

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
NÍVEL DOUTORADO**

**CLARISSA DE MENEZES AMARIZ**

**ENSINAR A APRENDER, APRENDER A APRENDER: PREFERÊNCIAS DE  
APRENDIZAGEM E *AFFORDANCES* NO DESENVOLVIMENTO DE INGLÊS  
COMO LÍNGUA ADICIONAL À LUZ DA ABORDAGEM ECOLÓGICA**

**São Leopoldo**

**2022**

CLARISSA DE MENEZES AMARIZ

**ENSINAR A APRENDER, APRENDER A APRENDER: PREFERÊNCIAS DE  
APRENDIZAGEM E *AFFORDANCES* NO DESENVOLVIMENTO DE INGLÊS  
COMO LÍNGUA ADICIONAL À LUZ DA ABORDAGEM ECOLÓGICA**

Tese apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutora em Linguística  
Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em  
Linguística Aplicada da Universidade do Vale  
do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>.Dra. Christine Siqueira  
Nicolaidis

São Leopoldo

2022

A485e      Amariz, Clarissa de Menezes.  
              Ensinar a aprender, aprender a aprender : preferências de aprendizagem e affordances no desenvolvimento de inglês como língua adicional à luz da abordagem ecológica / por Clarissa de Menezes Amariz. – 2022.  
              110 f. : il. ; 30 cm.

              Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2022.  
              “Orientadora: Dra. Christine Siqueira Nicolaides”.

              1. Preferências de aprendizagem. 2. Affordances.  
              3. Abordagem ecológica. 4. Aprendizagem de inglês.  
I. Título.

CDU: 802.0:37

**CLARISSA DE MENEZES AMARIZ**

**"ENSINAR A APRENDER, APRENDER A APRENDER: PREFERÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E AFFORDANCES NO DESENVOLVIMENTO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL À LUZ DA ABORDAGEM ECOLÓGICA"**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

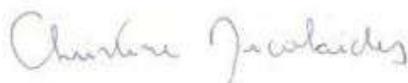
**APROVADA EM 29 DE MARÇO DE 2022**

**BANCA EXAMINADORA**

**PROFA. DRA. JUNIA DE CARVALHO FIDELIS BRAGA - UFMG**  
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

**PROF. DR. JUAREZ ALOIZO LOPES JUNIOR - IFSUL**  
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

**PROF. DR. CAIO CÉSAR COSTA RIBEIRO MIRA - UNISINOS**  
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)



---

**PROFA. DRA. CHRISTINE SIQUEIRA NICOLAIDES - UNISINOS**

## **AGRADECIMENTOS À CAPES**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## **AGRADECIMENTOS**

*Após quatro anos de Doutorado, é necessário agradecer muitas pessoas que me ajudaram a realizar esse sonho!*

*Primeiramente, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, por oferecer todo apoio, estrutura e incentivo para realizar meus estudos. Agradeço à Professora Cátia Fronza, coordenadora durante os primeiros três anos, e ao Professor Caio Mira, orientador nesse último ano, por todo o apoio e encorajamento incessantes.*

*À Capes pela bolsa de estudos que permitiu que eu realizasse meus estudos.*

*Minha eterna gratidão à professora Aline Lorandi, minha orientadora nos três primeiros anos de doutorado, e a maior incentivadora para que eu realizasse o processo seletivo e iniciasse meus estudos. Obrigada por todo o conhecimento compartilhado e amizade!*

*A minha orientadora Christine Nicolaides. Chris, muito obrigada por ter aceitado o desafio imenso de orientar um trabalho no final, por ter me apoiado em todas as mudanças, e principalmente, por ter enxergado algo em mim e por nunca ter desistido de mim!*

*Aos professores Junia Braga, Juarez Lopes Júnior e Caio Mira pelas maravilhosas contribuições na banca de qualificação que fizeram toda a diferença no trabalho final.*

*À professora Marília Lima, por todos os ensinamentos mais preciosos e pelas conversas maravilhosas no trensurb a caminho de POA.*

*A todos os professores do programa que tive aulas nas disciplinas ao longo desses quatro anos.*

*Aos meus queridos colegas de PPG. Tantas amizades angariadas nesse período. Primeiramente, Simone Luiz, minha parceira forasteira de Unisinos. Paola Konrad e Eduardo Glück, from uni to life! Manuela Alencar e Mariana Nunes, grandes parceiras de trabalhos, desabafos e discussões. Elisa Seerig e Sandra Coracini duas almas tão generosas e amigas, obrigada por nunca saírem do meu lado.*

*À Daniela e Isabela Bevilacqua por abrirem sua casa em Porto Alegre inúmeras vezes, sempre com muito carinho e generosidade!*

*A minha querida amiga Juliana Farias que muitas vezes me deu pouso em POA, o ombro pra chorar e conselhos muito preciosos!*

*A minha amada bestie Viviane Martini. Amiga, obrigada por estar sempre do meu lado, obrigada por me convidar para roles quando estava exausta e precisando me distrair, ou simplesmente conversar!*

*À Marília Lima pela companhia muito encorajadora nos estudos e pomodoros. Como aprendi e me motivei contigo, amiga!*

*A minha querida amiga Liv Andrade, que me ouviu chorar, me desesperar, me consolou e apoiou em muitas decisões e madrugadas de estudo. Sem ti eu não estaria aqui!*

*À Fabiana Seidel, Inês Milke e Fernanda Vanzelotii pela compreensão, paciência e apoio incríveis nesse processo.*

*À Paula Pereira pelo apoio e amizade constantes!*

*A todos os participantes da pesquisa, e a todos os alunos que não participaram da pesquisa, mas sempre me ajudaram e encorajaram.*

*A todas as minhas amigas amorzinhas (vocês sabem quem são!). Em especial Manoela Duarte que nunca desgrudou de mim e me apoiou demais nesse processo.*

*Meus amigos que “sobraram”. Amo vocês, e vocês sabem quem são!!*

*A minha psicóloga Cristina Azeredo por todo o apoio emocional, por me ajudar a ter coragem!*

*A minha família que sempre apoia todos os meus projetos. Vocês são tão importantes para mim, amo vocês, obrigada!*

*A todos que de uma maneira ou de outra me ajudaram nessa caminhada!*

*Dedico este trabalho aos meus pais, irmãs e sobrinho.*

*Também dedico a Christine Nicolaides, orientadora e amiga.*

*“A vida é assim  
Esquenta e esfria  
Aperta e daí afrouxa  
Sossega e depois  
Desinquieta.  
O que ela quer da  
Gente é coragem”*

Grande Sertão: Veredas  
Guimarães Rosa

## RESUMO

Este trabalho investiga como alunos aprendizes de inglês como língua adicional percebem e reagem às *affordances* em relação a suas preferências de aprendizagem à luz da Abordagem Ecológica (VAN LIER, 2002, 2004). Os dados da pesquisa foram gerados a partir de narrativas produzidas pelos aprendizes em resposta a um questionário autorreflexivo de preferências de aprendizagem, no qual deveriam refletir sobre suas preferências e suas trajetórias como aprendizes de inglês; e a uma entrevista semiestruturada via *WhatsApp* a que tiveram a opção de responder de forma oral ou escrita, em língua portuguesa ou inglesa. Além de perceber e refletir sobre suas preferências, os participantes também puderam pensar a respeito das *affordances*, conceito da perspectiva ecológica que explica a noção de percepção e ação dos indivíduos em seu ambiente. Neste trabalho procuramos ver como tal conceito se aproxima da Linguística Aplicada e do ensino e aprendizagem de línguas adicionais e como ele pode trazer benefícios a este processo. Também analisamos como as preferências e as *affordances* podem emergir na aprendizagem e como elas se relacionam. Além do questionário e da entrevista, foi aplicado, em um primeiro momento, um questionário para traçar um perfil dos participantes, e a professora pesquisadora também manteve um diário de anotações ao longo das aulas enquanto a pesquisa acontece, de modo a registrar comentários e impressões dos aprendizes a respeito da geração de dados, bem como suas próprias impressões sobre o envolvimento dos participantes na pesquisa. Escolhemos a Abordagem Ecológica como base teórica deste trabalho por acreditarmos que seus principais conceitos, incluindo as *affordances*, conseguem explicar de maneira contextualizada o processo de aprendizagem e a percepção dos alunos sobre suas preferências. Nos dados gerados, encontramos de maneira significativa as seguintes relações: *affordances* e ensino online; *affordances*, emergência e linearidade; e *affordances* e preferências de aprendizagem, nas quais estabelecemos relações e observamos que tipos de *affordances* emergiram e quais os alunos perceberam, além de averiguar quais ações eles tomaram a partir dessas percepções. Esperamos, com este trabalho, contribuir com pesquisas que versem sobre as preferências de aprendizagem de modo a dar oportunidade aos aprendizes para refletirem a respeito de aspectos relevantes de suas aprendizagens, além de dar subsídios para que possam pensar em estratégias para aprimorarem e melhor vivenciarem este processo.

**Palavras- Chave:** Preferências de Aprendizagem. *Affordances*. Abordagem Ecológica. Aprendizagem de Inglês.

## ABSTRACT

This work investigates how learners of English as an additional language perceive and react to affordances in relation to their learning preferences in the light of the Ecological Approach (VAN LIER, 2002, 2004). The research data were generated from narratives produced by learners in response to a self-reflective questionnaire on learning preferences, in which they should reflect on their preferences and their trajectories as English learners; and a semi-structured interview via *WhatsApp* in which they had the option to respond orally or in writing, in Portuguese or English. In addition to perceiving and reflecting on their preferences, the participants were also able to think about affordances, a concept from the ecological perspective which explains the notion of perception and action taken by individuals in their environment. In this work we try to see how this concept relates to Applied Linguistics and to the teaching and learning of additional languages and how it can benefit this process. We also analyze how preferences and affordances can emerge in learning and how they relate to each other. In addition to the questionnaire and the interview, a questionnaire was applied, at first, to outline a profile of the participants, and the researcher teacher also kept a journal throughout the classes taught along the research in order to record comments and impressions of the learners about data generation, as well as their own impressions of the participants' involvement in the research. We chose the Ecological Approach as the theoretical basis of this work because we believe that its main concepts, including affordances, can explain in a contextualized way the learning process and students' perception of their preferences. In the generated data, we significantly found the following relationships: affordances and online teaching; affordances, emergence and linearity; and affordances and learning preferences, in which we establish relationships and observe what types of affordances emerged and which students perceived, in addition to ascertaining what actions they took based on these perceptions. We hope, with this work, to contribute to research that deals with learning preferences in order to give learners the opportunity to reflect on relevant aspects of their learning, in addition to providing subsidies so that they can think of strategies to improve and better live this process.

**Key- Words:** Learning Preferences. Affordances. Ecological Approach. English learning.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 2 - Estilos de Aprendizagem de Acordo com o Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb (1984).....	46
Quadro 3 – Relação dos Instrumentos de Pesquisa.....	60

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária dos participantes da pesquisa.....	68
Gráfico 2 - Gênero no qual os participantes se identificam.....	68
Gráfico 3 - Tempo em que os participantes estudam na escola.....	46
Gráfico 4 - Tempo de estudo de participantes em outro local.....	60
Gráfico 5 - De que maneira os aprendizes julgam aprender melhor.....	82
Gráfico 6 - Como os alunos acreditam compreender melhor os assuntos de aula.....	84
Gráfico 7 - Como os alunos preferem que as atividades sejam conduzidas em aula....	84

## LISTA DE SIGLAS

AE	Abordagem Ecológica
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
LA	Linguística Aplicada
SciELO	Scientific Electronic Library Online
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COVID	Corona Vírus Disease
VARK	Visual, Aural, Read/Write e Kinesthetic

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2. ABORDAGEM ECOLÓGICA.....</b>	<b>21</b>
2.1 ABORDAGEM ECOLÓGICA E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	21
2.2 <i>AFFORDANCES</i> E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ADICIONAL.....	28
2.3 <i>AFFORDANCES</i> E ENSINO ONLINE.....	34
<b>3. PREFERÊNCIAS DE APRENDIZAGEM.....</b>	<b>38</b>
3.1 ESTILOS DE APRENDIZAGEM: UM BREVE HISTÓRICO DAS PRINCIPAIS TAXONOMIAS.....	38
<b>3.1.1 O estilo de aprendizagem bidimensional de Willing (1987)</b>	<b>41</b>
<b>3.1.2 O modelo complexo de estilos de aprendizagem de Dunn <i>et al.</i></b>	<b>43</b>
<b>3.1.3 O Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb (1984)</b>	<b>45</b>
<b>3.1.4 O Modelo de Estilos de Aprendizagem VARK</b>	<b>46</b>
<b>3.1.5 O modelo Felder e Silverman (1988)</b>	<b>47</b>
<b>3.1.6 Categorias dos Estilos de Aprendizagem</b>	<b>52</b>
3.2 DOS ESTILOS ÀS PREFERÊNCIAS DE APRENDIZAGEM: CONTEXTUALIZAÇÃO E PERSPECTIVAS.....	54
<b>4. METODOLOGIA.....</b>	<b>59</b>
4.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	61
4.2 PESQUISA COM NARRATIVAS.....	61
4.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	63
<b>4.3.1 Contexto</b>	<b>63</b>
<b>4.3.2 Diários de Anotações de Campo</b>	<b>64</b>
4.4 PARTICIPANTES.....	65
<b>5. DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>66</b>
5.1 DESCRIÇÃO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	67
5.2 PERCEPÇÃO DAS <i>AFFORDANCES</i> SOB O PRISMA DOS APRENDIZES.....	70
<b>5.2.1 Percepção das <i>affordances</i> e ensino online a partir das anotações do diário</b>	<b>74</b>
5.3 PERCEPÇÃO DAS <i>AFFORDANCES</i> , EMERGÊNCIA E LINEARIDADE.....	79
5.4 A RELAÇÃO DAS <i>AFFORDANCES</i> E DAS PREFERÊNCIAS DE APRENDIZAGEM.....	82
<b>5.4.1 Preferências de Aprendizagem: breve panorama quantitativo</b>	<b>82</b>

<b>5.4.2 A relação das affordances e das preferências de aprendizagem a partir de suas narrativas</b>	<b>85</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO PERFIL DOS ESTUDANTES.....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO AUTORREFLEXIVO DE PREFERÊNCIAS DE APRENDIZAGEM.....</b>	<b>103</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Quando se aprende uma língua adicional muitos aspectos podem interferir, positiva e negativamente, nesse processo. Questões internas e externas ao aprendiz possuem um papel importante na manutenção de tal aprendizagem e no envolvimento do aprendiz nessa trajetória. Em meio a tantas influências e possibilidades, os aprendizes podem variar, e muito, em como lidam e absorvem esses estímulos, e em como esses aspectos, sejam internos ou externos, se relacionam com o sucesso ou o insucesso na evolução do seu aprendizado de língua.

