes têm a oportunidade de se perceberem como agentes capazes de assimilar e transformar as próprias ações.

5.3.2. A aprendizagem informal deve ser aliada da aprendizagem formal

Dos 23 participantes, todos afirmaram ter experiências formais com o inglês em sala de aula. Desses, 15 acreditam que os dois ambientes devem ser explorados em conjunto; uma pessoa afirmou que a maneira formal é mais eficiente que a informal; e um participante acredita no contrário, que a aprendizagem informal é mais eficiente que a formal. Os demais participantes não entraram nessa questão.

Essa informação nos mostra como a maioria dos aprendizes das narrativas pondera entre a aprendizagem formal e a informal. Isso significa que, apesar da aprendizagem informal ter se disseminado de várias maneiras, especialmente por meio de tecnologias digitais, a imagem do ensino tradicional permanece presente na vida desses aprendizes como essencial para o desenvolvimento da língua inglesa. Como avaliar essa questão? Para responder a essa pergunta, é necessário avaliar todo o contexto no qual os aprendizes se encontram. Afinal, cada um deles teve uma história diferente ao longo do processo de aprender o inglês. Veremos a seguir esses excertos narrativos:

E eu tinha meus irmãos para facilitar o processo, mas hoje em dia eu acho que nós precisamos combinar maneiras informais, métodos informais, com métodos tradicionais porque assim você pode aprender essas partes que são difíceis de entender só pelo contexto com um professor pra te ajudar. (Adriana, 20)

Acho também importante que os professores incentivem tais ações cada vez mais fazendo com que os alunos pratiquem e busquem sempre aprender. Colocar a língua em uso, além da sala de aula, é algo que só trará benefícios aos alunos. Eles devem buscar uma união do formal com o informal para cada dia mais desenvolverem o idioma. (Ágata, 19)

A narradora Adriana reconta a sua trajetória de aprendizagem de inglês destacando o suporte dado pelos seus irmãos para a compreensão do idioma. A participante também reconhece o valor dos ambientes informais para a aprendizagem, destacando, porém, a necessidade da união com ambientes formais em razão da presença do professor. Este, por sua vez, seria responsável por ajudar os aprendizes a compreenderem os aspectos da língua que não são compreendidos

apenas pelos meios informais. Talvez o fato de ter iniciado seu contato com inglês com o auxílio de seus irmãos tenha sido uma das influências para que Adriana acredite na necessidade de um professor durante a aprendizagem de inglês.

Ágata, por outro lado, acredita não somente nas vantagens da união entre as duas formas de se aprender, como também afirma que os professores devem incentivar os estudantes a buscarem essa aprendizagem além da escola. Observamos que Adriana destaca o papel que os aprendizes devem ter em buscar outras formas de aprendizagem e Ágata compartilha a mesma opinião, refletindo sobre a atuação dos professores nesse âmbito. Outros participantes se manifestaram de maneira similar:

Mas eu recomendaria, sim, o uso desses recursos [informais] porque é uma maneira de ter contato com a língua do jeito que ela é usada em diversas situações e de uma forma mais tranquila. Mas talvez seria interessante complementar com uma gramática, alguma coisa assim. (Cíntia, 22)

Então eu recomendaria o uso de vários recursos pra quem quer aprender o inglês, recursos informais, assistir filme, assistir seriado, jogar e entender. Mas que ele venha sempre em paralelo com o estudo formal pra poder complementar. (Miguel, 29)

Cíntia ressalta que aprender informalmente é uma maneira de se aprender o idioma em um contexto autêntico. Todavia, a narradora pensa que é preciso complementar essa forma de aprendizagem com uma gramática ou “alguma coisa assim” que, possivelmente, refere-se a modos formais de se aprender. Em sua crença, não é possível aprender a língua inglesa apenas informalmente porque nesses ambientes o foco seria a comunicação, enquanto os ambientes formais seriam os espaços para se aprender a gramática. Miguel pensa de forma parecida ao sugerir maneiras informais de aprendizagem, porém enfatizando que o estudo formal deve ser aliado do informal.

O inverso também acontece, como lemos a seguir:

E eu acho que esse engajamento em atividades informais me auxiliou muito em aprender o inglês porque eu tive mais contato com a língua e pude usar isso como apoio pras aulas que eu já tinha na escola. (Pedro, 25)

Pedro salienta que se envolver em atividades informais foi uma maneira de aprimorar a aprendizagem de inglês na escola, ao contrário da fala dos demais participantes. Assim, mesmo que as duas formas de aprendizagem sejam consideradas como complementares, é possível notar uma nuance diferente a depender dos discursos desses aprendizes. Embora alguns participantes tenham ressaltado a gramática como complemento aos elementos informais, Pedro

ressaltou o engajamento na aprendizagem informal como complemento do que se aprende em aula.

Na percepção dos participantes, os dois ambientes têm suas vantagens e desvantagens, como afirma Leandro:

De modo geral, os dois [formal e informal] têm um lado positivo e negativo assim como tudo. Mas sim, eu recomendaria o uso de maneiras informais para aprender o inglês casualmente. (Leandro, 23)

O participante reconhece que ambos os espaços de aprendizagem não são perfeitos e acredita que os meios informais são uma forma de se aprender casualmente, o que seria uma aprendizagem despreocupada, sem obrigações como nos ambientes formais. Essa característica é também mencionada por Maurício, que diz:

Acho que o aprendizado informal muitas vezes é mais útil que o formal porque geralmente você faz com mais prazer. Mas também não acho que pode se dispensar as aulas tradicionais não. Uma vez que nas aulas tradicionais você sistematiza o conhecimento e tira dúvidas e entende melhor algumas coisas que informalmente você, sem contato direto com os falantes, acho que você não vai conseguir não (Maurício, 33)

Ele percebe a aprendizagem informal como sendo mais útil que a formal devido ao fato de que ela proporciona mais prazer. Diante de mais um participante citando esse fato, observamos como o prazer é visto pelos aprendizes como importante para se aprender e como característica que se destaca positivamente na aprendizagem informal. Ademais, temos novamente a crença de que as aulas tradicionais são necessárias para se complementar o que se aprende pelos meios informais. O aprendiz utiliza a expressão “sistematizar o conhecimento”, dando a ideia de que é preciso aprender inglês por meio de uma metodologia e de regras.

Além disso, Maurício acredita na importância da interação com outros agentes nessa dinâmica. Tanto o professor quanto os colegas seriam fontes de conhecimento e auxiliares no esclarecimento de dúvidas. Outro ponto enfatizado pelo narrador é o de que, sem o contato direto com os falantes – que parecem ser tanto não nativos como nativos –, não é possível aprender inglês. Assim, aprender sozinho informalmente não é possível, pois há apenas algumas vantagens da aprendizagem da língua inglesa por esses meios. Essa aprendizagem informal, por si só, não seria o suficiente para se aprender efetivamente.

Podemos ler outras opiniões acerca do assunto nos excertos a seguir:

Mas eu também acredito que seria uma fusão entre aspectos formais e informais, tanto o contato com música, televisão e livros quanto também a sala de aula. Porque eu acredito que um valoriza mais esse aspectos da conversação, da cultura, dos diálogos e

o outro seria aspectos mais estruturais da língua que também são muito importantes de aprender. (Ludmila, 21)

O engajamento das minhas atividades informais auxiliou muito porque eu senti que comecei a desenvolver as minhas habilidades com o inglês a partir disso. Eu acredito que esses recursos não são menos ou mais eficientes que os recursos tradicionais não. Eu acho que eles são igualmente fundamentais e importantes porque a sala de aula dá uma fundamentação gramática que é muito importante e os ambientes informais dão uma fundamentação informal que é muito importante na hora que estamos realizando o aprendizado de uma língua. (Nilza, 21)

Ludmila aponta os aspectos da aprendizagem de inglês que podem ser melhorados informalmente. Se, por um lado, a música, a televisão e os livros ajudam na conversação e em questões culturais, a sala de aula seria o espaço de aprendizagem “estrutural”, referindo-se à gramática. Da mesma forma, a participante Nilza relata que os elementos informais possibilitaram a oportunidade de desenvolver suas habilidades orais no idioma. Para a participante, os espaços informais são importantes para se aprender o inglês assim como a sala de aula, que é responsável por oferecer uma fundamentação da gramática.

Ambas as narradoras refutam a ideia de que um tipo de aprendizagem seja mais eficiente que o outro. A interação com a língua inglesa por meios informais como por meios formais é necessária para se expandir o contato com o idioma e desenvolver todos os aspectos da língua. Diante dos trechos expostos nesta seção, temos outras crenças que estão atreladas à complementaridade entre ambientes formais e informais:

- a) A aprendizagem informal está relacionada com a língua em um contexto real, favorecendo aspectos comunicativos e culturais.
- b) A aprendizagem formal está relacionada ao conhecimento da gramática.

Com isso, entendemos o porquê de muitos aprendizes verem os ambientes como complementares. Nessa perspectiva, aprender informalmente é estar em contato com uma fala mais espontânea, como vemos nos filmes, nos vídeos do *YouTube*, nas músicas e no contato com estrangeiros, fatores que foram percebidos como *affordances*. E sobre essa questão, os aprendizes têm a ideia de que a fala do nativo é aquela que devemos reproduzir, pois ela retrata o contexto autêntico de produção da língua. A respeito desse tema, Rajagopalan (2003, p. 65-67) afirma que

[a]s pessoas se dedicam à tarefa de aprender línguas estrangeiras porque querem subir na vida. A língua estrangeira sempre representou prestígio. Quem domina uma língua estrangeira é admirado como pessoa culta e distinta. [...] É por este motivo que, no caso das línguas estrangeiras, sempre se fixou como meta para os esforços didáticos nada mais nada menos que a aquisição de uma competência perfeita, entendendo-se por competência perfeita o domínio que o falante nativo supostamente possui da sua língua.

Por essa razão, é comum que os aprendizes estabeleçam o próprio padrão do que seria o inglês ideal que, nas narrativas, mostrou-se como aquele que está presente em contextos reais, isto é, o inglês falado por nativos.

Barcelos (1995) também retratou esse tema, ao analisar crenças de estudantes de Letras quanto ao "lá não é aqui". Para alguns, aprender inglês "aqui", no Brasil, significa ter uma base e saber apenas o necessário, enquanto a aprendizagem "lá", nos países onde a língua inglesa é falada, seria a ideal para se obter fluência no idioma. Por conseguinte, essa crença reforça o mito de que só é possível aprender inglês no exterior.

Canagarajah (2013) aborda o tema como sendo uma falácia do falante nativo. A crença de que o inglês nativo é perfeito perpassa questões ideológicas, políticas, sociais e econômicas, segundo o autor. Devemos nos questionar sobre a representação que o inglês tem ao redor do mundo. Diante dessa globalização, seria impossível ter apenas professores nativos em diversos países para que possam ensinar inglês, por exemplo. E ter professores não nativos configura uma certa ameaça àqueles que até então detinham a estabilidade no cargo, os falantes nativos. Isso porque ter professores qualificados no idioma desencadeia uma concorrência profissional que envolve diretamente as relações de poder que são parte de uma língua.

O autor também afirma que um professor nativo não necessariamente tem uma pedagogia melhor que a de um não nativo. Ser nativo em inglês e saber educar são realidades diferentes. Além disso, como considerar o inglês nativo ideal se há diversos dialetos que expõem a multiplicidade do idioma? Por trás do discurso do falante nativo, existem falácias que se apoiam em fatores que vão muito além de aspectos linguísticos. Ainda sobre essa crença, temos que:

Não é de estranhar que o ensino de língua estrangeira ainda leve muitos alunos a se sentirem envergonhados da sua própria condição linguística. Pois o lado mais nocivo e macabro da ideologia que norteou, durante muito tempo, os programas de ensino de língua estrangeira é que, como resultado direto de determinadas práticas e posturas adotadas em sala de aula, os alunos menos precavidos se sentiam diminuídos em sua autoestima, passando a experimentar um complexo de inferioridade. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 68)

Se as instituições, bem como os professores e os próprios aprendizes, pautarem-se por um único padrão de comunicação, é provável que isso afete diretamente a aprendizagem desses estudantes. Mesmo quando os narradores dizem que buscaram elementos informais para ter o contato com o inglês real, isso advém de uma crença que pode ter se iniciado na escola. Afinal, a outra crença que emergiu das narrativas é a de que estudar formalmente significa estudar gramática. E, se a escola preza por esse aspecto da língua, os aprendizes carregam a ideia de

que saber usar a gramática significa “falar certo”. Logo, os nativos seriam, supostamente, os mestres na arte de usar a gramática.

Mas, se os nativos sabem a gramática³², por que os ambientes informais - onde é possível ter contato, seja ouvindo estrangeiros, assistindo-lhes ou interagindo com eles - estão associados a aspectos culturais e comunicativos, com foco em expressões idiomáticas e uma fala informal, e a gramática é vista como algo à parte, pertencente apenas à sala de aula?

Os narradores entendem que a comunicação e a gramática não podem estar juntas, fato um tanto contraditório, visto que, quando falamos, estamos fazendo uso da gramática, independente de ser uma fala formal ou informal. A crença que esses aprendizes demonstram ter parece ter raízes mais profundas, advindas do contato com o idioma desde a escola.

Leffa (2012) realiza um percurso histórico na forma de se ensinar e aprender línguas ao longo do tempo. A repetição de estruturas gramaticais e da formação de frases seria formas de se alcançar um padrão de conhecimento do inglês. Como resultado, aprender gramática associava-se com um material didático, a repetição e um professor explicando o conteúdo. Esse cenário tem sido desconstruído, mas ainda continua presente na prática de muitos professores e estudantes.

Quando nos voltamos para as possibilidades atuais que os aprendizes podem ter, é provável que eles tenham uma liberdade maior em relação ao(s) método(s) que existia(m) no passado. A oportunidade que os aprendizes têm ao transitar entre ambientes formais e informais seria uma maneira empoderá-los e, em alguns casos, perceber a gramática de outras formas que não aquela estrutura fixa que ainda está arraigada nas crenças de alguns estudantes e professores.

No tocante a esse tema, observamos que os estudantes aprendem a pronúncia, aumentam o vocabulário, melhoram a compreensão e produção oral nos impactos das *affordances*, mas nenhum deles diz que esse contato melhora a gramática. Poderíamos dizer que, a partir dessa análise, na crença dos aprendizes, a gramática seria uma espécie de entidade que encontra o seu lugar dentro da sala de aula. Uma vez que saímos desse espaço formal, aprendemos tudo, menos gramática.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que houve transformações no ensino e na aprendizagem conforme apontado por Leffa (2012), algumas crenças ainda estão associadas ao passado, como o fato de muitos acreditarem que a gramática só é aprendida em sala de aula.

³² Ao dizer que os nativos sabem a gramática, tenho como pressuposto a ideia de que a gramática é inata (CHOMSKY, 1978).

Se, por um lado, a mudança de crenças realmente demanda tempo, por outro, é preciso que os próprios aprendizes se percebam como possuidores dessas crenças. A respeito dessa prática reflexiva, lemos em Barcelos (2001, p.86) que

[a]prender reflexivamente significa abrir a discussão a respeito de crenças, estratégias e estilos de aprendizagem aos alunos, para que eles mesmos possam refletir entre eles e com seus professores sobre sua cultura de aprender, sobre crenças de aprendizagem de línguas e como elas influenciam suas ações para aprender dentro e fora de sala de aula.

Desse modo, constata-se que, para que determinadas crenças sejam transformadas, é importante que os aprendizes ou professores tenham consciência delas. A autora indica-nos também o papel que professores têm ao sugerir mudanças nas crenças dos aprendizes, visto que é preciso conhecer as suas histórias de aprendizagem bem como as emoções e, ao mesmo tempo, fomentar o senso crítico nesses agentes (BARCELOS, 2007). Sendo assim, a transformação das crenças deve partir do aprendiz, porém, se o professor pode auxiliá-lo no processo de reflexão, ele deve fazê-lo.

Por mais que estejamos abordando a aprendizagem informal, na qual em grande parte do tempo os aprendizes fazem escolhas de maneira autônoma, as crenças que eles trazem acerca dessa aprendizagem estão relacionadas com as experiências formais. E, conforme o trecho anterior, as crenças influenciam nas ações de aprendizagem tanto dentro como fora da sala de aula. Assim, reforço a concepção de Barcelos (2001, 2007) quanto ao papel dos docentes na (trans)formação de crenças de aprendizagem: o de estimular a reflexão e a criticidade acerca das ações que cada aprendiz tem para aprender não só nos espaços escolares, mas fora dos ambientes formais.