Os estilos de aprendizagem são alvo de pesquisa em diferentes áreas como a Psicologia e a Educação, e nos últimos anos têm ganhado força na Linguística Aplicada (doravante LA). Em uma de suas muitas definições, os estilos são interpretados como uma abordagem preferencial para processar informação, formular ideias, e tomar decisões (KALSBECK, 1989, P. 32). Brown (2000) define estilos de aprendizagem como a maneira pela qual os indivíduos percebem e processam informações em situações de aprendizagem. Ele argumenta que a preferência de estilo de aprendizagem é um aspecto do estilo de aprendizagem e se refere à escolha de uma situação ou condição de aprendizagem em detrimento de outra.

Os estilos divergem muito de indivíduo para indivíduo. Com diferentes experiências educacionais e culturais, diferentes personalidades e diferentes experiências de aprendizagem, todos diferem em suas maneiras de aprender uma língua adicional, o que leva a possibilidades diferenciadas de êxito (XU, 2011). Ellis (2012) defende a combinação aluno-instrução, ou seja, na opinião do autor, o tipo ideal de instrução será aquele que corresponde à abordagem de aprendizagem preferida de cada aluno. Da perspectiva da combinação aluno-instrução ou da relação do estilo de aprendizagem e estratégia de aprendizagem, torna-se necessário estudar as preferências de aprendizagem para entender eventuais necessidades dos alunos, ou que auxilie o professor a preparar atividades que satisfaçam suas potencialidades e minimizem suas dificuldades.

Embora saibamos da importância dos estudos acerca dos estilos de aprendizagem, optamos, neste trabalho, por utilizar a nomenclatura “preferências de aprendizagem”, pois, segundo estudos recentes em neurociências e educação, neurocientistas consideram os estilos de aprendizagem um tipo de “neuromito”: isto é, não é possível um aprendiz, cognitivamente, possuir apenas um ou outro estilo. As habilidades concernentes a esses estilos são, na verdade, comuns a todos os indivíduos e o esforço de professores e aprendizes deve versar mais no que concerne às *estratégias* de aprendizagem.

Já as preferências, de acordo com nossa visão, dizem respeito mais às formas que os alunos preferem aprender, relacionados às suas opiniões e experiências de aprendizagem, do que a algum tipo de capacidade cognitiva inata aos indivíduos. Assim, compreendemos como os alunos percebem seu desenvolvimento na aprendizagem de uma língua adicional a partir do que julgam ser a forma mais confortável ou não de aprender.

Com isso, o trabalho aqui posto deseja verificar como alunos aprendizes de inglês como língua adicional<sup>1</sup> percebem suas preferências de aprendizagem ao longo de seu percurso de estudos a partir da reflexão promovida pela entrevista semiestruturada e das respostas do questionário as quais conduzem os participantes a pensarem sobre essa questão específica de aprendizagem. Almeja-se também situar benefícios desse entendimento para o aprendiz, permitindo inclusive a possibilidade de desenvolver ainda mais essas preferências e as estratégias de aprendizagem ou, até menos, dar oportunidade para que novas preferências se desenvolvam, a partir das *affordances* do ambiente de aprendizagem, do professor e dos colegas.

As *affordances* serão contempladas nesse trabalho emergindo em interações entre professor e alunos, e dos alunos entre si a fim de promover seu desenvolvimento linguístico. O conceito de *affordances*, essencial para a presente investigação, proveniente da Ecologia e cunhado por Gibson (1986), tem sido abordado em muitas pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas. Braga (2017, p. 56), referenciando Gibson, declara que essa noção está relacionada com as potencialidades de ação entre agente, que pode ser um animal ou uma pessoa, e o mundo, isto é, o ambiente. A partir dessa relação o agente nota as possibilidades e limitações que estão disponíveis no ambiente para atingir seu objetivo. O conjunto dessas possibilidades e limitações são, portanto, as *affordances* do ambiente.

As *affordances* na Linguística Aplicada, dentro de uma perspectiva ecológica, representam o conceito base para refletir e questionar o papel do ambiente de aprendizagem, dos agentes e como essa relação influencia em alguns acontecimentos nesse processo. Em suma, é o estudo da relação de um agente e de outros elementos situados em um ecossistema. Esse ecossistema pode ser interpretado como o ambiente de sala ou qualquer ambiente em que

---

<sup>1</sup>Optamos pela nomenclatura "língua adicional" por nos alinharmos com o que defendem Schlatter e Garcez (2009) quando dizem que falar uma língua adicional em vez de língua estrangeira ou segunda língua, pois o último conceito carrega o sentido de não haver uma conexão ou pertencimento entre o aprendiz e a língua. Em outras palavras, trata-se de um acréscimo que a disciplina pode trazer a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha no seu repertório (p. 127). Assim, os autores defendem que o *destrangeiramento* do ensino de línguas permite que os horizontes sejam ampliados, já que a língua adicional perpassa por inúmeras relações sociais. Além do mais, a concepção de língua como sendo estrangeira reforça o distanciamento, isto é, algo distante do aprendiz e que é pertencente ao outro.

aprendizagem ocorre e os alunos são os agentes independentes nesse seguimento (BRAGA, GOMES; MARTINS, 2017, p. 56).

Van Lier (2004) explica o motivo para o uso do conceito de *affordances* na Linguística Aplicada. Para o autor, o termo se refere ao reconhecimento das relações que o aprendiz pode estabelecer com o outro em detrimento do ambiente. Isso permite, de acordo com o autor, perceber a complexidade dos fatores contextuais (BRAGA; GOMES; MARTINS; 2017, p. 56). A tese que pretendemos desenvolver aqui, utilizando de trabalhos da área, versará sobre as preferências de aprendizagem em aulas de inglês como língua adicional, e como o papel das *affordances* pode impactar as percepções a respeito dessas preferências e da própria aprendizagem. Um desses fatores que podem ser ativados e gerenciados são as estratégias de aprendizagem, e as *affordances* que podem funcionar como fatores externos de ações de aprendizagem para influenciar o curso do desenvolvimento do aluno e auxiliar nas dificuldades, assim como, colocar luz nas potencialidades.

No que diz respeito à relevância do tema abordado nesta pesquisa, até a data da elaboração dessa tese, não foram encontrados trabalhos com o mesmo construto proposto aqui, isto é, uma investigação sobre preferências de aprendizagem e *affordances* utilizando como base teórica principal a Abordagem Ecológica. Conduzimos uma pesquisa minuciosa em plataformas de trabalhos acadêmicos canônicos como *Scielo*, Plataforma Sucupira, Google Acadêmico e Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES, e nenhum trabalho sob as lentes da abordagem ecológica foi encontrado.

Apesar da importância de atestar se há ou não trabalhos que versem sobre o mesmo tema em plataformas de pesquisa acadêmica, esse não é o único motivo pelo qual acreditamos que este trabalho seja relevante e que sua proposta irá contribuir no avanço dos estudos em Linguística Aplicada. Dentre as contribuições que pretendemos alcançar com essa pesquisa, procuramos promover a discussão e reflexão dos alunos acerca de suas preferências de aprendizagem de modo que elas possam ter suas percepções acolhidas e suas vozes ouvidas durante o processo educacional?

Acreditamos também que a relação entre as *affordances* e as preferências seja interessante para a área de LA no sentido de que, à medida que o aprendiz compreende ou toma consciência das suas preferências, se torna relevante também saber como as percepções das *affordances* impactam essas preferências, isto é, como as oportunidades oferecidas pelo ambiente e pelo professor ajudam no seu desenvolvimento e seu reconhecimento, beneficiando a aprendizagem. Outra contribuição importante está na problematização acerca dos estilos de aprendizagem baseada em estudos bem recentes nas áreas de Neurociência e Educação. Ao

trazermos essa questão ao trabalho, pretendemos assim possibilitar uma visão atualizada do que significam os estilos de aprendizagem, além de possibilitar os aprendizes e professor a pensar nas preferências de aprendizagem como forma de guiar o desenvolvimento da aprendizagem.

Escolhemos a Abordagem Ecológica (KRAMSCH, 2002, 2008); KRAMSCH E STEFFENSEN, 2008; TUDOR, 2003; VAN LIER, 1988, 1996, 2002, 2004, 2007), como aporte teórico base deste trabalho por enxergar a aprendizagem de maneira desenvolvimental e que entende a aprendizagem de línguas de maneira contextualizada e motivada pela emergência das *affordances*. Nessa perspectiva, a noção de *affordance* (GIBSON, 1986), é fundamental, pois ela explicita a relação de ação entre o indivíduo e o ambiente.

Reconhecendo que o ambiente de aprendizagem é fértil para a emergência de *affordances* de diferentes tipos, e que o aprendiz pode perceber as potencialidades e as limitações desse ambiente ou dos recursos em relação às oportunidades de aprimorar sua aprendizagem, enxergamos uma relação natural entre a Abordagem Ecológica (doravante AE), as preferências de aprendizagem e as *affordances*. Havendo possibilidade de interligar tais aspectos, entendeu-se que era importante trazer outros conceitos da AE além do aspecto central das *affordances*, que são parte elementar desta abordagem, por eles também explicarem, de maneira relevante, dinâmica e contextualizada, inúmeras questões envolvendo aprendizagem e linguagem.

Desse modo, a tese aqui apresentada é inédita no que tange às contribuições teórico-metodológicas que propõe. Embora exista um número considerável de trabalhos sobre estilos, pois não se trata de um assunto novo, havendo registros de estudos sobre os estilos desde a década de 70, a maioria deles encontra-se nas áreas Psicologia e Educação. Estes consistem em trabalhos relevantes por serem duas áreas afins à LA, porém, com um embasamento teórico diferenciado.

Seewald (2001), Tavares (2001), Mandarino (2012) e Moura Filho (2013) são os estudos que mais recorrentemente aparecem nas pesquisas nas ferramentas de pesquisa acadêmica supracitadas: estudos bem relevantes na área de ensino e aprendizagem de línguas, especialmente as pesquisas de Moura Filho, comumente citada em trabalhos feitos em âmbitos fora da Linguística, da Educação e da Psicologia. Todavia, são investigações de quase dez anos, o que não desmerece sua importância, porém, configuram como antigas as poucas ocorrências de estudos sobre estilos na LA e ensino de línguas encontradas.

Isso demonstra, mais uma vez, a pertinência do estudo aqui proposto, em especial, por utilizar como perspectiva teórica um aporte ainda não realizado, o que dá indícios de que os *insights* e constatações deste trabalho podem contribuir substancialmente para as áreas em que

se situam, posteriormente mencionados. Mesmo atestando o fato de que não há estudos que unam preferências de aprendizagem, *affordances* e perspectiva ecológica, os trabalhos citados sobre estilos apontam a importância desse aspecto para uma melhor aprendizagem, ou como Magno e Silva (2004), a compreensão dos estilos preferenciais na aprendizagem de línguas adicionais auxiliam os alunos e professores a descobrirem melhores maneiras de aprender a aprender e de aprimorar as instruções em sala de aula, de forma que torne esse processo mais confortável e motivador.

A escolha desse tema especificamente para a tese não ocorreu de forma aleatória, tampouco apenas se motiva pelo seu ineditismo. Obviamente, o último aspecto é fundamental para realização de um trabalho de doutorado, mas ainda há outras motivações para essa decisão, como a constante preocupação em entender e buscar formas de o aluno aprender de maneira que seja interessante e encorajadora, a vontade incessante que, como professora, tenho em ajudar a encontrar, junto com aluno em conversas informais em sala de aula e em momentos de *feedback*, quais são seus pontos fortes e suas maiores dificuldades, o que o aluno julga que em sua performance é melhor ou pior, e de que maneiras podemos incentivar essas potencialidades e minimizar as dificuldades.

O estudo mais aprofundado e cuidadoso sobre os estilos de aprendizagem, e as estratégias também, culmina nesta tese de maneira natural e bastante reconfortante no sentido de achar uma área dentro da LA em que essas questões podem ser problematizadas e compreendidas. Esperamos contribuir com essa linha de estudos e trazer novos questionamentos e entendimentos para minha prática como professora e pesquisadora.

Partindo das considerações acima, este trabalho tem como objetivo central:

- Analisar, a partir de narrativas de aprendizes adultos de inglês como língua adicional do ensino remoto, como eles percebem e reagem perante as *affordances* que emergem a partir de sua compreensão sobre suas preferências de aprendizagem, sob a luz da abordagem ecológica.

Tendo o objetivo central em mente, também foi elaborada uma pergunta de pesquisa, a qual norteará a análise aqui pretendida:

- Como os aprendizes percebem, a partir de narrativas de aprendizagem, e reagem perante as *affordances* que emergem a partir de sua compreensão sobre suas preferências de aprendizagem, sob a luz da abordagem ecológica?

Além do objetivo principal de pesquisa, também foram elaborados objetivos específicos que apoiaram a pergunta principal, e servem de guia para refletir sobre outras questões abarcadas pela pesquisa:

- Investigar, sob as perspectivas dos participantes, se as *affordances* são geradas a partir do professor, do próprio aprendiz ou do contexto;
- Identificar indícios de *affordances* emergem nas narrativas dos aprendizes;
- Observar se as preferências de aprendizagem emergem a partir das *affordances*;

De forma a responder às perguntas propostas e alcançar o objetivo central, essa tese foi organizada da seguinte forma: primeiramente, têm-se o referencial teórico em que são definidos, explicados e exemplificados, no capítulo dois, os principais conceitos da Abordagem Ecológica a partir de Van Lier (2004), entre outros.