Nesse contexto, há uma outra crença:

5.3.3. O professor é uma figura mediadora importante na aprendizagem.

Ao se manifestarem a favor de uma aprendizagem com elementos formais e informais integrados, os narradores trazem à tona a importância do professor. Diante da necessidade de aprender gramática, de compreender detalhes que não são possíveis de serem compreendidos informalmente, o professor (re)surge como uma figura que representa a possibilidade de expansão do conhecimento.

Os trechos de Adriana e Maurício, presentes no tópico abordado anteriormente, evidenciam o professor como alguém com quem se pode tirar dúvidas, aspecto ausente quando ouvimos música, assistimos a filmes ou lemos um livro. Esses elementos informais que

estimulam um processo de aprendizagem mais individualizado geram nos aprendizes o desejo de ter alguém que os oriente diante de questionamentos, quando não se tem um professor. Ágata, por sua vez, acredita não só na importância do professor, como também no seu papel de estimular os aprendizes a usarem elementos informais de modo a complementar a aprendizagem em sala de aula.

Temos também outros trechos que tratam da presença do professor na aprendizagem de inglês:

Quando se está estudando com o professor, ele te estimula a arriscar mais. (Arthur, 34)

Então você consome aquelas séries e músicas e muitas vezes você não entende alguns contextos, não entende alguns aspectos gramaticais do mesmo. E acho que esse é papel, muitas vezes, do professor e do ensino tradicional da língua. (Ludmila, 21)

E eu acho que os recursos informais têm, sim, uma limitação porque eles não te dão exatamente a gramática e não substituem o professor, que eu acredito que seja importante pra aprender a língua melhor, pra falar. (Pedro, 25)

Arthur enxerga o professor como um instigador, o que retrata as transformações que o cenário educacional tem vivido. O professor não como o detentor do conhecimento, e sim como um profissional que tem o papel de estimular seus estudantes. Reconhecer essa realidade é reconhecer que, por mais que haja resquícios de uma educação formal tradicional, os ambientes formais e seus participantes têm-se adaptado às mudanças do sistema. Mais uma vez, quando pensamos nas relações ecológicas propostas por van Lier (2002), devemos considerar as adaptações que os ambientes e agentes sofrem ao longo do tempo, pois se trata de sistemas vivos.

Ludmila e Pedro salientam o papel do professor como aquele que esclarece as dúvidas e explica a gramática. Pedro afirma que os ambientes informais não oferecem “exatamente a gramática”, referindo-se ao fato de que não há uma explicação das estruturas como vemos em sala. Chama a atenção a forma como o narrador conceitualiza a gramática da língua inglesa como um objeto físico, que pode ser “dado” a alguém, isto é, o aprendiz receberia esse objeto do professor. E, se a fala de Arthur nos mostra os avanços no sentido de um ensino e uma aprendizagem mais ativos, a fala de Pedro mostra-nos que ainda estamos ligados de alguma forma a uma perspectiva tradicional.

Diante do exposto, entendemos que cada aprendiz tem as próprias razões que o levam a acreditar na necessidade da união entre elementos formais e informais ao se aprender a língua inglesa. Se o questionamento sobre as crenças de aprendizagem é necessário, é importante também que esse aprendiz seja estimulado em suas interações com o idioma. Perante a

necessidade que muitos aprendizes têm de estabelecer contato com o “lá”³³, designado por Barcelos (1995), buscar formas de aprimorar o idioma ao conversar com estrangeiros em aplicativos, ao viajar para o exterior, ao ouvir esses falantes em diálogos de filmes e músicas, dentre outras maneiras, é um fator que pode auxiliar na aprendizagem informal de inglês. Entretanto, conectar-se com o “lá” não é única forma de se aprender ou aprimorar o inglês. É importante que os aprendizes se conscientizem de que a interação com os ambientes de “cá” também proporciona a percepção de *affordances* e ações de aprendizagem.

Reforço, por fim, a importância de se debater sobre os fundamentos que sustentam essas crenças, que se mostram recorrentes em boa parte dos aprendizes de inglês como língua estrangeira. Após essa análise de *affordances*, limitações, crenças e emoções, proponho algumas discussões no capítulo seguinte.

³³ Refiro-me ao “lá fora”, o lá fora idealizado, ou seja, o exterior, país da língua nativa (cf. BARCELOS, 1995).

CAPÍTULO 6

Considerações Finais

"Programados para aprender" e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.

- Paulo Freire

Início este capítulo retomando os objetivos e perguntas de pesquisa da dissertação. O primeiro objetivo foi investigar os ambientes informais em que estudantes recém-ingressos no curso de Letras aprenderam inglês. No capítulo 5, respondo essa questão apontando esses meios e, também, *affordances* (segundo objetivo) utilizados para aprender a língua inglesa, que foram:

- Assistir a filmes e séries
- Usar o celular (*Smartphone*) e computador
- Explorar músicas
- Jogar
- Conversar com estrangeiros
- Assistir a vídeos no *YouTube*
- Ler livros digitais.

Nesta seção, discorro sobre as contribuições do engajamento em atividades informais para a aprendizagem de inglês (terceiro objetivo) e sobre as influências e possibilidades da aprendizagem informal em relação à formal (quarto objetivo). A partir das narrativas, foi possível observar que, para que os aprendizes pudessem identificar as *affordances* dos ambientes informais, muitos deles realizaram uma comparação com os formais. Temos, assim, uma questão formal de aprendizagem muito presente na vida dessas pessoas, sendo uma espécie de “regulador” quando se tem contato com outras formas de aprendizagem. Dessa maneira, para que os participantes pudessem dar o seu parecer sobre a aprendizagem informal, eles se pautaram em experiências em ambientes formais. Com isso, foi possível identificar os seguintes aspectos desses ambientes:

Quadro 4 - Vantagens e limitações dos ambientes formais

Vantagens	Limitações
Ter um professor	Ausência de conteúdo cultural e autêntico
	Aulas maçantes
Aprender gramática	Foco gramatical excessivo
	Pouco tempo para lidar com alto número de informações

Fonte: Elaborado pela autora

No quadro 4, observamos as vantagens e limitações dos ambientes formais mencionados nas narrativas, sendo que as limitações sobressaem em relação às vantagens. A partir desse parâmetro, os aprendizes encontraram na aprendizagem informal uma maneira de superar as limitações apontadas nos ambientes formais. Assim, os elementos informais destacam-se por serem uma fonte de entretenimento que está inserida em um contexto autêntico de produção do inglês, em que cada aprendiz tem o controle das informações e do seu próprio tempo para aprender, assim como um fácil acesso a eles.

Por outro lado, a falta de um intérprete de relações, conforme nomeado por um dos participantes, demonstra ser uma questão que tem o seu peso na aprendizagem informal, ou seja, para o grupo de participantes desta pesquisa, a aprendizagem informal por si só não seria capaz de suprir todas as necessidades desses estudantes. Se, por um lado, é possível aprender vocabulário e expressões idiomáticas, além de melhorar a pronúncia e a compreensão oral, por outro, as dúvidas que surgem durante esse processo ficam sem respostas.

Entende-se, assim, que ainda existe uma crença de que o ambiente escolar é fundamental para se aprender um idioma. Isso poderia ser relacionado também ao fato de que o professor é visto como importante para ajudar na construção do conhecimento, o que não tira o destaque do ambiente informal, mas, sim, promove um primeiro passo na vida desses estudantes que querem falar inglês, facilitando, talvez, o relacionamento deles com os ambientes informais. O professor é visto como aquele que tem o papel de orientar e dar *feedbacks* a esses aprendizes.

Diante das narrativas, a necessidade de *feedback* que os participantes demonstram ter evidencia uma necessidade de contar com o olhar avaliativo de outrem sobre como está o próprio progresso de aprendizagem da língua. Além disso, os participantes aparentam ter a crença de que é preciso que alguém lhes ensine a gramática e explique pontos incompreensíveis da língua. Assim, a aprendizagem formal é vista como um elemento regulador da aprendizagem da língua no geral. Isso fica claro quando a maioria diz que é preciso usar os dois ambientes - o formal e o informal - para aprender inglês.

Por mais que o informal tenha diversas vantagens em relação ao formal, haja vista que o quadro anterior tem apenas dois itens que foram destacados positivamente no âmbito formal, percebemos como “apenas” esses dois aspectos, que são a gramática e o professor, têm um grande peso no contexto de aprendizagem.

Uma questão que chama a atenção é a de que existe um sentimento paradoxal dos estudantes em relação à gramática (a respeito da natureza paradoxal das crenças cf. BARCELOS, 2003). Aprendê-la em sala de aula é uma das queixas comuns que existem no ensino formal. E, fora de sala, não haver o ensino de gramática tem-se mostrado uma característica desfavorável também, para alguns participantes desta pesquisa. Essa relação seria quase um sentimento “camoniano”, visto que há uma mistura de querer e não querer da gramática. Por mais que ela seja considerada maçante por alguns aprendizes, é também considerada indispensável para se aprender o inglês. E, por esse motivo, ocupa um espaço importante nesse contexto de aprendizagem.

Todo esse desencadeamento denota um processo complexo, coerente com uma perspectiva ecológica da aprendizagem, isto é, um processo marcado pela não linearidade, como nesse exemplo da crença dos aprendizes em relação à gramática, ora favorável, ora desfavorável; pelo dinamismo, no uso de tecnologias que acabam alterando a forma de se aprender; pela auto-organização, presente quando os aprendizes encontram as próprias formas de aprendizagem; pela emergência, exemplificada nas *affordances*; e pela adaptação, ao se verem diante de limitações que os leva a superar e sobreviver ou a sucumbir, como na própria natureza.

Dessa forma, no momento em que essas narrativas foram geradas, se os aprendizes acreditavam na importância do ambiente formal e na presença do professor para auxiliar esse processo, não sabemos se esse pensamento continuará o mesmo ou se sofrerá mudanças. Afinal, no decorrer de nossa aprendizagem, (re)criamos crenças e ideias a todo momento, e é possível que, com o maior desenvolvimento de tecnologias e ferramentas que permitam um aprofundamento na vertente informal da aprendizagem, esses participantes passem a perceber essas fontes informais como sendo mais eficientes que as formais. Não pretendo afirmar que esse é o pensamento que eles deveriam ter, apenas faço uma reflexão sobre como estamos em constante estado de mudanças como seres humanos e, conseqüentemente, como aprendizes. Essas são apenas algumas conjecturas sobre a natureza qualitativa desta pesquisa, que lida com perspectivas subjetivas e, por isso, tem suas limitações.

No caso desta pesquisa, há o fato de o estudo ter se pautado em estudantes universitários da área de linguagens, o que já indica um contato prévio desses participantes com ambientes de

aprendizagem de inglês. Caso os estudantes fossem de outras áreas, possivelmente teríamos realidades mais heterogêneas; ou mesmo se fossem pessoas que não fazem parte da academia, as discussões seriam diferentes.

Além disso, esta pesquisa diz respeito a uma pequena amostra de narrativas geradas em um momento específico na vida dessas pessoas. Seria uma espécie de fotografia, que mostra um dado específico de um certo contexto, mas, no mesmo instante em que damos o “clique” e tiramos a foto, a situação se desfaz. Diante dessa fugacidade, optei por colocar na epígrafe deste trabalho a famosa frase do filósofo pré-socrático Heráclito, pois cada instante que vivemos é único. E isso inclui o processo de aprendizagem, bem como o processo narrativo.

Existe uma dialética nas narrativas, que é reflexo da aprendizagem e, por sua vez, é reflexo das experiências que cada indivíduo vive. Essa dialética das relações humanas está presente em todas as suas crenças e ações, dando esse caráter de transformação permanente à própria vida. Tais idiosincrasias se fazem muito presentes em pesquisas como esta, por isso não se pode generalizar sobre a maior ou menor eficiência da aprendizagem informal de inglês.

Os resultados obtidos revelam as crenças de estudantes que tiveram contatos diferentes com a língua, por isso a importância de destacar essas diferenças entre os aprendizes. Os ambientes formais e informais também têm suas diferenças, assim como estão em constante processo de mudança, o que acaba interferindo nas percepções que um aprendiz tem ao longo do tempo. Há uma continuidade de experiências (DEWEY, 1938) que moldam o aprendiz e são moldadas por ele.

No que tange aos ambientes formais e como estes são afetados pelo ganho da autonomia do aprendiz ao ter contato com elementos informais, retomo aqui a questão discutida por Sockett (2011) sobre o medo que alguns professores têm da evolução da tecnologia, que é também reforçado por Alves *et al.* (2019, p. 120):

Além disso, percebemos também um pequeno grupo que se sente ameaçado com o protagonismo e autonomia que um estudante pode ter quando tem acesso a um computador na palma da mão. A “ameaça” no sentido da eminência da concorrência dessas tecnologias pela atenção do aluno durante a aula ou do desconforto do professor com a possibilidade de uma intervenção do aluno, apoiada em uma consulta em tempo real ao *Google*, apresentando uma informação mais atualizada que a que está sendo compartilhada pelo professor.

Concordo que as mudanças têm sido muito rápidas e nos vemos pressionados a acompanhá-las para atender às novas demandas educacionais. A mudança nos traz certa aflição e pode se mostrar como uma ameaça, como as autoras destacam. Nesse caso, precisamos buscar soluções para lidar com esses desafios.

No plano macrossocial, espera-se um apoio aos profissionais da educação, com investimentos que estimulem o aprimoramento da prática docente, e isso inclui o uso da tecnologia em suas aulas. Assim como os aprendizes devem saber escolher as ferramentas digitais e conhecer como usá-las, o mesmo se aplica aos professores. Estes devem ser capazes de conhecer as tecnologias com as quais estão lidando e aplicá-las em aula com um propósito bem delineado. Afinal, quanto mais conhecemos sobre as ferramentas que usamos, mais *affordances* serão potencializadas, contribuindo para uma aprendizagem holística, que compreenda toda a extensão dessas possibilidades.

Nesse plano, destaco também o investimento nos ambientes formais, pois não adianta capacitar profissionais e não oferecer os meios necessários para que eles usem nas aulas. Um indivíduo capacitado pode, sim, aproveitar todos os recursos que tem se existe a capacitação profissional, mas se há um apoio político no sentido de equipar as escolas com computadores, por exemplo, as chances de se explorar esses recursos aumentam, colaborando com o ensino e a aprendizagem.

Esse ponto é, inclusive, algo recorrente no contexto brasileiro e se mostra de maneiras distintas. Temos escolas do interior onde os estudantes mal podem comprar materiais escolares e as escolas oferecem apenas o básico ou, às vezes, nem isso. Em contrapartida, também é comum depararmos com escolas que têm salas de informática, mas não são utilizadas por motivos diversos. São situações com polos diferentes, que nos indicam um hiato de comunicação e de interesses entre todas as partes envolvidas. Por que algumas escolas têm acesso limitado aos recursos educacionais? Por que outras têm esse acesso, mas não há engajamento para efetivar o seu uso? Retornamos à discussão de van Lier (2002), que pontua essas características como questões que devem ser investigadas nesse âmbito.

No plano microindividual, emergem as crenças e emoções como a ansiedade e, ao mesmo tempo, o interesse e a curiosidade por outras maneiras de se ensinar e aprender. Para aqueles docentes que, como Sockett (2011) pontuou, ainda se veem acudados - fator que também pode ter influência do plano macro -, devemos considerar as mudanças como parte da educação e de nós mesmos. Nenhum profissional é o mesmo após anos de prática. Nem aprendiz, nem docente devem almejar uma prática homogênea, ter a ideia de que uma metodologia é perfeita ou a forma como se estuda é o suficiente. Mesmo com as suas idiossincrasias, os agentes em um ambiente ecológico interagem de modo a buscar um funcionamento cada vez melhor do sistema. E o mesmo raciocínio se aplica aos agentes de ensino e aprendizagem, que devem buscar sempre maneiras de aperfeiçoar suas ações.

Por fim, tivemos uma massiva e, a meu ver, também surpreendente opinião dos participantes sobre a importância da união entre ambientes formais e informais. Essa talvez seja mais uma das razões pelas quais os professores não devem temer ser deixados para trás; os próprios aprendizes reconhecem a importância do papel docente como um mediador. Mas os ambientes informais e a tecnologia estão constantemente envolvidos por um caráter promissor e desbancador de velhas práticas.