No capítulo três, há uma breve apresentação das principais taxonomias e categorias dos estilos de aprendizagem a partir de seguintes autores: Reid (1987), Kolb (1984), Willing (1987), Dunn e Dunn (1983, 1984), Dunn *et al* (1991), Fleming (2001), Felder e Silverman (1988) e Oxford (2003), além de explicar o porquê de escolhermos “preferências de aprendizagem” aos estilos, utilizando estudos recentes como justificativas. No capítulo seguinte, são feitas considerações sobre as *affordances*, a partir de uma perspectiva ecológica, também estabelecendo conexões com os demais temas da tese.

O capítulo quatro aborda os aspectos metodológicos da tese, destacando que a abordagem terá um olhar e aprofundamento complexo, e que as questões teóricas serão consideradas durante a execução da metodologia. Além disso, também são apresentados com mais detalhes os participantes e instrumentos de pesquisa. Antes disso, trago algumas considerações a respeito de estilos de aprendizagem e ensino, que devem servir de base para a execução da pesquisa e geração de dados.

Por fim, apresento as considerações finais, em que as perguntas de pesquisa são respondidas, acrescidas das implicações pedagógicas, limitações do estudo e perspectivas futuras.

## 2 ABORDAGEM ECOLÓGICA

Esta seção explica os principais conceitos da Abordagem Ecológica, a qual serve de base teórica principal para a pesquisa aqui proposta. Além disso, neste capítulo trataremos, em especial, do conceito de *affordances*, sendo este central para a investigação.

### 2.1 ABORDAGEM ECOLÓGICA E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

A Abordagem Ecológica, doravante (AE), foi desenvolvida por Gibson (1986), na Psicologia, e hoje é adotada em várias áreas do saber, como a Linguística Aplicada. Van Lier (2002) afirma que essa perspectiva estuda as relações dos organismos e seu ambiente físico. Assim, o contexto se torna central nessa abordagem, não podendo ser reduzido ou deixado de lado.

Dessa forma, o indivíduo não é visto de forma isolada, isto é, há uma série de aspectos complexos que o envolvem que também são levadas em consideração, como a sua história e as relações que este estabelece com os demais indivíduos e com seu ambiente. Uma análise nessa perspectiva, portanto, deve considerar todos esses aspectos (VAN LIER, 2002). A aprendizagem dentro dessa abordagem é encarada de maneira complexa e não meramente como recepção de conhecimentos: trata-se de um processo em que o aprendiz se auto avalia e possui agência da sua aprendizagem.

Para Kramsch e Steffensen (2008) uma palavra-chave para a abordagem ecológica é o holismo. Uma abordagem holística da linguística implica que a linguagem não é estudada como um sistema isolado e auto contido, mas sim em seu ambiente natural, ou seja, em relação ao ambiente pessoal, situacional, cultural e aos fatores sociais que coletivamente moldam a produção e a evolução da linguagem, tanto ontogeneticamente, quanto filogeneticamente.

Capra (1999) corrobora essa ideia afirmando que o termo ecológico vai além do seu sentido biológico convencional, ou seja, ela é, em outras palavras, holística. Comparando essa visão com o uso de uma bicicleta, podemos enxergá-la como um todo funcional, ou compreender a funcionalidade de suas partes. Uma visão ecológica implica, portanto, a visão mencionada anteriormente complementada com a percepção de como a bicicleta está encaixada no seu ambiente natural e social, como por exemplo, de onde vêm as matérias-primas que a

compõem, como ela foi fabricada, como o seu uso afeta o meio ambiente natural e a comunidade em que ele é utilizada, entre outros fatores.

A incorporação da abordagem ecológica para compreender fenômenos humanos, dentre eles a linguagem, não é algo recente na ciência, porém vem ganhando força especialmente com sua forte relação com a Teoria da Complexidade. A abordagem ecológica da aprendizagem de línguas, desenvolvida sob a perspectiva sociocultural e apoiada na teoria da complexidade, propõe uma análise dos ambientes de aprendizagem que considere as diversas interações entre os componentes e com o ambiente social mais amplo (VAN LIER, 1996, 1997, 2000, 2004; TUDOR, 2001, 2003; LAM; KRAMSCH, 2003).

Dessa maneira, as interações dos aprendizes com o processo de aprendizagem (e com os outros aprendizes) promovem um complexo de atitudes que são específicas a cada indivíduo, bem como de relações com o meio no qual estão inseridos. Essas interações e adaptações possibilitam que os agentes de um sistema se auto-organizem, levando, assim, à emergência de novos padrões e comportamentos (MARTINS, BRAGA, 2007; MARTINS, 2008, TUDOR, 2001).

Martins e Braga (2007) destacam que no livro *Ecology of Language Acquisition* de Leather e Van Dam (2003) o autor reuniu pesquisadores com perspectivas diversas, porém sob a concepção de ecologia da aprendizagem de línguas e compreendendo os processos cognitivos dos indivíduos como intrinsecamente interligados com suas experiências no mundo físico e social.

Reunindo trabalhos com perspectivas múltiplas, esse livro enfoca a emergência do desenvolvimento linguístico por meio da interação dos aprendizes (crianças ou adultos) com o seu ambiente (espacial, social, educacional etc.) nos processos de aquisição de primeira língua, de segunda língua e, até mesmo de aquisição de linguagem por parte de robôs (MARTINS; BRAGA, 2007).

Van Lier (2002) considera os quatro aspectos abaixo como os constructos básicos dessa perspectiva:

- I) A linguagem emerge da atividade semiótica;
- II) A linguagem não surge do *input* processado, mas sim das *affordances* que são produzidas a partir de um engajamento ativo que possibilita ação e interação;
- III) A linguagem não é transmitida de pessoa para a pessoa por meio de monólogos ou diálogos, mas sim por processos indicativos ocorrendo na interação triádica;
- IV) A atividade linguística em contextos específicos pode ser analisada em termos de qualidade.

De acordo com Van Lier (2010), uma abordagem ecológica objetiva olhar para o processo de aprendizagem, as ações e atividades de professores e alunos e a natureza multifacetada da interação e uso da linguagem, em toda sua complexidade, como uma rede de interdependências entre todos seus elementos em conjunto, não apenas no nível social, mas também no nível físico e simbólico.

Os principais aspectos da abordagem ecológica são: relacionamentos (no lugar de objetos); contexto; padrões emergentes; qualidade; valor; perspectiva crítica; variabilidade; diversidade e agência. Uma análise que foca nessas características, segundo Van Lier (2010), forma uma unidade natural, uma rede interrelacionada de propriedades de um ambiente mais amplo. A seguir trago uma descrição de cada um desses aspectos.

### **a) Relacionamentos**

Ecologia é o estudo das relações entre os elementos de um ambiente ou ecossistema, em particular as interações entre tais elementos. Na esfera humana, podemos distinguir as relações físicas, sociais e níveis simbólicos. Esses três níveis interagem de várias maneiras e arranjos (VAN LIER, 2010, p. 4).

Van Lier (2010) explica que como relacionamentos múltiplos são estabelecidos entre os mundos físico, social e simbólico nos ecossistemas humanos, e como a linguagem serve para estabelecer, manter e expandir tais relacionamentos. O autor diz que o mundo está cheio de oportunidades para estabelecer relacionamentos e, mais uma vez, aspectos do mundo físico, como nuvens, árvores, rochas; o mundo sociocultural dos artefatos (casas, estradas, salas de aula) e comunidades sociais (famílias, escolas, times de futebol); e o mundo simbólico de ideias, histórias, e sistemas de crenças fornecem inúmeras possibilidades para se engajar em atividades de vários tipos. Acessibilidades são relações de possibilidade, ou seja, oportunizam a ação, a interação e os projetos conjuntos.

### **b) Qualidade**

Na abordagem ecológica o conceito de qualidade é central para discussões em educação. A qualidade da experiência educacional é considerada crucialmente diferente dos padrões educacionais - embora um objetivo ecológico válido da educação seja harmonizar qualidade e padrões, por exemplo, investigando como eles são diferentes e como estão relacionados (VAN LIER, 2004).

Na Educação, os padrões e a qualidade de ensino/aprendizagem podem estar relacionados de forma semelhante, mas não idêntica. Como exemplo, Van Lier (2010) traz a questão de um sistema educacional que tenha que estabelecer um conjunto de padrões bem estabelecidos, ainda que professores e escolas sejam responsabilizados pela implementação desses padrões. Como essa responsabilidade é avaliada e aplicada? O autor enfatiza que o sucesso percebido de um sistema educacional é baseado na qualidade do padrão teste. Ele diz que esses padrões > responsabilidade > sistema de avaliação contornam amplamente a noção muito importante da qualidade da experiência educacional, das oportunidades de aprendizagem e do bem-estar dos alunos.

### **c) Agência**

Van Lier (2010) define agência como movimento, mudança de estado ou direção, ou mesmo a falta de movimento onde o movimento é esperado. O movimento pode ser expresso de forma literal ou figurada. Metáforas trazidas por Van Lier, por exemplo, é de quando um pássaro voa pelo céu, em que é necessário mover os olhos; ou se a pessoa quiser apreciar uma peça musical, pode ter que mudar o corpo com o ritmo, para “sentir” a música.

Se a pessoa quiser entender uma história ou romance, tem que mover sua mente, sua imaginação e suas emoções. Por outro lado, em certas configurações a pessoa pode se recusar deliberadamente a se mover. Pode-se esperar que a pessoa participe de uma conversa, mas ela permaneça em silêncio. Para o autor supracitado, isso também é movimento.

Todos esses são exemplos de agência, do organismo movendo-se para viver e crescer. Agência é, portanto, um conceito central na aprendizagem, em muitos níveis e em muitas manifestações. É uma forma mais geral e mais profunda do que os termos intimamente relacionados à autonomia, motivação e investimento (NICOLAIDES, 2019; DÖRNYEI, 2017; NORTON e DARVIN, 2014)<sup>2</sup> Pode-se dizer que autonomia, motivação e investimento são, em certo sentido, produtos (ou manifestações) da agência de uma pessoa (VAN LIER, 2010).

Trazendo as comparações acima para questões práticas de aprendizagem, o autor fornece alguns exemplos de tipos de aprendiz: um aluno totalmente passivo, conforme a análise de Van Lier (2010), não aprenderá. Um aluno complacente aprenderá, porque ele ou ela emprega agência, mesmo que apenas a pedido de outros. Desta forma, os alunos que estudam uma língua em escola porque é obrigatório, poderá ter algum sucesso e passar nos testes. No

---

<sup>2</sup>Apesar de serem conceitos interligados à agência, não serão abordados neste estudo.

entanto, a fim de fazer progresso significativo, e fazer avanços duradouros em termos de definição de objetivos, conquista de metas e avanço em direção à aprendizagem ao longo da vida, os alunos precisam fazer escolhas e empregar a agência de maneiras mais autogeridas.

Em suma, de acordo com Van Lier, o aprendizado está inseparavelmente ligado à agência. O emprego da agência depende de um ambiente propício à aprendizagem que permite e instiga uma diversidade de manifestações da agência em diferentes níveis. De jeito nenhum a agência é feita do mesmo tecido. Pode ser mais individual ou mais social, uma pessoa pode ser mais criativa ou mais rotineira, pode ser mais séria ou mais brincalhona, e assim por diante. Logo, deve haver espaço em um ambiente de aprendizagem para uma variedade de expressões de agência para florescer. A criação de tal ambiente é uma tarefa importante da pedagogia. Uma vez que isso é entendido, o ambiente rico em agências pode se tornar o projeto conjunto de professores e alunos.

#### **d) Contexto**

A abordagem ecológica considera o contexto não apenas algo que envolve a linguagem, mas que de fato define a linguagem, ao mesmo tempo em que é definido por ela. Uma orientação comum em pesquisa é "levar o contexto em consideração." Esse conselho levanta questões do tipo como, quanto, quais aspectos do contexto, e assim por diante. Também sugere que informações contextuais sejam adicionadas a tudo o que for investigado como um suplemento, tipo, maneira como o fenômeno em questão acontece. Mas em ecologia, o contexto é o cerne da questão (VAN LIER, 2004, p. 5). Em outras palavras, o contexto não é apenas um fator, mas o objeto a ser estudado.

#### **e) Emergência**

Nessa perspectiva, a abordagem ecológica considera a aprendizagem de línguas não como algo gradual, linear, mas como uma emergência. O surgimento acontece quando elementos relativamente simples se combinam para formar um sistema de ordem superior. O todo não é apenas mais do que a soma de suas partes, é de uma natureza diferente das partes. O novo sistema está em uma escala diferente, tem diferentes significados e padrões de funcionamento do que os ingredientes mais simples tinham e que deles emergiram.

## **f) Valor**

De acordo com Van Lier (2004) na AE todas as ações, todas as pesquisas, todas as práticas, são carregadas de valores e orientadas por esses e por sua produção. Diz que o ensino de línguas é acima de tudo sempre também uma ciência de valores.

## **g) Perspectiva Crítica**

Se olharmos para a aprendizagem de línguas de uma perspectiva contextual, se colocarmos qualidade antes da quantidade, e se nos concentrarmos no valor e nos valores, em vez dos chamados fatos objetivos ou o *status quo*, então é inevitável que nossa abordagem seja crítica. Em outras palavras, busca-se investigar em que medida as práticas educacionais promovem os objetivos e ideais específicos que articulamos.

A perspectiva crítica requer uma avaliação constante do que está realmente acontecendo com aquilo que pensamos que deveria estar acontecendo. Não é uma doutrinação específica de pensar, mas, sim, uma chamada para o pensamento crítico e ação crítica, com base em princípios e convicções pessoais bem articulados. Noções de poder e restrições à ação baseada em princípios virão à tona em qualquer abordagem crítica ao pensamento e ação, e quando isso acontece, a ecologia crítica implica em uma postura ativista (VAN LIER, 2004, p. 6).