Indubitavelmente, essa ubiquidade tecnológica tem agregado muito ao ramo da educação. Contudo, estamos constantemente nos referindo aos equipamentos digitais como mocinhos ou vilões, ora o *smartphone* é o culpado da linguagem demasiadamente informal, ora é o mocinho que ajudou um estudante da periferia a fazer pesquisas escolares. A tecnologia pode estar tanto contra como a nosso favor. Cabe a nós escolher o significado que queremos dar, como aprendizes e como professores, às nossas próprias práticas.

Assim como uma criança aprende de forma lúdica, por meio de jogos, músicas e movimentos, os adultos não estão muito distantes dessa forma de aprender. Isso ocorre porque, quanto mais somos estimulados, maior a propensão ao desenvolvimento temos, o que se relaciona com a Zona de Desenvolvimento Proximal estudada por Vygotsky (1978). Querer ensinar uma criança seguindo uma única abordagem é subestimar todo o seu potencial. E com adultos, podemos dizer o mesmo. A diferença é que ao crescermos, temos mais autonomia e consciência das nossas ações.

Ter essa consciência nos permite escolher como aprendemos. Mesmo em situações em que supostamente não temos escolha, como em uma sala de aula com um cronograma pre-estabelecido, temos a opção de interagir, participar, perguntar, procurar maneiras informais de aprendizagem. Mas, claro, apesar de todas essas opções serem possibilidades, só figuram como *affordances* no momento em que são percebidas porque é nesse momento em que são consideradas reais. Até que isso ocorra, temos oportunidades em potencial no contexto de aprendizagem.

E as *affordances* percebidas são resultados das construções pessoais dos aprendizes. Se alguém é muito participativo, enquanto outro se mantém calado e passivo, é preciso entender que houve experiências responsáveis por moldar os aprendizes dessa maneira. Não só isso, é preciso também tentar oferecer possibilidades que instiguem nesses aprendizes uma maior interação e percepção de *affordances* para que não permaneçam apenas com uma forma de aprender.

Existem, sim, maneiras que atendem melhor determinado público e isso é bem perceptível na aprendizagem informal de inglês e nos relatos dos aprendizes neste trabalho. Uns

preferem assistir a filmes com legendas em português, enquanto outros consideram mais interessante colocar as legendas em inglês. As particularidades de cada um tornam a aprendizagem mais plural. Porém, devemos nos atentar para o fato de que, conscientes de nossas ações, podemos procurar formas distintas de aprendizagem. Para uma criança, não é positivo insistir em uma maneira de ensino. Para um adulto, insistir em uma única forma pode ser muito bom no sentido de aprimorar determinada habilidade, mas pode significar deixar de explorar novas potencialidades que poderiam ser responsáveis por aptidões até então desconhecidas para esses aprendizes. É por essa razão que, em uma sala de aula, quanto mais o professor explora as possibilidades, maior o número de *affordances*, resultando em múltiplas formas de se aprender.

É importante lembrar que as *affordances* podem advir tanto da tecnologia como da interação social quando nos referimos à aprendizagem de inglês. É preciso que os aprendizes explorem os recursos tecnológicos disponíveis porque, a partir deles, outras *affordances* podem emergir como a própria *affordance* social. Se um professor ou os pais estimulam os estudantes e filhos a explorarem tais elementos, temos então uma *affordance* social, em que ocorre o engajamento dos estudantes para fins de aprendizagem. A *affordance* social não é apenas comunicar-se com o outro por meio das redes. É também trocar experiências com outras pessoas sobre o que se aprende, sobre como usar determinado elemento digital, tirar dúvidas, enfim, é tudo quanto envolve as relações interpessoais desses aprendizes. Assim, quanto maior o contato que os aprendizes têm com os elementos informais e outros agentes, maiores as chances de desenvolver as habilidades da língua inglesa. A diferença é que não há um professor que guiará os aprendizes ao longo desse processo, o que foi uma das limitações mencionadas pelos participantes.

Na aprendizagem informal, o aprendiz é o responsável pela própria mediação com os elementos, que muitas vezes são dispositivos tecnológicos com *affordances* que podem auxiliá-los nesse contexto. E, apesar de Sockett (2014) afirmar que a aprendizagem informal se trata de um processo inconsciente, acredito que seja possível se perceber como aprendiz. Talvez em um primeiro contato, o aprendiz queira apenas conhecer o filme ou a música ou o jogo. Depois, sentirá a necessidade de ter o inglês como um meio de compreender aquela atividade informal. Por fim, quando esse aprendiz se dá conta - caso isso ocorra - de suas ações, ele poderá dar prosseguimento a essa atividade.

Ao conhecer um novo filme, por exemplo, esse aprendiz fará uso das legendas com o intuito de entreter-se e de aprender, ou seja, o fato de o aprendiz ter consciência do processo de aprendizagem informal não anula essa aprendizagem. Ela continua sendo informal, assim como

ele continua aprendendo. Penso que, inclusive, ter essa consciência sobre as próprias ações seja uma maneira de empoderamento do aprendiz. Isso acaba por torná-lo ativo e autônomo, dono de si e da própria aprendizagem.

Diante dos múltiplos ambientes informais apresentados neste trabalho, podemos dizer que, mesmo que alguns sejam mais utilizados do que outros, todos eles exercem um impacto comum nos estudantes, que é a aprendizagem de inglês. Independente de como as *affordances* são percebidas, analisá-las sem considerar os aspectos do contexto, os quais van Lier (2004) ressalta, é desconsiderar o significado dessas ações para cada aprendiz.

O propósito desta pesquisa foi o de investigar as *affordances* de ambientes informais para aprender inglês. Por meio das narrativas, pude observar que esses ambientes foram fontes de atividades prazerosas e espontâneas tornando a aprendizagem “leve”. É preciso entender a aprendizagem como um processo que pode ser realizado além das fronteiras da escola e de situações formais. A formalidade tem, sim, o seu espaço, especialmente quando consideramos que a figura do professor é muito associada ao ambiente formal.

Nesse aspecto, torna-se papel do educador expandir os limites dentro de sala e fazer (ou encorajar) o uso de estratégias informais que sejam aproveitadas pelos estudantes. Essa pode ser uma maneira de apontar para novos caminhos e oferecer diferentes formas de aprendizagem aos estudantes, que terão assim a consciência das potencialidades que podem e devem ser exploradas. Portanto, o papel do professor na contemporaneidade é também o de fomentar a percepção de novas *affordances* que fazem parte dos ambientes em que os estudantes transitam, sejam eles formais e/ou informais.

As narrativas permitem-nos ter acesso às experiências desses narradores, e isso é enriquecedor. Após as discussões apresentadas nesta pesquisa, podemos dizer que a ecologia está inevitavelmente presente na educação. Afinal, o principal foco da pesquisa residiu na discussão acerca de ambientes informais para a aprendizagem de inglês, porém novas questões emergiram dessa análise, como a aprendizagem formal e as crenças desses aprendizes. Isso apenas reitera o caráter de movimento e mudança como base de um sistema vivo, com seres que estão em constante interação entre si e com o meio.

Portanto, diante dessas transições entre a aprendizagem formal e informal, é preciso estudá-las para que possamos entender como e por que ocorrem tais mudanças. E, claro, por mais que este trabalho tenha valorizado a aprendizagem informal, precisamos entender que as suas dimensões influenciam e são influenciadas pela aprendizagem formal. Por fim, usar elementos informais não é só ultrapassar os muros da escola, mas também significa que aqueles

que estão dentro desses muros devem refletir sobre como essa aprendizagem afeta a educação formal.

Diante dos resultados apresentados, uma sugestão para estudos futuros seria a de investigar cada crença presente nesta pesquisa: 1. Aprender informalmente é entreter-se, 2. A aprendizagem informal deve ser aliada da aprendizagem formal, 3. O professor é uma figura mediadora importante na aprendizagem. O desenvolvimento de mais pesquisas sobre essas crenças poderia revelar limitações e possibilidades que não foram abordadas neste trabalho. O mesmo poderia ser realizado com as *affordances* e seus impactos na aprendizagem de inglês a partir de investigações na área da Linguística Aplicada.

Referências Bibliográficas

ALA-KYYNY, J. *The role of English-language music in informal learning of English*. Dissertação. University of Jyväskylä: Finlândia. 2012. Disponível em: <<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/38449/URN:NBN:fi:jyu-201209032302.pdf;sequence=1>> Acesso em: 20 de mai. 2019.

ALDA, L. S.; LEFFA, V. J. Entre a carência e a profusão: aprendizagem de línguas mediada por telefone celular. **Conexão – Comunicação e Cultura**, UCS, Caxias do Sul, v. 13, n. 26, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.ucs.com.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/viewFile/2556/1756>> Acesso em: 21 de ago. 2019.

ALVES, L.; TORRES, V.; NEVES, I.; FRAGA, G. Tecnologias digitais nos espaços escolares: um diálogo emergente. In: *Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura*. Obdália Ferraz, organizadora. – Salvador: EDUFBA, 2019.

ANTUNES, I. C. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 65-76, jan./jun. 2002.

ARAGÃO, R. C.; PAIVA, V. L. M. O.; GOMES JÚNIOR, R. C. Emoções no desenvolvimento de habilidades orais com tecnologias digitais. **Calidoscópico**, v. 15, n. 3, p. 557-566, set/dez 2017, Unisinos. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2017.153.14/6347>> Acesso em: 29 de nov. 2019.

_____, Rodrigo. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/03.pdf>> Acesso em: 13 de nov. 2018.

_____, R.C.; CAJAZEIRA, R.V. Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v.16, n. 2, 1º sem 2017, p.109-133. Disponível em <file:///C:/Users/giova/Downloads/emoes_crenas_identidades_2017.pdf> Acesso em: 10 de dez. 2019.

_____, R. C. **São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula**. Faculdade de Letras, UFMG. Tese, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ALDR-6YPR88/1/rodrigo_aragao_tese.pdf> Acesso em: 29 de nov. 2019

ARELLANO, M. **La educación informal en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera**. Tejuelo, n. 24, p. 68-91, 2016. Disponível em: <<https://doaj.org/article/a90e37425de242389ec3f4cf397856aa>> Acesso em 17 jan. 2019.

ASSIS-PETERSON, A. A. & GONÇALVES, O. C. M. Qual a melhor idade para se aprender línguas? Mitos e fatos. **Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa**, n. 4, p. 11-26, 2001.

BARCELOS, A. M. F. B.; ARAGÃO, R.C. Emotions in Language Teaching: A Review of Studies on Teacher Emotions in Brazil. In: **Chinese Journal of Applied Linguistics**. 41(4): 506-531, 2001. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/330782561_Emotions_in_Language_Teaching_A_Review_of_Studies_on_Teacher_Emotions_in_Brazil> Acesso em: 10 de dez. 2019.

_____, A.M.F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, v. 5, n. 2, p. 301-325, jan. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.14746/ssllt.2015.5.2.6>> Acesso em: 29 de nov. 2019.

_____, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

_____, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/viewFile/169/136>> Acesso em: 13 de nov. 2018.

_____, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 7 (1), 123-156, 2004.

_____, A. M. F. Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: Conflict and influence. In **Beliefs about SLA** (pp. 171-199). Springer Netherlands, 2003.

_____, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado-da-arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v1n1/05.pdf>> Acesso em: 18 de dez. 2019.

_____, A. M. F. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience**: A Deweyan approach. Dissertation, University of Alabama, 2000. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/34768968_Understanding_teachers'_and_students'_language_learning_beliefs_in_experience_A_Deweyan_approach/citation/download> Acesso em: 20 de out. 2019.

_____, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas, 1995.

BARKHUIZEN, Gary (Ed.). **Narrative Research in Applied Linguistics**. Cambridge University Press, 2013.

BENNETT, R. E. How the Internet Will Help Large-Scale Assessment Reinvent Itself. In: **Education Policy Analysis Archives**, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/334/460>(Retrieved)> Acesso em: 18 de dez. 2019.

BENSON, Phil. Narrative writing as method: second language identity development in study abroad. In: BARKHUIZEN, Gary (Ed.). **Narrative Research in Applied Linguistics**. Cambridge University Press, 2013.

_____, P.; REINDERS, H. (Ed.) **Beyond the Language Classroom**. Palgrave Macmillan, 2011.

_____, P.; NUNAN, D (Ed.). **Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning**. Cambridge University Press, 2004.

BONATO, D. **A utilização da música como método de aprendizagem de língua inglesa**. Monografia de pós-graduação. UTFPR, 2014. <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4807/1/MD_EDUMTE_VII_2014_33.pdf;a> Acesso em: 27 de nov. 2019.

BRAGA, J. C. F.; GOMES, R.; MARTINS, A. C. S. Orientação *On-line* Idiomas sem Fronteiras Inglês: relato de experiências de 2018. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 24, n. 35/1, p. 50-72, jan./jun. 2017. Disponível em <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6033/3919>> Acesso em: 3 de dez. 2019.

_____, J. C. F.; _____, R.; _____, M. Reflexões sobre ensino e aprendizagem de línguas na formação de professores via dispositivos móveis. **Hipertextus Revista Digital**, v. 16, jun. 2017. Disponível em <<http://www.hipertextus.net/volume16/Art2Vol16.pdf>> Acesso em: 3 de dez. 2019.

BRUFFEE, K. Collaborative Learning and the "Conversation of Mankind". **College English**, v. 46, n. 7, p. 635-652, nov. 1984.

BRÜNNER, I. Using Language Learning Resources on Youtube. In: **ICT for Language Learning**, 6th edition. 2013. Disponível em <https://conference.pixel-online.net/conferences/ICT4LL2013/common/download/Paper_pdf/215-ELE13-FP-Bruenner-ICT2013.pdf> Acesso em: 18 dez. 2019.

CANAGARAJAH, A. S. Interrogating the "native speaker fallacy": non-linguistic roots, non-pedagogical results. In: BRAINE, G. (Ed.). **Non-native educators in English Language Teaching**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 77-92, 1999.

CHEN, X.B. Tablets for Informal Language Learning: Student Usage and Attitudes. **Language Learning & Technology**, v. 17, n. 1, p. 20 - 36, 2013. Disponível em <<https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/24503/1/Chen%20X.pdf>> Acesso em: 19 de dez. 2019.

CHIK, A.; BREIDBACH, S. 'Facebook Me' within a Global Community of Learners of English: Technologizing Learner Autonomy. In: MURRAY, G. (Ed.). **Social dimensions of autonomy in language learning**. Palgrave Macmillan, 2014.

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Armênio Amado Ed., Coimbra, 1978.

CLANDININ, Jean. **Engaging in Narrative Inquiry**. Walnut Creek, California: Left Coast Press, 2013.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. **Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research**. Jossey-Bass, 2000.

COPE, B; KALANTZIS, M. **Ubiquitous Learning: An Agenda for Educational Transformation**. Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning, 2010. Disponível em: <http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2008/abstracts/PDFs/Cope_576-582.pdf>. Acesso em: 14 de nov. 2019.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K., Denzin; Y. S., Lincoln (Eds.). **The Sage handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd., p. 1-32. Disponível em: <https://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/40425_Chapter1.pdf> Acesso em: 6 dez. 2018.

DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Macmillan, 1938.

DUARTE, I. Textos orais: análise da conversa informal e ensino do Português Língua Estrangeira. **TODAS AS LETRAS Y**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 56-72, jan./abr. 2015. Disponível em <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/7865>>. Acesso em: 22 de jul. 2019.

FERRAZ, M.; AUDI, L. Ensino de língua inglesa com música. **Revista Eletrônica PRODÊNCIA/UEL**, v. 1, n. 3, jan./jun. 2013. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/Volume3/AUDI%20e%20FERRAZ.pdf>> Acesso em: 27 de nov. 2019.

FINARDI, K.; PREBIANCA, G.; MOMM, C. Tecnologia na educação: o caso da internet e do inglês como linguagens de inclusão. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 46, p. 193-208, jun. 2013. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/35931>> Acesso em: 22 de jul. 2019.

FISCH, S. Characteristics of Effective Materials for Informal Education: A Cross-Media Comparison of Television, Magazines, and Interactive Media. In: RABINOWITZ, M.; Blumberg, F.; EVERSON, H. **The Design of Instruction and Evaluation: Affordances of Using Media and Technology**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>> Acesso em: 25 de nov. 2019.