## **h) Variabilidade**

Van Lier (2004) reforça que a variabilidade privilegia as diferenças entre os alunos, suas particularidades e preferências. Existem muitas diferenças entre os alunos que são relevantes para suas oportunidades educacionais em geral e seu aprendizado em sala de aula. Um bom professor entende os alunos, o que segundo Van Lier significa levar em consideração as diferenças individuais.

No entanto, também há variabilidade em nível mais macro: sistemas educacionais, longe de serem os equalizadores, fabricam desigualdades em todas as regiões e linhas de falhas socioeconômicas. Nem todas as escolas são criadas iguais em qualquer país, então sistemas escolares homogeneizam e selecionam ao mesmo tempo, por mais paradoxal que isso possa parecer (VAN LIER, 2004).

## **i) Diversidade**

Diversidade está relacionada à variabilidade, mas não é a mesma coisa. Considerando que a variabilidade está relacionada com as maneiras como diferentes alunos aprendem, e o que isso significa para o professor, diversidade aborda o valor de ter diferentes alunos e professores em uma classe (ou escola) e, em termos mais gerais, diferentes tipos de pessoas em uma sociedade, ao invés de uma população homogênea, porém definida. Em biologia, a diversidade é essencial em um ecossistema e, da mesma forma, uma sociedade diversa (em termos de idioma, etnia, religião, interesses etc.) podem ser mais saudáveis a longo prazo do que uma homogênea.

Além disso, a língua pode ser desenvolvida e apresentada, não como um código padronizado monolítico, mas uma coleção de dialetos, gêneros e registros. Em muitas situações é tacitamente assumido que os alunos ficariam confusos por serem apresentados a uma diversidade de dialetos, culturas, costumes sociais; todavia, pode-se argumentar que mais confusão na última análise resulta da apresentação de uma linguagem homogênea e uma comunidade de fala única, e generalizações que de fato não existem na vida real. Com linguagem apropriada e atividades de conscientização de aprendizagem, os alunos devem ser perfeitamente capazes de compreender a diversidade, pois será fácil estabelecer que existe na língua ao seu redor, em casa, na comunidade, na escola e ao redor do mundo.

## **j) Atividade**

Van Lier (2004) declara que a linguística ecológica estuda a língua e a aprendizagem de línguas como áreas de atividade. Foi-se a imagem de uma sala de aula com filas de cabeças vazias absorvendo passivamente conhecimento emitido na frente da sala, por parte do professor. Em vez disso, visualizamos uma comunidade de prática nas quais os alunos realizam a tarefa de aprender, realizando atividades de vários tipos, trabalhando juntos, lado a lado, ou sozinhos. Neste ecossistema, os alunos são autônomos, ou seja, eles têm permissão para definir o significado de seus próprios atos dentro de seu contexto social.

A abordagem ecológica traz para a linguística uma visão holística da linguagem e da aprendizagem. Além dos conceitos apresentados acima, há também o conceito de *affordances*, central para esta pesquisa e para a abordagem ecológica. Dada a importância deste conceito, haverá, a seguir, uma seção específica para desenvolvê-lo.

## 2.2 AFFORDANCES E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ADICIONAL

Desenvolvido por Gibson (1986), no seu livro seminal sobre percepção visual, o termo até hoje é utilizado em diversas áreas do saber. É oriundo dos estudos em ecologia, campo do conhecimento cujo foco de investigação consiste na inter-relação entre um organismo e outros elementos em seu ecossistema. Para o autor, as *affordances* do meio ambiente são o que ele oferece ao animal, o que ele fornece ou forja, seja para o bem ou mal, e também se refere a ambos, meio ambiente e ao animal.

Ele ainda explica que esse conceito implica na complementação do animal com o ambiente. Como um exemplo de *affordance* ele apresenta as superfícies terrestres e suas diferentes possibilidades: uma trilha em uma floresta permite caminhar, uma superfície na altura do joelho acima do solo permite sentar-se, uma superfície de água permite nadar etc. Os homens também podem modificar a superfície cortando, limpando, pavimentando entre outras atividades, de modo a alterar as possibilidades (MENEZES, 2011, p. 61).

Em outras palavras, *affordances* são, simplificadamente, “possibilidades para a ação” (ARONIN, 2014). Mas, segundo Aronin (2014), essa explicação está longe de ser exaustiva ou exata. Para a autora, o conceito se mostrou inspirador para uma série de atividades humanas e diferentes facetas de possibilidades têm sido perseguidas em diferentes campos do conhecimento, de acordo com as necessidades e preocupações de um determinado domínio do conhecimento e dos pesquisadores.

Para Norman (1988, 1999, 2002), o aspecto da percepção de recursos é crucial: "O termo recursos se refere ao percebido e real propriedades da coisa, principalmente aquelas propriedades fundamentais que determinam apenas como a coisa poderia ser usada. " (NORMAN, 2002, p. 9).

Menezes (2011) corrobora com as afirmações acima dizendo que as *affordances* estão diretamente ligadas à ideia de percepção e ação. A percepção não é vista como uma capacidade mental, mas como um fenômeno ecológico, o resultado da interação do animal no meio ambiente. Animais, incluindo humanos, percebem o que o nicho lhes oferece (substâncias, meio, objetos, etc.), interpretam as possibilidades e agem sobre elas. Algumas ações são feitas automaticamente e outras exigem processos cognitivos complexos.

O conceito de *affordance* inaugurado por Gibson (1986) também foi abraçado pela Linguística Aplicada. Van Lier (2000, 2004, 2008) é o principal autor a trazer a noção de *affordances* para a LA, e ele reúne duas diferentes visões sobre o conceito: a primeira oriunda

de Varela, Thompson e Rosh (1991, p. 203) na qual as *affordances* consistem nas oportunidades de interação que as coisas no ambiente possuem em relação a capacidades sensoriomotoras do animal; e a segunda é uma reprodução de Shotter e Newson (1982, p. 34) que entende *affordance* como “demandas e requisitos, oportunidades e limitações, rejeições e convites, capacitações e restrições”.

Em Van Lier (2004) são adicionadas duas definições, uma de Neisser (1987, p. 21) que entende que *affordances* são relações de possibilidade entre os animais e seus ambientes, e outra de Forrester (1999, p. 88) que fornece uma definição para recursos, no contexto da linguagem, como “projeções imediatamente reconhecíveis, previsões e consequências percebidas de fazer este (e não aquele) enunciado em um determinado momento.” (MENEZES, 2011, p. 61).

Van Lier (2004, p. 91) destaca as noções-chave nessas definições. São elas: relações, possibilidade, oportunidade, imediatismo e interação, conforme já explicado anteriormente. Ele também acrescenta que a acessibilidade se refere ao que está disponível para a pessoa fazer e diz, com mais precisão, que é uma ação em potencial que surge à medida que interagimos com o mundo físico e social. Menezes (2011) também traz a contribuição de Stofreggen (2003, p. 115), que vê *affordances* como emergências.

Para este autor, *affordances* são propriedades do animal - o sistema do meio ambiente, isto é, são propriedades emergentes que não são inerentes à nem ao ambientes e nem ao animal. Na definição dele, portanto, as *affordances* não são reportadas como propriedade do ambiente nem como propriedade do indivíduo, mas algo que emerge da interação entre ambos.

Algo que pode provar que as *affordances* não são propriedades do ambiente é o fato de que diferentes indivíduos têm diferentes percepções do mundo e que a complementaridade e a interação entre os indivíduos e o meio ambiente surgem a partir de diferentes práticas sociais. Trazendo essa afirmação para o ensino de línguas adicionais, é como aprendizes que vivem em nichos similares podem ter percepções diferentes, as quais lhes proporcionam diferentes experiências, e, conseqüentemente, desenvolvimentos linguísticos diferentes. (MENEZES, 2011, p. 62).

Como consequência do acolhimento desse conceito na LA, as *affordances* estão influenciando a maneira como se vê a linguagem e o fenômeno de aprendizagem. Van Lier (2000, p. 253) defende que “sob uma perspectiva ecológica, o aluno está imerso em um ambiente repleto de significados potenciais. Esses significados estão disponíveis gradualmente à medida que o aluno age dentro e com o ambiente”. Diante disso, em conformidade com Menezes (2011), pode-se dizer que a emergência acontece quando alguém responde às

oportunidades de interação, às demandas e às restrições, ou às ofertas e obstáculos, reorganizando-se e adaptando-se às mudanças nas condições de um nicho.

Um nicho, segundo a autora supracitada, tem a ver com a posição relacional de um indivíduo em seu bioma. A autora traz a colocação de Polechová e Storch (2008, p. 1) na qual eles afirmam que o nicho ecológico caracteriza a posição de uma espécie dentro de um ecossistema, compreendendo os requisitos de habitat das espécies, bem como seus papéis funcionais. As ações realizadas por um indivíduo influenciam o nicho e o nicho influencia o indivíduo, oferecendo oportunidades para suas ações ou as restringindo.

Menezes (2011) amplia a explicação de Polechová e Storch (2008) afirmando que os autores distinguem nicho em três abordagens: (1) nicho como a descrição dos requisitos de habitat de uma espécie; (2) nicho como uma função ecológica de as espécies; e (3) nicho como uma posição de espécie em uma comunidade. Em uma tentativa de entender essas abordagens em relação à aprendizagem de línguas, Menezes (2011) as traduz como (1) nicho como um ambiente mediado pela linguagem; (2) nicho como um lugar para agir usando a linguagem; e (3) nicho como uma posição do usuário da linguagem em um discurso comunidade.

A tradução acima exposta (MENEZES, 2011) faz sentido pois, como a própria autora conclui, para o aprendiz ter sucesso, ele deve ganhar a vida no seu nicho. O aluno tem que coexistir com outros alunos e, às vezes, competir por sua posição no nicho, principalmente quando se está em um ambiente de sala de aula. Ela ainda acrescenta que os recursos geralmente disponíveis em uma sala de aula são insuficientes para a aquisição bem-sucedida do idioma. Em outras palavras, conforme postula Menezes (2011), os recursos geralmente disponíveis em uma sala de aula são insuficientes para a aquisição bem-sucedida do idioma. Os alunos devem procurar recursos além da sala de aula e nem todos eles serão capazes de perceber as possibilidades ou aproveitar todas as oferecidas pelo meio ambiente.

O construto de *affordance* relaciona-se diretamente com uma perspectiva ecológica de aprendizagem de línguas. Larsen-Freeman (1997) e Van Lier (2000) são citados por Menezes (2011) como pioneiros em apresentar novas maneiras de enxergar a aprendizagem; e uma nova perspectiva na qual a língua é entendida: a primeira como um sistema complexo e o segundo como um fenômeno ecológico. As duas perspectivas têm aspectos em comum como sensoriais, cognitivos e afetivos, os quais não são vistos de maneira isolada, e sim estudados de forma interrelacionada que subjazem o processo de aprendizagem de uma língua adicional (MENEZES, 2011, p. 59).

Unindo os panoramas expostos acima com o conceito de nicho, o prisma ecológico vê o aprendiz situado no seu nicho. A linguagem é utilizada para pensar, perceber e para que os

aprendizes interpretem as ações sociais linguísticas ao seu redor e para atuarem em seus nichos. No caso de aprendizagem de línguas adicionais, há uma espécie de economia, que tem um grande impacto sobre os alunos, mostrando como eles se relacionam com esse idioma, ou seja, como eles percebem a linguagem que aprendem. Um idioma adicional pode ser visto por várias facetas: como um instrumento dominante; como ferramenta de comunicação; como uma produção cultural mediadora; como um instrumento que abre janelas para negócios, como algo de alto ou baixo prestígio, entre outros (MENEZES, 2011, p. 61).

O desenvolvimento da linguagem ocorre no contexto social. Na perspectiva ecológica, o contexto contribui de forma extremamente significativa para o desenvolvimento linguístico quando proporciona possibilidades - *affordances* – e a relação entre os interlocutores. Uma ilustração disso seria quando um aprendiz interage com outro indivíduo, seus recursos linguísticos são alterados de forma dinâmica, como cada um se adapta ao outro - um processo mimético.

Acredita-se que no trabalho aqui exposto é possível estabelecer uma relação entre as *affordances* com o entendimento de aprendizagem sob as lentes da abordagem ecológica. Em primeiro lugar, pelo fato de o contexto ser uma questão cara a essa perspectiva e relacionar-se com o conceito de nicho apresentado por Gibson (1984) e Van Lier (2002, 2004) no que diz respeito às *affordances*.

Paiva (2009) salienta que no contexto de aprendizagem de línguas, as *affordances* não são as mesmas para todos os aprendizes. Aprender uma língua em um país em que ela é falada, implica mais *affordances* do que aprender em um local onde a língua não é tão predominante. Quando isso acontece, o aluno deve contar com as próprias *affordances*: motivação, autonomia, agenciamento, entre outros.

A autora ainda complementa que mesmo em contextos em que a língua é dominante, alguns idiomas oferecem mais *affordances* do que outros. Aprender inglês no Brasil, conforme Paiva, é muito mais rico em *affordances* do que aprender mandarim, pois o primeiro, além de utilizar o mesmo alfabeto do português, está presente em inúmeras produções culturais que bombardeiam os brasileiros no cinema, na imprensa, no rádio, na televisão, e na Internet.

Além da questão do contexto, pode-se relacionar as *affordances* também com os atratores estranhos. Esses tipos de atratores são capazes de modificar o rumo da aprendizagem, podendo levar os aprendizes aos caminhos do sucesso (PAIVA, 2009, p. 11). As *affordances* do meio brasileiro, segundo a autora, inspirada por Gibson (1984), ela advoga que assim como o meio propicia a respiração, locomoção, ele também propicia a percepção auditiva e visual. Essas percepções proporcionam ao aprendiz o desenvolvimento da sua língua(agem), e

dependendo do local onde o aprendiz está inserido e o quanto de contato possui com a língua adicional e objetos que mediam esse contato, a saber, falantes nativos ou não, um professor proficiente ou não, outros aprendizes, familiares, rádio, TV, cinema, computador e, trazendo para os dias de hoje, os canais de *streaming* que trazem produções do mundo todo, em diferentes línguas.

As *affordances* de percepção visual e auditiva têm relação direta com os estilos de aprendizagem, especialmente aqueles cujo estímulo se dá por meio das percepções dos aprendizes, conforme destacado por vários autores e abarcado por taxonomias distintas (FLEMING, 1992, 1995, 2001; REID, 1987; FELDER e SILVERMAN, 1988). No intuito de estimular ainda mais, não apenas a percepção, mas também, a consciência e o bom uso dos estilos para aprendizagem, as *affordances* fornecidas, tanto pelos professores quanto por outros aprendizes podem ser uma maneira muito interessante de se contribuir no desenvolvimento das preferências de aprendizagem. Nesse sentido, é também importante considerar o contexto em que se encontram, dando a possibilidade de os alunos usufruírem delas e, assim, fazendo com elas possuam um papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem de língua adicional.

Além do que, deve-se citar também, o importante papel que o contexto pode cumprir nesse itinerário. Assim como foi demonstrado anteriormente, por meio das colocações de Van Lier (2002; 2004), Paiva (2009) e Menezes (2011), o entendimento do ambiente e do que ele pode propiciar à aprendizagem são imprescindíveis para que aprendizes tenham ainda mais possibilidades de crescer e desenvolver seu conhecimento na língua adicional desejada. Propiciar situações em que os alunos possam ter mais clareza do quanto seus estilos podem ser mais elaborados e que outros estilos, antes não pensados por falta de oportunidades, tem a chance de emergir durante os mais variados processos de aprendizado e ensino de línguas, em um contexto e nicho em que são lançadas de mão as *affordances*.

Considerando a questão das preferências de aprendizagem e as *affordances*, Oxford (2003) pontua que extrovertidos e introvertidos podem aprender a trabalhar em conjunto com a ajuda do professor. A aplicação de limites de tempo na sala de aula pode manter o entusiasmo dos extrovertidos para gerenciar um nível viável. A questão dos alunos extrovertidos e introvertidos e suas relações com as atividades propostas em aula tem uma conexão com as *affordances* promovidas pelo professor. Dependendo das possibilidades que o professor fornece acerca das participações desses alunos em aula, a partir de atividades que promovam um equilíbrio entre essa mesma participação de alunos introvertidos e extrovertidos e a relação de cada um desses estilos com o ambiente de sala de aula, tais atitudes abrem portas para uma

participação mais ativa e motivada em aula, respeitando as singularidades dos alunos e enxergando benefícios nelas na aprendizagem.

Outro exemplo interessante trazido por Oxford (2003) é de que os alunos abertos às vezes se saem melhor do que os alunos mais fechados no desenvolvimento de fluência (EHRMAN & OXFORD, 1989), mas eles estão em desvantagem em um ambiente de sala de aula tradicional. Os alunos abertos e orientados para o fechamento fornecem um bom equilíbrio uns aos outros na sala de aula de língua adicional. Os primeiros são os alunos orientados para a tarefa, e os últimos sabem como se divertir.

Professores de línguas habilidosos às vezes criam conscientemente grupos cooperativos que incluem os dois tipos de alunos, uma vez que esses alunos podem se beneficiar da colaboração com cada um. Esse caso explicitado por Oxford também possui uma forte relação com *affordances* por contar com a capacidade do professor de perceber e fornecer que tipos de tarefas são mais adequadas para cada estilo, e da promoção de um trabalho colaborativo entre os grupos aqui descritos.

Oxford (2003) ainda aponta a importância de se atentar para as diferenças biológicas. Segundo a autora, algumas diferenças biológicas são relacionáveis a diferenças na aprendizagem de línguas adicionais. O biorritmo é um aspecto que é abordado em seu trabalho sobre o qual ela diz ser os momentos do dia em que o aluno se sente melhor e, por conseguinte, conseguem uma melhor performance. Algumas pessoas preferem estudar pela manhã, enquanto outras produzem mais à noite.

Além desse aspecto, é também trazida a questão da sustentação, que tem conexão com o fato de alunos precisarem de comida ou café para renderem melhor nos estudos. Há ainda a questão do local onde envolve a natureza do ambiente: temperatura, iluminação, som e até mesmo a firmeza das cadeiras. Os alunos diferem amplamente em relação a esses fatores ambientais. Os aspectos biológicos do estilo de aprendizagem são frequentemente esquecidos, comenta a autora, mas professores vigilantes podem muitas vezes fazer acomodações e concessões quando necessário.

As ideias aqui expostas por Oxford (2003) também reforçam a importância e a relação natural entre *affordances* e preferências de aprendizagem. As visões ecológicas que embasam as *affordances*, acreditam que o indivíduo possui uma constituição bio-cognitivo-histórico-cultural e político, como afirma Paiva (2011), e, portanto, questões linguísticas e não linguísticas devem ser consideradas na aprendizagem. Kramsch (2002, p. 5) corrobora com esse preceito afirmando que “a aprendizagem é uma atividade humana relacional, e não-linear, co-

construída entre os seres humanos e seu ambiente, dependente de sua posição no espaço e na história, e um local de luta pelo controle do poder social e da memória cultural”.

Aprendizes de línguas adicionais precisam aproveitar ao máximo a consciência de suas preferências de aprendizagem. Contudo, ocasionalmente, eles também devem se estender além de suas preferências de estilo. A chave é oferecer sistematicamente uma grande variedade de atividades em um ambiente centrado no aluno e na sua aprendizagem (OXFORD, 2003, p. 7).

Ao fornecer uma ampla variedade de atividades e tendo consciência dos diferentes estilos, o professor conseguirá acomodar melhor o aluno em sua aula, e por meio das *affordances* o professor possibilitará ao aluno perceber tais estilos e condições ambientais mais favoráveis à aprendizagem. O objetivo desta seção foi estabelecer relações entre as *affordances* com os estilos de aprendizagem sob as lentes abordagem ecológica. A partir da percepção tanto do professor quanto do aluno dessa relação pode tornar o processo de aprendizagem mais proveitoso para ambos, e ainda despertar consciência de quais aspectos beneficiam e promovem um aprendizado mais motivado e adaptado às particularidades de cada indivíduo e suas preferências de aprendizagem.

A seguir, será apresentado uma seção sobre *affordances* e ensino online.

### 2.3 AFFORDANCES E ENSINO ONLINE

O ensino online tem se tornado cada dia mais comum com a emergência da epidemia da Covid-19, desde 2020, tem se tornando uma opção quase que obrigatória em diversas modalidades de ensino. Com o advento do ensino remoto, muitos estudos estão sendo feitos no que concerne às *affordances* que emergem nesses contextos. Dos inúmeros trabalhos que versam sobre a relação entre *affordances* e o ensino remoto podemos destacar os que analisaram a emergência desse fenômeno e que nos últimos anos têm trazido contribuições interessantes para os estudos em LA.

Primeiramente, salientamos o trabalho de Turolo (2020) em que a autora afirma que, tendo em vista as vantagens e restrições que a aprendizagem de línguas na modalidade à distância apresenta, surgiu seu interesse em pesquisar o que oportunizava ou restringia a interação interpessoal online dos estudantes do curso de Letras-Inglês na modalidade à distância, onde a autora atuava como coordenadora de disciplinas. Assim, ela observou a atuação de estudantes no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

De acordo com Turolo (2020), muitas vezes, as interações pareciam descontínuas, fragmentadas e, até mesmo, não muito dialógicas à primeira vista e, por isso, aspirou pesquisar

isso sistematicamente. Seu interesse era investigar quais aspectos presentes ou emergentes eram percebidos pelos estudantes como oportunidades para engajamento na interação e na aprendizagem da língua inglesa.

Com isso, o trabalho da autora supracitada procurou identificar e categorizar as *affordances* promovidas a partir do engajamento dos estudantes com o ambiente de aprendizagem, com os demais colegas e com a língua inglesa. Em seus resultados foram percebidos três tipos de *affordances*, a saber, *affordances* ambientais, relacionadas ao tempo e ao espaço conforme os interagentes percebiam a flexibilidade de tempo entre as elaborações de mensagens online; *affordances* tecnológicas, que a autora considerou aquelas relacionadas aos materiais didáticos disponibilizados no ambiente, os recursos tecnológicos; e as *affordances* linguísticas as quais respeitavam questões de leitura, preenchimento de lacunas e uso de recursos linguísticos nas respostas do fórum.

A autora concluiu que em sua pesquisa revelaram-se como os principais *affordances* que surgiram foram as de interações assíncronas que permitiam não somente mais engajamento com a língua alvo, com o ambiente e com o outro, mas também a aprendizagem da própria língua. Isso permite concluir que novas práticas de linguagem na interação online levam a diferentes ações para a aprendizagem de línguas.

Braga, Martins e Racilan (2021) realizaram um trabalho sobre a emergência do ensino online emergencial durante a pandemia da Covid-19, sob as lentes da perspectiva ecológica. Embora o enfoque não tenha sido especificamente em *affordances*, ele foi considerado aqui nesta seção por ser um trabalho que analisa o uso de artefatos tecnológicos em aulas remotas, utilizando como base a mesma abordagem que esta pesquisa. O trabalho objetivou analisar como as tecnologias digitais se integram às práticas de ensino durante o Ensino Remoto Emergencial.

Na pesquisa, setenta e seis professores de línguas responderam a um questionário semiestruturado sobre suas experiências. Os resultados mostram como a rede criada com seus pares apoiou essa experiência e desempenhou um papel crucial na apropriação dessas tecnologias, além de sugerirem que essa rede pode ter contribuído para a normalização do uso da tecnologia digital.

Importante ser mencionado também o trabalho de Gomes Jr. *et al* (2018) no qual os pesquisadores investigaram como as *affordances* de tecnologias se relacionam com o desenvolvimento oral de língua inglesa. Também abordando uma perspectiva ecológica, esta pesquisa buscou investigar as *affordances* de tecnologias digitais para desenvolver as habilidades orais em língua inglesa por meio das percepções de estudantes de Letras da

Universidade Federal de Minas Gerais que usaram ferramentas e aplicativos da internet para realizar tarefas semanais de uma disciplina *on-line*. Para o grupo de aprendizes em questão, as tecnologias digitais interativas permitiram o planejamento e a (re)gravação de suas produções orais, assim como a prática da compreensão oral, possibilitando que eles identificassem seus erros e dificuldades.

Em Oliveira (2012) é proposto a pesquisa de como alguns ambientes on-line influenciam a aprendizagem de alunos de uma escola de idiomas em Uberaba, Minas Gerais. A pesquisadora também recorreu às *affordances* para analisar ambientes online que incluem as redes sociais, são repletos de *affordances* a serem efetivadas para a aprendizagem de língua inglesa. A autora acredita, ainda, que tais redes sociais são ambientes propícios para a emergência de comunidades de prática. Ao analisar questionários, contendo narrativas das experiências desses alunos com a língua inglesa em ambientes on-line, foi concluído que eles percebem e efetivam diferentes *affordances* nesses ambientes, porém tendem a não utilizar as redes sociais como comunidades de prática.

Já Martins (2017) estuda um grupo de aprendizagem de inglês constituído de forma autônoma e colaborativa no aplicativo *WhatsApp* em que é questionado como ele se constitui e se mantém coeso sem planos de curso, de aula e sem a figura do professor como perturbador, bem como quais elementos poderiam ser apontados como propiciadores da interação. O estudo é norteado pela abordagem ecológica, a qual *concebe, ainda, a aprendizagem de línguas como uma atividade contextualizada, marcada por experiências multimodais e multissensoriais, fomentada por meio da emergência de affordances*.

O autor, a *partir da análise dos dados, percebeu que o grupo* e manteve ativo e coeso por meio do engajamento entre seus membros, seja pela perturbação da ordem do sistema realizada por alguns participantes, seja pela colaboração e, a partir disso, pela emergência sistêmica de *affordances*, especialmente linguísticas. Também foi fundamental para a coesão do espaço a autonomia, em uma visão ecológica. Além disso, o *WhatsApp* também se mostrou um espaço propício para novas práticas de aprendizagem online, especialmente por sua multimodalidade fluida.

Notamos, assim, que na última década, as *affordances* relacionadas com tecnologias e ensino online tem se tornado um tópico de interesse de muitos pesquisadores na última década, além de trazer como abordagem teórica a abordagem ecológica, mostrando assim uma sincronia natural e possível entre os conceitos. Além dessa relação natural, também é importante destacar a relevância deste tipo de estudo, visto que o ensino online tem se tornado cada vez mais presente na realidade dos aprendizes, logo, torna-se importante analisar quais aspectos

oportunizam maior aproveitamento da aprendizagem e quais *affordances* emergem ou são percebidas a partir dos recursos tecnológicos, também cada vez mais presentes nas nossas vidas neste século.

### 3. PREFERÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Nesta seção, têm-se uma compilação dos principais estilos de aprendizagem, das principais taxonomias, e categorias. Além disso, também serão explicadas as relações dos estilos com a Abordagem Ecológica e com a noção de *affordances*.

#### 3.1 ESTILOS DE APRENDIZAGEM: UM BREVE HISTÓRICO DAS PRINCIPAIS TAXONOMIAS

Um dos principais intuítos desta pesquisa é promover uma reflexão acerca da questão problemática dos estilos de aprendizagem e trazer as preferências para a discussão. Porém, a literatura concernente às preferências ainda é extremamente incipiente, assim, optamos por apresentar um breve histórico dos estilos de aprendizagem antes de trazer insights e questões a respeito das preferências.

Os estilos de aprendizagem são alvo de pesquisa em muitas áreas, das humanidades, passando pelas ciências exatas, até chegar nos estudos de Linguística e Educação. Segundo Moura Filho (2013), nas últimas décadas, o foco de interesse nos estudos de processos de ensino/aprendizagem tem se deslocado da preocupação de como o professor ensina para buscar compreender os estilos individuais de aprendizagem. O autor ainda ressalta que os estilos são, ao lado dos aspectos afetivos e das estratégias de aprendizagem, dimensões tipicamente individuais e representam um dado ainda controverso na busca da compreensão do processo de aprendizagem (MOURA FILHO, 2013, p. 314).