FRIJDA, N.; MANSTEAD, A.; BEM, S. **Emotions and Beliefs: How Feelings Influence Thoughts**. Cambridge University Press, 2000. Disponível em <http://assets.cambridge.org/052178/7343/excerpt/0521787343_excerpt.pdf> Acesso em: 29 de nov. 2019.

GAFFEY, A. **The elevator pitch: How to craft a successful five-minute elevator pitch and why having one is important**. Psychological Science Agenda, jun. 2014. Disponível em <<https://medschool.vanderbilt.edu/wp->

content/uploads/sites/9/files/public_files/Psychological%20Science%20Agenda_0.pdf>
Acesso em: 5 de dez. 2019.

GARDNER, H. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. Basic Books, 2011.

GAVER, W. Technology Affordances. In: **Proceedings of CHI'91**, New Orleans, Louisiana, p. 79-84, 28 abr. / 2 mai., 1991. Disponível em <<http://insitu.lri.fr/~mbl/Stanford/CS477/papers/Gaver-CHI1991.pdf>> Acesso em: 25 de nov. 2019.

GARBUIO, L. M. A internet, agência e os jogos digitais *online* na aprendizagem de inglês: um estudo no ensino superior de Tecnologia da Informação. **Domínios de Linguagem**: Uberlândia, vol. 12, n. 3, jul.-set, 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40643>> Acesso em: 17 de jan. 2019.

GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1986.

GIVEN, L. M. (Ed.). **The SAGE encyclopedia of qualitative research methods**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2008. Disponível em <<https://www.alnap.org/system/files/content/resource/files/main/qualitative-method-sage-ency.pdf>> Acesso em: 7 dez. 2018.

GOBBI, D. **A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de Caxias do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3066/000331440.pdf?sequence=1>> Acesso em: 27 de nov. 2019.

GOMES JUNIOR, R.; PAULINO, C.; SILVA, M.; TEIXEIRA, G. Affordances de tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 18, n.1, p. 57-78, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v18n1/1984-6398-rbla-1984-6398201812398.pdf>> Acesso em: 25 de set. 2018.

HOLLIDAY, Adrian. **Doing and writing qualitative research**. SAGE Publications, 2007.

JURKOVIC, V. Online informal learning of English through smartphones in Slovenia. **System**, v. 80, p. 27-37, fev. 2019. Disponível em: <https://ac-els-cdn.ez27.periodicos.capes.gov.br/S0346251X18300484/1-s2.0-S0346251X18300484-main.pdf?_tid=f801770a-647b-44be-9f89-8d039c5c6c78&acdnat=1547809838_c70779503a62fd42f094212da16d2694> Acesso em: 17 jan. 2019

KAWACHI, C. **A música como recurso didático-pedagógico na aula de língua inglesa da rede pública de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, Araraquara, 2008. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90327/kawachi_cj_me_arafcl.pdf?sequence=1> Acesso em: 27 de nov. 2019.

KENNEWELL, S. Using Affordances and Constraints to Evaluate the Use of Information and

Communications Technology in Teaching and Learning. In: **Journal of Information Technology for Teacher Education**, University of Wales Swansea: United Kingdom, v. 10, n. 1 e 2, 2001.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p. 47-56, set./dez. 2003.

KIRSCHNER, P.; STRIJBOS, J.; KREIJNS, K.; BEERS, P. Designing electronic collaborative learning environments. **Educational Technology Research and Development**, Springer Verlag, 2004, v. 52. n. 3, p.47-66. Disponível em: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00703892/document>> Acesso em: 27 de nov. 2019.

KLOPFER, E.; SQUIRE, K.; JENKINS, H. Environmental Detectives: PDAs as a Window into a Virtual Simulated World. **Proceedings of the IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education**, 2002. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/3970885_Environmental_Detectives_PDAs_as_a_window_into_a_virtual_simulated_world> Acesso em 26 de nov. 2019.

KRAMSCH, C. Language and Culture. *AILA Review*. v. 27, 2014, p. 30–55.

KRASHEN, Stephen. Formal and Informal Linguistic Environments in Language Acquisition and Language Learning. **TESOL Quarterly**, v. 10, n. 2, jun. 1976. Disponível em: <http://tesol.aua.am/tq_digital/tq_digit/Vol_10_2.pdf#page=5> Acesso em: 16 jan. 2019.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: the Modes and Media of Contemporary Communication**. Arnold: London, 2001.

KUKULSKA-HULME, Agnes. Will mobile learning change language learning? *ReCALL*, v. 21, n. 2, p. 157–165. Disponível em: <<http://oro.open.ac.uk/16987/1/download.pdf>> Acesso em: 16 jan. 2019.

_____, Agnes. Learning cultures on the move: where are we heading? **Journal of Educational Technology and Society**, v. 13, n. 4, p. 4 -14, 2010. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/25679/1/Learning_Cultures_ETS_Agnes_Kukulska-Hulme.pdf> Acesso em: 16 jan. 2019.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEE, J. S.; DRESSMAN, M. When IDLE Hands Make an English Workshop: Informal Digital Learning of English and Language Proficiency. *TESOL Q*, v. 52, p. 435-445, 2018. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tesq.422> > Acesso em: 17 jan. 2019.

_____, J. S.; LEE, K. **Informal digital learning of English and English as an international language: The path less traveled**. *Br J Educ Technol*, 2018. Disponível em: <<https://onlinelibrary-wiley.ez27.periodicos.capes.gov.br/doi/epdf/10.1111/bjet.12652>> Acesso em: 17 jan. 2018.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012. Disponível em

<<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755/2710>> Acesso em: 11 de dez. 2019.

LEWIN, R. **Complexity: Life at the edge of chaos**. University of Chicago Press, 1999.

LIMA, F.; BASSO, E. Adolescente aprendendo inglês com música: nos embalos da zona de desenvolvimento proximal. **IV Encontro de Produção Científica e Tecnológica**, 2009. <http://www.fecilcam.br/nupem/anais_iv_epct/PDF/linguistica_letras_artes/03_LIMA_BASSO.pdf> Acesso em: 27 de nov. 2019.

MACHADO, C.; EWERTON, J. A *Web 2.0* e a Aprendizagem Informal de Inglês. **Revista EducaOnline**, v. 8, n. 2, mai./ago. de 2014. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/277692474_A_Web_20_e_a_Aprendizagem_Informal_de_Ingles> Acesso em: 22 de jul. 2019.

MASHAYEKH, M.; HASHEMI, M. The Impact/s of Music on Language Learners' Performance. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 30, p. 2186–2190, 2011. Disponível em <<https://core.ac.uk/download/pdf/82239319.pdf>>. Acesso em: 25 de mai. 2019.

MAURANEN, A. Conceptualising ELF. In: JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Martin (Eds.). **The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca**. Routledge, 2018.

MENEZES, V. Affordances for Language Learning Beyond the Classroom. In: BENSON, P.; REINDERS, H. (Eds.). **Beyond the Language Classroom**. Palgrave Macmillan, 2011.

MICCOLI, L. Experiências de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa: por mais transparência. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 197-224, jan./jun. 2007. Disponível em <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2446>> Acesso em: 22 de jul. 2019.

MITTERER, H.; MCQUEEN, J. Foreign subtitles help but native language subtitles harm foreign speech perception. **PLoS ONE**, v. 4, n. 11, 2009.

MOBBS, A.; CUYUL, M. **Listen to the Music: Using Songs in Listening and Speaking Classes**. English Teaching Forum, 2018. Disponível em <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1181086.pdf>> Acesso em 27 de Novembro, 2019.

MURRAY, J. **Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace**. The Free Press, 1997. Disponível em: <<https://lm03-17.digitalscenography.org/wp-content/uploads/2017/09/Hamlet-on-the-Holodeck.pdf>> Acesso em: 26 de mai. 2019.

MURPHEY, T. **Music & Songs**. Oxford University Press, 1992

NEISSER, U. Five kinds of self-knowledge. **Philosophical Psychology**, vol. 1, n. 1, p. 35-59, 1988.

NORMAN, D. **The Design of Everyday Things**. New York: Basic Books, 1988.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge University Pres, 1992.

PAIVA, V. L. M. O. **Propiciamento (*affordance*) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa**. 2009. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/affordance.pdf>> Acesso em: 19 de ago. 2019.

_____, V. L. M. O. **A pesquisa narrativa: uma introdução**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 2008. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829603001>> Acesso em: 7 dez. 2018.