Estilos de aprendizagem são características particulares de aprender, isto é, cada indivíduo possui um estilo único e diferenciado no processo de aprendizagem de uma língua adicional ou de qualquer outra disciplina. Existe uma série de conceitos que classificam os estilos de aprendizagem e essas conceituações ajudam a destacar quais são suas maneiras de aprender de maneira mais privilegiada (SILVA; SILVA, 2005). Felder e Henriques (1995) dizem que a forma como cada indivíduo adquire, retém e recupera informações são coletivamente chamados de estilos individuais de aprendizagem.

Moura Filho (2013) entende por estilo de aprendizagem a maneira peculiar apresentada pelo aprendiz durante o processo de aprendizagem. Brown (1993, p. 105) entende que os estilos de aprendizagem envolvem tanto elementos cognitivos quanto emocionais. Sobre os estilos de aprendizagem, Ellis (2004) retifica as explicações de Moura Filho, quando diz que esses

possuem dimensões cognitivas e emocionais. Ele ainda reitera, usando as palavras de Willing (1987), que eles se referem não só a uma forma individual preferida de processar informações, como também, a um jeito preferido de lidar com outras pessoas.

Em seu trabalho de 2013, Moura Filho resgata brevemente a história dos estudos sobre estilos de aprendizagem, começando pelo trabalho de Jones (1997, p. 3) que em uma perspectiva histórica mostra a evolução do conhecimento a respeito dos estilos. Ele afirma que as pesquisas realizadas ao longo dos anos 1950 e 60 eram motivadas pelo interesse em revelar as razões das diferenças individuais de aprendizagem. Moura Filho conclui, portanto, que no início essas pesquisas davam mais atenção ao processo cognitivo. Nos anos 70, as principais teorias sobre o assunto enfatizavam, segundo Jones (1997, p. 74), em “como” os aprendizes processavam as informações e não “o que” ou “quanto” assimilavam. A partir da década de 80, conforme Moura Filho destaca, os estilos de aprendizagem deixam de estar limitados à cognição e assumem um caráter mais holístico. A mudança de paradigma permitiu que se pudesse afirmar, como o fez Brown (1993, p. 105), que os estilos de aprendizagem das pessoas são determinados pela forma como elas internalizam todo o seu contexto e, uma vez que o processo de internalização não é estritamente cognitivo, podemos considerar que os domínios cognitivo, físico e afetivo fundem-se nos mencionados estilos (MOURA FILHO, 2013, p. 315).

Silva e Silva (2005) resumem que os estilos de aprendizagem são características intelectuais que o estudante usa para aprender uma língua adicional ou qualquer outro assunto. As autoras exemplificam que se o aprendente aprende mais facilmente as palavras ouvindo-as, por exemplo, ele possui o estilo de aprendizagem preferencial auditivo, embora isso não signifique ser este o seu único canal de aprendizado. O aprendiz ainda pode tender para o visual, pois aprende também visualizando conteúdos, e ainda parcialmente sinestésico, uma vez que aprende por meio de atividades e jogos educativos. Os estilos de aprendizagem são, portanto, vários e ocorrem em intensidades diferentes no mesmo indivíduo. A conscientização de como esses estilos as reforçam, ou como eles se apresentam em cada indivíduo pode colaborar para sua utilização ideal visando uma aprendizagem mais rápida e duradoura.

Dörnyei e Skehan (2003) explicam que os estudos de estilos de aprendizagem representam um caso claro de importância de um conceito de uma disciplina vizinha, no caso a psicologia. Os autores destacam, ainda, que há uma série de fatores que atraíram os estilos para a área de ensino e aprendizagem de línguas. Primeiramente, em contraste com outras diferenças individuais, como a aptidão, por exemplo, a predisposição em lidar com situações de aprendizagem ou em processar informação implica que cada uma das escolhas ou estilos devem ter pontos fortes e fracos. Como resultado, estilos diferentes podem ser igualmente válidos e

vantajosos. O que direciona, de acordo com os autores previamente citados, a um outro ponto de atração entre as duas áreas o qual diz que é possível vislumbrar todos os estilos fazendo contribuições, mesmo em domínios diferentes. Deste ponto de vista, parece menos apropriado, portanto, pensar em alguém com pouca influência de um estilo (como se pode muito bem pensar em alguém com pouca aptidão) do que ter um estilo característico, com seus pontos fortes e fracos. Finalmente, há também a atração de que o estilo pode envolver atributos que não possuem um status tão fixo como as aptidões. Uma predisposição pode ser arraigada, mas implica alguma capacidade de flexibilidade e espaço para adaptação de estilos particulares para atender às demandas de circunstâncias particulares (DÖRNYEI e SKEHAN, 2003, p. 602).

Dörnyei e Skehan (2003) trazem ainda a definição de Keefe e Perrell (1990) dos estilos como um complexo de características relacionadas em que o todo é maior que suas partes do que suas partes. Eles ainda afirmam que cada estilo é uma combinação de operações externas e internas derivada da neurobiologia, personalidade e desenvolvimento de cada aluno, e refletida em seu comportamento. Dörnyei e Skehan (2003, p. 602) inteiram que tal definição traz à tona um contraste entre estilos cognitivos e os de aprendizagem, uma distinção às vezes deixada pouco claro na literatura, de acordo com os autores. Os primeiros podem ser definidos como uma predisposição para processar informações de maneira característica, enquanto a última pode ser definida como uma preferência típica para abordar a aprendizagem em geral. Os primeiros, em outras palavras, são mais restritos às preferências de processamento de informações, enquanto os últimos abrangem todos os aspectos da aprendizagem.

Moura Filho (2013) aponta mais trinta e quatro taxonomias dos estilos de aprendizagem e, por isso, se faz necessário eleger quais taxonomias se relacionam melhor com a pesquisa aqui em questão, bem como as que são mais utilizadas em pesquisas em LA.

Ellis (2004), por sua vez, destaca que há um grande número de modelos psicológicos de estilos de aprendizagem, mas a distinção que tem atraído a maior atenção é aquela entre dependência de campo e independência de campo. Segundo o autor, os aprendizes dependentes do campo veem as coisas de maneira holística e, com isso, têm dificuldade em identificar as partes que compõem o todo. No entanto, são voltados para as pessoas (*people-oriented*) e acham as interações sociais fáceis e prazerosas. Pessoas independentes do campo, ao contrário, veem as coisas mais analiticamente, distinguindo as partes que formam o todo, mas são individualistas e menos inclinadas às interações sociais.

O autor ainda reforça que há duas hipóteses que foram avançadas em relação ao aprendizado de uma língua adicional. A primeira é que os alunos dependentes de campo se sairão melhor no aprendizado informal de línguas por causa de suas maiores habilidades

interpessoais. A segunda é que os alunos independentes de campo terão uma vantagem no aprendizado mais formal por causa de suas habilidades analíticas aprimoradas. Há evidências que mostraram que as medidas de independência de campo (não havendo medida separada de dependência de campo) se correlacionaram fracamente, muitas vezes não significativamente, com medidas de uso da linguagem comunicativa e desempenho em testes de itens discretos.

### 3.1.1 O estilo de aprendizagem bidimensional de Willing (1987)

Willing (1987) identificou duas grandes dimensões de estilos de aprendizagem. Uma cognitiva e corresponde muito proximamente ao campo de dependência/independência, a outra é afetiva por natureza e se preocupava em ver o quão ativos os aprendizes são no que concerne à forma que abordam tarefas de segunda língua. Baseado nessas dimensões, Willing descreveu quatro estilos de aprendizagem (sumarizados na tabela abaixo).

Usando um dicionário desenvolvido para medir esses estilos, Willing investigou os estilos de aprendizagem em aprendizes de língua da Austrália. Suas respostas a 30 itens do questionário foram analisadas com fins de análises de fatores. Embora o trabalho de Willing seja importante, há uma série de críticas atribuídas a questões metodológicas que postaram dúvidas nos resultados obtidos. Gieve (1991), por exemplo, administrou o questionário para 156 estudantes mulheres em uma faculdade. Sua análise dos dados produziu resultados bem diferentes em relação aos encontrados por Willing.

Os dados de Gieve indicam que a força da natureza da motivação dos alunos foi a maior dimensão de estilo de aprendizagem medida pelo questionário. Gieve também destacou em seus achados que as respostas dos alunos revelaram diferenças significativas no que respeita a resposta dos alunos e o ambiente pelo menos tanto quanto suas qualidades inatas. Além disso, diferenças significativas também foram encontradas dependendo se o questionário era administrado por um japonês ou um pesquisador falante nativo da língua. Com isso, o estudo de Gieve apontou dúvidas sobre a validade e a confiabilidade do teste do questionário de Willing (ELLIS, 2012, p. 670).

Quadro 1: Quatro estilos de aprendizagem usados por adultos aprendizes de inglês como língua adicional baseado em Willing (1987)

Estilo de Aprendizagem Geral	Principais Características
------------------------------	----------------------------

1. Estilo de Aprendizagem Concreto	Meios diretos de processar a informação; <i>people-oriented</i> ; espontâneo; imaginativo; emocional, não gosta de aprendizagem rotinizada; prefere a modalidade cinestésica.
2. Estilo analítico de Aprendizagem	Focado em problemas específicos e procede por meios de raciocínio dedutivo hipotético; orientado por objetos; independente; não gosta do fracasso; prefere apresentação lógica e didática.
3. Estilo de Aprendizagem Comunicativa	Bastante independente; altamente adaptável e flexível; responsivo a fatos que não se encaixam; prefere aprendizagem social e abordagem comunicativa; gosta de tomar decisões.
4. Estilo de Aprendizagem orientado por Autoridade	Dependente de outras pessoas; precisa de direções do professor e explicações de estilos de aprendizagem; gosta de um ambiente de aprendizagem estruturado; intolerante a coisas que não se encaixam; prefere uma progressão sequencial; não gosta de aprendizagem por descoberta.

Fonte: Ellis (2012, p. 670 baseada em WILLING, 1987)

No mesmo período Reid (1987) desenvolveu um modelo de estilos de aprendizagem o qual distinguiu quatro modalidades de aprendizagem perceptual:

1. Aprendizagem Visual - por exemplo, ler e estudar gráficos
2. Aprendizagem Auditiva - por exemplo, ouvir palestras ou áudios
3. Aprendizagem Cinestésica - envolve respostas físicas
4. Aprendizagem Tátil - aprendizagem prática e manual, como construir modelos.

Além disso, Reid também distinguiu dois estilos sociais de aprendizagem:

1. Preferência por grupo - aprender com os outros
2. Preferência individual - aprender sozinho

Para medir esses estilos, Reid desenvolveu o “Questionário de Aprendizagem Perceptual”, um instrumento especialmente desenhado para o uso com aprendizes de língua. Esse instrumento foi conseqüentemente submetido a uma cuidadosa validação por Wintergerst, DeCapua e Itzen (2001). Eles encontraram que as respostas de Reid não mostraram um bom ajuste com os construtos que informaram seu design. Os autores posteriormente citados sugeriram que uma razão para isso pode ter sido o modelo de estilos de aprendizagem em si e, assim, exploraram um novo modelo alternativo de estilos de aprendizagem, encontrando apoio para um modelo de três fatores (ELLIS, 2012, p. 668-9):

1. Orientação de Atividade em Grupo
2. Orientação de Atividade Individual

### 3. Orientação de Projeto (que incorpora itens táteis, visuais e cinestésicos)

Ellis (2012, p. 669) relata que Wintergerst, DeCapua e Verna (2003) reportaram um estudo baseado no Inventário de Estilos de Aprendizagem (a versão modificada do questionário de Reid) nos quais eles administraram três grupos de aprendizes de aprendizes - aprendizes russos de língua adicional, aprendizes russos de inglês como segunda língua<sup>3</sup> e asiáticos aprendizes de inglês como segunda língua. Os três grupos expressaram uma preferência por atividade em grupo em detrimento a atividades individuais.

Os achados desse estudo, conclui Ellis, contradizem os achados de Reid. A explicação para isso oferecida por Wintergerst et al. é que as técnicas de uma sala de aula instrucional mudaram muito desde o estudo de Reid, mas outra possibilidade é que simplesmente que diferentes grupos de aprendizes irão variar em seus estilos sociais de aprendizagem. Nesse sentido, Dunn (1983,1984) e Reinert (1976) desenvolveram modelos nos quais também valorizam os mesmos canais perceptivos de Reid (1987).

#### 3.1.2 O modelo complexo de estilos de aprendizagem de Dunn et al.

Alguns anos mais tarde Dunn *et al* (1991) desenvolveram um questionário chamado “Preferências Ambientais de Produtividade” o qual media os estilos de aprendizagem em quatro áreas:

1. Preferência por estímulo ambiental;
2. Estímulo de qualidade emocional;
3. Orientação a estímulo social e
4. Preferência relacionada ao estímulo físico.

Ellis (2012) aponta que o questionário visava mostrar as preferências em 20 modalidades diferentes baseada nessas áreas descritas acima. O instrumento foi desenvolvido com o objetivo de refletir as preferências relacionadas à personalidade quanto ao estilo de aprendizagem.

Dunn e Dunn (1979) e Dunn, Dunn e Price (1982) incorporam as seguintes variantes na composição dos estilos de aprendizagem:

1. Preferências sociológicas, tais como figuras detentoras de autoridade (professores e direção de escola), colegas e relacionamento com o grupo;
2. Preferências ambientais, dentre elas condições de acomodação (mobiliário);

---

<sup>3</sup>Embora nesse trabalho usarmos o termo “língua adicional”, será feita uma exceção quando o autor usar outro termo, como segunda língua e língua estrangeira, originalmente.

- 3. Preferências emocionais, tais como motivação, persistência, responsabilidade e estrutura;
- Preferências físicas, dentre elas hora do dia, mobilidade, percepção e alimentação (bebidas e comidas);
- 5. Preferências psicológicas/cerebrais, que envolvem a utilização de pensamento analítico e global, capacidade de reflexão e nível de impulsividade. (MOURA FILHO, 2013, p. 319).

Reichman e Grasha (1974) apresentaram um modelo no qual os autores apontam três pares bipolares. Moura Filho (2013) resume tal modelo com a seguinte descrição:

- Aprendizes competitivos vs aprendizes colaborativos: conforme o nome indica, os aprendizes competitivos são mais predispostos a competir com os colegas por recompensas, que vão desde possuírem mais atenção do professor ou serem os mais populares da turma até a disputa pela obtenção das melhores notas enquanto os aprendizes colaborativos gostam de estabelecer parcerias com os professores e os colegas.
- Aprendizes esquivos vs aprendizes participativos: segundo os autores, aprendizes esquivos não são entusiasmados com a aprendizagem, evitam interagir com os colegas e os professores, não têm interesse em frequentar as aulas, evitam as atividades em sala de aula e não gostam de ficar em evidência no grupo. Os aprendizes participativos, por outro lado, participam das atividades escolares o máximo possível e aproveitam as oportunidades de participar de discussões.
- Aprendizes dependentes vs. aprendizes independentes: os aprendizes dependentes limitam-se a estudar o que lhes é exigido, demonstram pouca curiosidade intelectual e são totalmente dependentes do professor, sendo que os aprendizes independentes preferem pensar por si, confiam em sua capacidade de aprender, preferem trabalhar a sós e apreciam atividades que lhes permitam pensar de forma autônoma.

Moura Filho (2013) diz que ao descreverem o modelo baseado na interação social, Reichman e Grasha (1974) declaram que cada aprendiz apresenta um conjunto de características, que segundo os autores são relativamente estáveis.

É interessante perceber a afirmação de Reichman e Grasha (1974) a respeito da estabilidade dos estilos. Aparece ser uma visão aliada à visão mais tradicional a respeito dos estilos, no qual se reza que os indivíduos nascem com determinados estilos e os mantêm ao longo da vida, sem nenhuma mudança. No entanto, partindo das noções trazidas por teorias de

aprendizagem de cunho ecológico, acredita-se que esse desenvolvimento não apenas pode ocorrer como pode se modificar ao longo do tempo.

Acreditamos também que a influência das *affordances* percebidas pelos aprendizes possa estar relacionada com a maneira como se apresentam esses estilos ou preferências. Pensamos que, ao perceber *affordances* tecnológicas, por exemplo, a partir de recursos de aulas remotas online, exista a possibilidade dos alunos que se considerem, por exemplo, apenas visuais e sintam necessidade de escrever no papel o que aprenderam, ao se deparar com a oportunidade de registrar seu aprendizagem de forma digital, em telas, possam desenvolver uma forma de aprendizagem nova, não porque não possuíam essa capacidade, mas, sim, porque havia sido apresentada essa possibilidade anteriormente.

### 3.1.3 O Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb (1984)

Kolb (1984) criou o Inventário de Estilos de Aprendizagem, também conhecido com LSI (*Learning Styles Inventory*) trata-se de um questionário construído com o objetivo de aprimorar a compreensão que o indivíduo tem de seu processo de aprendizagem e, assim, possibilitando que ele assuma o controle sobre tal processo (KOLB; KOLB, 2005).

Cinco versões do Inventário foram desenvolvidas ao longo dos anos ao longo de 35 anos. Após muitas revisões chegou-se na versão de 2005 a qual não sofreu muitas alterações da revisão de 1999, altera somente a pontuação do folheto e regras gráficas para conversão dos resultados obtidos com o questionário, incluindo assim novas normas e amostras maiores, e mais representativas. O inventário é composto por 12 questões de resposta obrigatória por escala de identificação. Para cada pergunta, o respondente deve indicar um número para cada alternativa dada, sendo que o número 1 representa a característica com a qual o indivíduo menos se identifica, o número 2 para a terceira opção que mais o representa, o número 3 para a segunda opção que mais o representa e o número 4 para a opção que mais causa identificação. Kolb e Kolb (2005) orientam que seja respondido na ordem do questionário sem retornar às perguntas anteriores (PENA, CAVALCANTE, MIONI, 2015, p. 71).

O trabalho de Kolb (1984) permitiu serem identificados quatro estilos de aprendizagem:  
 Quadro 2: Estilos de Aprendizagem de Acordo com o Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb (1984)

Estilo de Aprendizagem Geral	Principais Características
------------------------------	----------------------------

1. Estilo de Aprendizagem Concreto	Meios diretos de processar a informação; <i>people-oriented</i> ; espontâneo; imaginativo; emocional, não gosta de aprendizagem rotinizada; prefere a modalidade cinestésica.
2. Estilo analítico de Aprendizagem	Focado em problemas específicos e procede por meios de raciocínio dedutivo hipotético; orientado por objetos; independente; não gosta do fracasso; prefere apresentação lógica e didática.
3. Estilo de Aprendizagem Comunicativa	Bastante independente; altamente adaptável e flexível; responsivo a fatos que não se encaixam; prefere aprendizagem social e abordagem comunicativa; gosta de tomar decisões.
4. Estilo de Aprendizagem orientado por Autoridade	Dependente de outras pessoas; precisa de direções do professor e explicações de estilos de aprendizagem; gosta de um ambiente de aprendizagem estruturado; intolerante a coisas que não se encaixam; prefere uma progressão sequencial; não gosta de aprendizagem por descoberta.

Fonte: Ellis (2012, p. 670 baseada em Willing (1987))

Dörnyei e Skehan (2003, p. 606) evidenciam que o modelo de Kolb enfatiza na aprendizagem em geral, em não em aquisição propriamente dita. As aplicações do modelo não se limitam de forma alguma ao domínio da aprendizagem de línguas, como os autores comentam. Mesmo dentro da aprendizagem de línguas, o foco, segundo eles, não precisa ser na aquisição, uma vez que áreas como formação de professores, autonomia do aluno e muitos outros seriam igualmente apropriadas para aplicação. Os autores supracitados ainda mencionam que muitas pesquisas relevantes sobre estilos de aprendizagem foram publicadas, além do que, eles explicam ainda que há uma literatura significativa em como programas educacionais podem ser adaptados para atender os diferentes estilos de aprendizagem, e superar dificuldades de aprendizagem.

### 3.1.4 O Modelo de Estilos de Aprendizagem VARK

Neil Fleming (1992, 1995, 2001) propôs o modelo VARK, que tal como o modelo de Reid (1987), lida com questões de percepção de aprendizagem. O VARK é uma sigla em inglês que reúne categorias instrucionais, pois lidam com modos perceptuais: Visual (V), Auditivo (A), Read/Write (leitura e escrita) (R), e Kinesthetic (cinestésico) (K).

De acordo com Fleming (2001) os aprendizes visuais preferem aprender com mapas, quadros, figuras, marcadores de diferentes cores. Aprendizes auditivos preferem aprender distinguindo os tópicos com seu professor e outros alunos, explicando outras ideias para os outros, e usando gravações de áudio. Aprendizes leitores/escritores que gostam de aprender com ensaios, livros didáticos, definições, leituras, e tomando notas. Aprendizes cinestésicos

preferem aprender em viagem de campo, fazendo coisas para entendê-las, laboratórios e abordagens práticas e manuais. Preferências multimodais para um indivíduo é considerado mais de uma preferência de estilo de aprendizagem (VASEGHI, RAMEZANI E GHOLAMI, 2012, p. 442).

### 3.1.5 O modelo Felder e Silverman (1988)

O modelo Felder e Silverman (1988) é dividido em quatro dimensões as quais representam as etapas da aprendizagem em que os alunos podem atender aos seguintes polos:

- Percepção (sensorial ou intuitivo);
- Entrada (visual ou verbal);
- Processamento (ativo ou reflexivo);
- Entendimento (sequencial ou global).

Segundo os autores, cada estilo de aprendizagem é representado por uma combinação de um polo de dimensão (PEREIRA; VIEIRA JÚNIOR, 2013, p. 173). Têm-se, portanto, 16 diferentes perfis de comportamento:

- Sensorial-verbal-ativo-sequencial;
- Sensorial-verbal-ativo-global;
- Sensorial-verbal-reflexivo-sequencial;
- Sensorial-verbal-reflexivo-global;
- Sensorial-visual-ativo-sequencial;
- Sensorial-visual-ativo-global;
- Sensorial-visual-reflexivo-sequencial;
- Sensorial-visual-reflexivo-global;
- Intuitivo-verbal-ativo-sequencial;
- Intuitivo-verbal-ativo-global;
- Intuitivo-verbal-reflexivo-sequencial;
- Intuitivo-verbal-reflexivo-global;
- Intuitivo-visual-ativo-sequencial;
- Intuitivo-visual-ativo-global;
- Intuitivo-visual-reflexivo-sequencial;
- Intuitivo-visual-reflexivo-global.

Na tabela, a seguir, os fatores acima são mais bem explicados, de acordo com VIEIRA JÚNIOR (2012)

Tabela 1 – Características dos polos de cada dimensão

Sensorial	Gostam de aprender fatos e experiências, gostam de resolver problemas com métodos estabelecidos, sem complicações e surpresas, ressentem-se mais do que intuitivos quando são testados sobre um material que não foi coberto explicitamente na aula, tendem a ser mais práticos e cuidadosos do que os intuitivos gostam de matérias que envolvem memorização e cálculos rotineiros.
Intuitivo	Preferem descobrir possibilidades e relações, gostam de novidade e se aborrecem com a repetição, podem ser melhores no domínio de novos conceitos e sentem-se mais confortáveis do que os sensoriais com abstrações e formulações matemáticas, são mais rápidos no trabalho e mais inovadores do que os sensoriais.
Visual	Relembra melhor o que viram – figuras, diagramas, fluxogramas, filmes e demonstrações.
Verbal	Conseguem tirar maior proveito das palavras – explicações escritas ou faladas. A maioria das pessoas aprende melhor quando a informação é apresentada visual e verbalmente (escrita).
Ativo	Tendem a compreender e reter melhor informação trabalhando de modo ativo – discutindo ou aplicando a informação ou explicando-a para outros. “Vamos experimentar e ver como funciona” é a frase comum dos aprendizes ativos, gostam de trabalhar em grupo e gostam de participar das aulas.
Reflexivo	Reflexivos preferem primeiro refletir quietamente sobre a informação. "Vamos primeiro meditar sobre o assunto" é resposta dos aprendizes reflexivos e preferem trabalhar sozinhos
Sequencial	Tendem a aprender de forma linear, em etapas logicamente sequenciadas, tendem a seguir caminhos lógicos para encontrar soluções.
Global	Tendem a aprender em grandes saltos, assimilando o material quase aleatoriamente, sem ver as conexões, para, então, repentinamente "compreender" tudo, podem ser hábeis para resolver problemas complexos com rapidez, ou para juntar as coisas de forma original assim que tenham formado o grande quadro, mas eles podem ter dificuldade para explicarem como fizeram isso.

Fonte: Vieira Júnior (2012)

Já Oxford e Anderson (1995) adotam uma perspectiva mais abrangente, reunindo conceitos de outros modelos anteriormente citados neste capítulo, como o de Reid (1987). Para eles os aprendizes individuais têm um composto de pelo menos 20 dimensões de estilo, dos quais oito parecem ser particularmente importantes para a aprendizagem de língua adicional:

- I. global vs. analítico;
- II. dependente do campo vs. independente do campo;
- III. sentimento vs. pensamento;

- IV. impulsivo vs. reflexivo;
- V. intuitivo-aleatório vs. concreto-sequencial;
- VI. orientado para fechamento vs. aberto;
- VII. extrovertido vs. introvertido;
- VIII. visual vs. auditivo vs. prático (ou tátil / cinestésico)

Dörnyei e Skenhan (2003, p. 605) que Oxford e Anderson (1995), de forma mais geral, argumentam que os estilos de aprendizagem possuem seis aspectos interrelacionados: cognitivo (em relação aos padrões preferidos ou habituais de funcionamento mental), executivo (em relação ao grau em que a pessoa busca ordem, organização, encerramento, e gerencia seu próprio processo de aprendizagem), afetivo (em relação aos valores, crenças e atitudes que influenciam o que um indivíduo presta atenção em uma situação de aprendizagem), social (em relação à extensão preferida de envolvimento com outras pessoas durante a aprendizagem), fisiológico (relativo a pelo menos em parte as tendências sensoriais e perceptivas da pessoa com base anatômica) e comportamentais (em relação à extensão em que alguém busca ativamente satisfazer suas preferências de aprendizagem).

Em Oxford (2003) a autora discute um pouco mais a fundo essas dimensões, mostrando que mais aspectos podem influenciar na aprendizagem. A autora desenvolve em seu trabalho de 2003 outras quatro dimensões de estilos de aprendizagem, as quais para Oxford parecem ser as mais fortemente associadas com aprendizagem de línguas estrangeiras, são elas: preferências sensoriais, tipos de personalidade, grau desejado de generalidade e diferenças biológicas. Estilos de aprendizagem, conforme Oxford, são dicotômicos (preto e branco, presente e ausente). Ela continua defendendo que os estilos de aprendizagem operam em um contínuo ou em múltiplos contínuos que se cruzam. A autora exemplifica trazendo o cenário de uma pessoa que pode ser mais extrovertida do que introvertida, ou mais orientada para fechamento do que aberto, ou igualmente visual e auditivo, mas com menor envolvimento cinestésico e tátil. Poucas pessoas poderiam ser classificadas como tendo tudo ou nada em qualquer uma dessas categorias (EHRMAN, 1996 *apud* OXFORD, 2003).

As preferências sensoriais podem ser divididas em quatro principais áreas: visual, auditivo, cinestésico (orientado para o movimento) e tátil (orientado para o toque). As preferências sensoriais referem-se aos canais de aprendizagem físicos e perceptivos com os quais o aluno se sente mais confortável. Visual, os alunos gostam de ler e obtêm muita estimulação visual. Oxford (2003) aponta que Reid (1987) demonstrou que os alunos de língua adicional variaram significativamente em suas preferências, com pessoas de certas culturas

favorecendo diferencialmente as três diferentes modalidades de aprendizagem. Os alunos de culturas asiáticas, por exemplo, costumam ser altamente visuais, com os coreanos sendo os mais visuais. Muitos estudos, incluindo o de Reid, descobriram que alunos hispânicos eram frequentemente auditivos. Reid descobriu que os japoneses não são nada auditivos. Alunos de língua adicional de várias culturas eram táteis e cinestésicos em suas preferências sensoriais.