_____, V. L. M. O. Narrativas Multimídia de aprendizagem de Língua Inglesa: Um gênero emergente. In: 4o Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2007, Tubarão. **Anais/Proceedings**. Tubarão: UNISUL, 2007. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/133.pdf>> Acesso em: 6 dez. 2018.

PALFREYMAN, D. The Ecology of Learner Autonomy. In MURRAY, G. (Ed.). **Social dimensions of autonomy in language learning**. Palgrave Macmillan, 2014.

PARSONS, D.; THOMAS, H.; WISHART, J. Exploring mobile affordances in the digital classroom. **12th International Conference Mobile Learning**, 2016. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED571455.pdf>> Acesso em: 26 de nov. 2019.

PEA, R. Beyond Amplification: Using the Computer to Reorganize Mental Functioning. In: **Educational Psychologist**, v. 20, n. 4, p. 167-182, 1985. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/32231257_Beyond_Amplification_Using_the_Computer_to_Reorganize_Mental_Functioning> Acesso em: 26 de nov. 2019.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. Parábola Editorial, 2003.

RAMOS, F. **Representações de escolas por alunos evadidos e reinscritos em turma de educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013. Disponível: <<http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/784/1/Fabio%20de%20Oliveira%20Ramos.pdf>> Acesso em 20 de Novembro, 2019.

REINDERS, H.; HUBBARD, P. CALL and learner autonomy: Affordances and constraints. In: THOMAS, M.; REINDERS, H.; WARSCHAUER, M. (Eds.). **Contemporary Computer-Assisted Language Learning**. New York: Continuum, 2013.

_____, H.; WHITE, C. Learner autonomy and new learning environments. **Language Learning & Technology**, v. 15, n. 3, p. 1 - 3, 2011.

SIEMENS, G. **Connectivism: Learning theory or pastime of the self-amused**. 2006. Disponível em:< <https://altamirano.biz/conectivismo.pdf>> Acesso em: 28 de fev. 2020.

_____, G. **Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age**. 2004. Disponível: <https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/Connectivism.pdf> Acesso em: 25 de nov. 2019.

SOCKETT, G. **The Online Informal Learning of English**. Palgrave Macmillan, 2014.
 _____, G. From the cultural hegemony of English to online informal learning: Cluster frequency as an indicator of relevance in authentic documents. **ASp la revue du GERAS**, 2011. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/asp/2469>> Acesso em: 26 de out. 2018.

_____, G. **Understanding the online informal learning of English as a complex dynamic system: an emic approach**. ReCALL, 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Geoffrey_Sockett/publication/259431338_Understanding_the_online_informal_learning_of_English_as_a_complex_dynamic_system_An_emic_approach/links/57d7d2b808ae0c0081ed147f> Acesso em: 27 de out. 2018

SOUSA, M. e CABRAL, C. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/download/149/102>> Acesso em: 13 de nov. 2018.

SUNDQVIST, P.; OLIN-SHELLER, C. Classroom vs. Extramural English: Teachers Dealing with Demotivation. **Language and Linguistics Compass**, v. 7, n. 6, p. 329 - 338, 2013. Disponível em <https://www5.kau.se/sites/default/files/Dokument/subpage/2016/01/sundqvist_olin_scheller_2013_teachers_dealing_wi_19601.pdf> Acesso em: 29 de ago. 2019.

SWALES, John. The concept of genre (Chapter 3). In: **Genre Analysis: English in academic and research settings**. Cambridge University Press, 1990, p. 33-57.

TOFFOLI, D.; SOCKETT, G. How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools. **ASp la revue du GERAS**, 2010. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/asp/1851>> Acesso em: 26 de out. 2018.

TOOGOOD, S.; PEMBERTON, R. Integrating self-directed learning into curriculum: A case study. In: BENSON, P.; TOOGOOD, S. (Eds.). **Challenges to research and practice**. Dublin: Authentik, 2002, p. 86 - 110.

TORRES, P. **Laboratório online de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação**. 2002. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). UFSC, Florianópolis, 2002. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/84470/188156.pdf>> Acesso em: 29 de nov. 2019.

TRINDER, R. Informal and deliberate learning with new technologies. **ELT Journal**, v. 71, n. 4, out. 2017. Published by Oxford University Press. Disponível em: <<https://academic.oup.com/eltj/article/71/4/401/3038073>> Acesso em: 25 de mai. 2019.

TUMOLO, C. Recursos digitais e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n 66, p. 203-238, jan./jun. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80262014000100203> Acesso em: 22 de jul. 2019.

VALENTIM, H. D. **Para uma compreensão do *Mobile Learning***: reflexão sobre a utilidade das tecnologias móveis na aprendizagem informal e para a construção de ambientes pessoais de aprendizagem. FCSH - Universidade Nova de Lisboa, 2009.

Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/3123/1/Hugo_Valentim_M-Learning.pdf>
Acesso em: 16 jan. 2019.

VAN LIER, L. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: J. P. Lantolf (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 245-259. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/267258109_1_From_input_to_affordance_Social-interactive_learning_from_an_ecological_perspective> Acesso em: 15 de nov. 2018.

_____, L. The semiotics and ecology of language learning: Perception, voice, identity and democracy. **UTBILDNING & DEMOKRATI**, v. 13, n. 3, p. 79 -103, 2004. Disponível em: <<https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2004/nr-3/leo-van-lier---heterogeneity-multilingualism-and-democracy-.pdf>> Acesso em: 15 de nov. 2018.

_____, L. An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In: KRAMSCH, C. (Ed). **Language Acquisition and Language Socialization**. Continuum, 2002

VIANA, Joana. **O papel dos ambientes on-line no desenvolvimento da aprendizagem informal**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2086/1/21849_ulfp034652_tm.pdf> Acesso em: 25 de set. 2018.

VYGOTSKY, L.S. **Mind in Society**: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WALDROP, M. **Complexity**: the emerging science at the edge of order and chaos. New York: Touchstone, 1993

WARSCHAUER, M. Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice. In: **The Modern Language Journal**, v. 81, n. 4, p. 470-481, 1997.

ZIMMERMAN, L. **ESL, EFL and Bilingual Education**: Exploring Historical, Sociolinguistic, Linguistic, and Instructional Foundations. Research in Bilingual Education: Information Age Publishing, 2010

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Fora da Escola: Histórias de Aprendizagem Informal Online de Inglês” sob a responsabilidade do professor pesquisador Ronaldo Corrêa Gomes Junior. A pesquisa tem por objetivo investigar experiências de aprendizagem de inglês em ambientes informais online. Para participar da pesquisa, convido você a gravar um arquivo de áudio narrando a sua história de aprendizagem online de inglês a partir de um roteiro com perguntas sobre sua experiência de aprendizagem no meio digital. Esclareço que todos os dados a serem coletados são confidenciais e que aqueles que participarem espontaneamente da pesquisa terão suas identidades resguardadas, permanecendo no anonimato mesmo após a realização do relatório final deste estudo. Os dados ficarão arquivados no site do projeto e poderão ser reutilizados para outros estudos não previstos nesta etapa. O resultado da pesquisa será divulgado em eventos e artigos. Será resguardada a identificação de todos os participantes da pesquisa, com utilização de pseudônimos nos escritos e em apresentações orais. Sua contribuição para essa pesquisa é voluntária e, caso você queira retirar este consentimento, tem absoluta liberdade de fazê-lo a qualquer tempo. Toda pesquisa há riscos, mesmo que mínimos. Caso sinta-se desconfortável ou constrangido durante a sua participação, você poderá retirar a autorização para uso de seus dados quando desejar. No entanto, narrar, gravar e ouvir a sua história de aprendizagem pode contribuir para sua reflexão sobre a seu processo de aprendizagem informal. Sua participação é de suma importância tanto para a qualidade dessa investigação quanto para a sociedade de modo geral.

Pesquisador Responsável: Ronaldo Corrêa Gomes Junior

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Faculdade de Letras - UFMG

Nome:

Data de nascimento:

Ambientes onde aprendeu inglês formalmente (é possível marcar mais de uma opção):

- () Escola regular pública
- () Escola regular privada
- () Curso livre de idioma presencial
- () Curso livre de idioma online

Você declara ter sido informado(a) e concorda em participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa acima descrito? Sim / Não