Os tipos de personalidade são outro aspecto importante para educação de língua adicional segundo Oxford, os quais consistem em quatro vertentes extrovertido vs. introvertido; intuitivo-aleatório vs. sensoriamento-sequencial; pensamento versus sentimento; e orientado para o fechamento/julgamento vs. aberto/percebendo. Tipo de personalidade (frequentemente denominado tipo psicológico) é um construto baseado no trabalho do psicólogo Carl Jung. Oxford (2003) traz o trabalho de Ehrman e Oxford (1989, 1990) para ilustrar um número significativo entre tipos de personalidade e proficiência.

Extroversão e introversão são outros aspectos relacionados pela autora. Por definição, pessoas extrovertidas ganham sua maior energia do mundo externo. Eles querem interação com as pessoas e têm muitas amigas, algumas profundas e outras não. Em contraste, os introvertidos derivam sua energia do mundo interno, buscando solidão e tendendo a ter apenas algumas amigas, que muitas vezes são muito profundas (OXFORD, 2003, p. 5).

Os aprendizes que são da dicotomia Intuitivo-Aleatório vs. Sensor-Sequencial, de acordo com a autora previamente citada, são descritos da seguinte forma: os primeiros pensam de forma abstrata, futurista, em larga escala, e não-sequencialmente. Eles gostam de criar teorias e novas possibilidades, muitas vezes têm insights repentinos e preferem orientar seu próprio aprendizado. Em contraste, os aprendizes de sensoriamento sequencial estão fundamentados no aqui e agora. Eles gostam de fatos ao invés de teorias, desejam orientação e instrução específica do professor e procuram consistência. A chave para ensinar alunos intuitivos aleatórios e sequenciais de detecção é oferecer variedade e escolha: às vezes, uma estrutura altamente organizada para os alunos de detecção sequencial e em outras vezes várias opções e atividades de enriquecimento para alunos intuitivos aleatórios.

Na divisão entre alunos pensantes e alunos sentimentais, a autora afirma que alunos pensantes são orientados para a verdade nua e crua, mesmo que firam os sentimentos de algumas pessoas. Eles querem ser vistos como competentes e não querem oferecer elogio facilmente - embora eles possam secretamente desejar ser elogiados. Às vezes, eles parecem distantes. Em comparação, os alunos sentimentais valorizam seus pares de maneira muito pessoal. Eles mostram empatia e compaixão por meio de palavras, não apenas comportamento, e dizem o que quer que seja necessário para suavizar determinadas situações difíceis.

Oxford (2003) ainda diz que, embora muitas vezes demonstrem seus sentimentos de forma explícita, eles querem ser respeitados por contribuições pessoais e trabalho árduo. Professores de língua adicional, Oxford salienta, podem ajudar alunos pensantes a mostrarem maior compaixão aberta para com seus colegas de classe, e podem sugerir que os aprendizes sentimentais possam atenuar sua expressão emocional enquanto trabalham com aprendizes pensantes.

Aprendizes orientados para fechamento/julgadores vs. aprendizes abertos/ perceptivos figuram em outra categoria na lista de Oxford (2003). Os alunos orientados para o fechamento querem alcançar julgamentos ou conclusão rapidamente e deseja clareza o mais rápido possível. Esses alunos são sérios e trabalhadores que gostam de receber informações por escrito e gostam de tarefas específicas com prazos.

Às vezes, seu desejo de fechamento dificulta o desenvolvimento da fluência, segundo Ehrman e Oxford (1989). Em contraste, os alunos abertos querem ficar disponíveis continuamente a novas percepções e, portanto, são chamados de "perceptivos". Eles captam o aprendizado de língua adicional sem aprendizagem séria, tratando-o como um jogo a ser desfrutado ao invés de um conjunto de tarefas a serem concluídas. Alunos abertos não gostam de prazos; eles querem se divertir e parecem absorver informações da língua por osmose, em vez de esforço pesado.

Há também aprendizes, conforme aprofunda Oxford, que desejam grau de generalidade. O foco dessa vertente está em alunos que se concentram na ideia principal ou no quadro geral com o aluno que se concentra nos detalhes. Estudantes globais ou holísticos gostam de interação social, eventos comunicativos em que eles possam enfatizar a ideia principal, e também evitar a análise de minúcias gramaticais. Eles se sentem confortáveis mesmo quando não têm todas as informações e eles se sentem livres para adivinhar a partir do contexto.

Os alunos analíticos, por outro lado, tendem a se concentrar na gramática e muitas vezes evitam atividades comunicativas mais fluidas. Por causa da preocupação deles com a precisão, os alunos analíticos normalmente não correm os riscos necessários para adivinhar a partir do contexto, a menos que tenham bastante certeza da exatidão de seus palpites. O estudante global e os alunos analíticos têm muito a aprender uns com os outros (OXFORD, 2003, p. 7).

Neste capítulo, até o momento, foram apresentadas várias taxonomias de estilos de aprendizagem desenvolvidas por diferentes autores de Linguística Aplicada ao longo do tempo. Na pesquisa aqui apresentada, em concordância com a Abordagem Ecológica, cujos preceitos serviram de base para a análise dos dados gerados, não se escolherão previamente e sim serão observados de maneira natural, conforme a geração de dados ocorrer.

As taxonomias apresentadas aqui procuram abranger o maior número de estilos de aprendizagem possível, baseadas em muitas pesquisas realizadas até hoje. As taxonomias ajudam professores e pesquisadores a compreenderem e perceberem que existem muitas formas que podem favorecer a aprendizagem e, em relação aos aprendizes, é favorecida reflexão sobre os estilos podem a ajudá-los a aprender melhor, se utilizados e abordados de maneira consciente e colaborativa em sala de aula. As categorias dos estilos de aprendizagem representam uma tentativa de organizar as muitas taxonomias de estilos de aprendizagem que existem. A próxima explica essas organizações e quais taxonomias se encontram em cada categoria.

### **3.1.6 Categorias dos Estilos de Aprendizagem**

Moura Filho (2013) salienta que não há uma teoria unificadora de estilos aprendizagem e, com isso, alguns pesquisadores como Curry (1987), Riechman e Grasha (1974) e Ehrman (1996) propõem categorias de estilos de aprendizagem nas quais agregam várias taxonomias propostas por outros pesquisadores seguida das dimensões cognitiva, sensorial, de personalidade, de processamento de informação, de interação social e multidimensionalidade.

A categoria proposta por Curry (1987) é denominada categoria “modelo cebola” pois demonstra a tentativa do autor de agregar várias taxonomias de estilos de aprendizagem. Segundo Curry o modelo é composto por quatro camadas (MOURA FILHO, 2013, p. 317)

- a) Dimensão de Personalidade - nesta categoria estão os modelos que envolvem elementos ligados à personalidade do aprendiz na constituição dos estilos. Nele estão incluídos o construto dependência/independência de campo, de Witkin (1954), mencionado no item anterior deste capítulo, e a Teoria dos Tipos Psicológicos, de Myers-Briggs (1967). Segundo Moura Filho (2013) o construto de Witkin assegura que o aprendiz independente de campo tende a abordar as situações de aprendizagem de maneira analítica, destacando os elementos do todo, enquanto o aprendiz dependente de campo identifica-se com a totalidade do que está aprendendo, sua abordagem no processo de aprendizagem é feita de forma global. O modelo de Myers-Briggs está fundamentado em escalas dicotômicas e avalia aspectos tais como extroversão versus introversão, sensação versus intuição, pensamento versus sentimento e julgamento versus percepção.
- b) Processamento de informação – Moura Filho (2013) declara que essa categoria engloba os aprendizes caracterizados por apreciarem uma postura que envolve o processamento de informações como abordagem de assimilação de conhecimentos. O construto

proposto por Kolb (1984) enquadra-se nesta categoria e permite que sejam identificados quatro estilos de aprendizagem. Esse constructo já foi explicado no item anterior deste capítulo.

- c) Interação social – neste grupo, Moura Filho explica que estão reunidos os estilos de aprendizagem caracterizados pela forma como os aprendizes interagem em sala de aula. O modelo proposto por Riechmann e Grasha (1974) representa bem esta camada da “cebola”. Nesse modelo, os autores apontam três pares bipolares. Esse modelo também já foi apresentado na seção posterior deste mesmo capítulo.
- d) Multidimensional e instrucional – Nesta categoria, estão englobados os estilos de aprendizagem que salientam a importância de serem identificadas e trabalhadas, durante o processo de aprendizagem, as diferenças individuais dos aprendizes. O modelo proposto por Dunn e Dunn (1979) e Dunn, Dunn e Price (1982) é representativo desta “camada” por incorporar as seguintes variantes na composição dos estilos de aprendizagem (MOURA FILHO, 2013. p. 319).

Ehrman (1996, p. 57) afirma serem surpreendentes as sobreposições entre as várias taxonomias de estilos de aprendizagem, mas ressalta que cada uma dessas dimensões contribui, sob uma perspectiva diferente, para a compreensão das diferenças individuais e, conseqüentemente, solução das dificuldades de aprendizagem. O mesmo autor ressalta, ainda, que os estilos de aprendizagem não são mutuamente exclusivos e que muitas pessoas aprendem utilizando-se de mais de um estilo de aprendizagem.

Buscou-se, nesta seção, traçar um panorama das principais taxonomias de estilos de aprendizagem e as categorias que alguns autores as organizam, assim como, quais modelos e estilos são mais observados e populares dentro da Linguística Aplicada. Na seção a seguir será feita uma relação entre os estilos de aprendizagem e a Abordagem Ecológica.

### 3.2 DOS ESTILOS ÀS PREFERÊNCIAS DE APRENDIZAGEM: CONTEXTUALIZAÇÃO E PERSPECTIVAS

Conforme demonstramos na seção anterior, os estudos relacionados aos estilos de aprendizagem acontecem há muitas décadas, e muitos autores de diferentes áreas dedicaram-se a ver quais papéis tais estilos poderiam ter no ensino e aprendizagem, não apenas de línguas, mas de outras áreas do saber também. As pesquisas em estilos de aprendizagem, sem sombra de dúvidas, indicaram *insights* importantes para a educação, e no que concerne o ensino e aprendizagem de línguas não foi diferente: autores como Oxford (2003), Magno e Silva (2006),

entre outros apontaram a necessidade de se reconhecer os estilos dos aprendizes e, assim, ter mais ferramentas para auxiliar os alunos em seu desenvolvimento.

Mais recentemente, no entanto, outra área de estudos, cuja relação com a Educação tem se estreitado cada vez mais graças a pesquisas que trazem luz a questões cognitivas: a Neurociência vem questionando, por meio de seus pesquisadores devotos à Educação e à aprendizagem, a existência e predisposição dos estilos de aprendizagem. De acordo com especialistas nesse domínio, os estilos de aprendizagem são considerados “neuromitos”.

A começar com um texto bem recente, Kirshner (2016), com o incisivo título “Parem de Propagar o Mito dos Estilos de Aprendizagem”<sup>4</sup> discorre sobre porque é problemático, especialmente do ponto de vista da neurociência, acreditar que os seres humanos são predispostos a um ou mais estilos de aprendizagem. Embora o autor reconheça que, sim, os indivíduos diferem – e muito – uns dos outros, e que essas diferenças têm efeito indelével na aprendizagem de qualquer disciplina, ele argumenta que não é porque as pessoas têm preferências distintas, ou porque preferem aprender de maneira mais visual, auditiva ou sinestésica que a aprendizagem deve ser moldada apenas baseada nessas preferências, com o risco de categorizar os aprendizes e encaixá-los em um grupo.

A respeito da categorização de aprendizes, Larsen-Freeman (2019, p. 62), ao escrever sobre o papel da Agência na aprendizagem e de que forma podemos ajudar a desenvolver aprendizes mais agentes, condena a categorização de indivíduos nesse processo. Segundo a autora, a crença de que indivíduos possam ser categorizados, desconsiderando suas diferenças internas, muda a forma como interagimos com eles e como eles pensam por si mesmos.

Larsen-Freeman (2019) reforça o pensamento contra a categorização dos aprendizes trazendo uma reflexão de Butler (2016, p. 24) que diz:

Somos chamados de nomes e nos encontramos vivendo em um mundo de categorias e descrições muito antes de começarmos a classificá-las criticamente e tentar mudá-las ou torná-las nossas próprias. Desta forma, somos, a contragosto, vulneráveis e afetados por discursos que nunca escolhemos.<sup>5</sup>

A reflexão a respeito do fato de indivíduos serem colocados em categorias sem considerar suas diferenças individuais e suas subcategorias internas acabam por perderem aquilo que os torna únicos e diferentes (LARSEN-FREEMAN, 2019, p. 70). A autora reforça que não devemos

---

<sup>4</sup>No original: “Stop Propagating the Learning Styles Myth” (tradução livre nossa)

<sup>5</sup>No original: ““We are called names and find ourselves living in a world of categories and descriptions way before we start to sort them critically and endeavor to change or make them on our own. In this way, we are, quite in spite of ourselves, vulnerable to, and affected by, discourses that we never chose”

negligenciar o desenvolvimento da agência dos aprendizes e nem os caminhos de aprendizagem que os indivíduos percorrem. Embora, em segundo lugar, o desenvolvimento da linguagem seja visto corretamente como embutido em um sistema ecológico sócio-histórico mais amplo, a linguagem ainda é realizada por um agente-aluno em particular em um lugar específico (LARSEN-FREEMAN, 2019, p. 63).

Endossando o discurso sobre a questão das categorias e a concepção de que os estilos são “neuromitos”, Newton (2015) realizou um estudo no qual catalogou pesquisas realizadas na área de Educação que versavam sobre estilos de aprendizagem na última década dos anos 2010, com mais de vinte e nove países. O viés de confirmação tem sido sugerido como uma razão para o sucesso dos Estilos de Aprendizagem e há muito de atrativo na ideia básica de Estilos de Aprendizagem. Assim, um educador pode razoavelmente abordar a literatura com a expectativa de que os Estilos de Aprendizagem sejam uma ferramenta útil. O presente estudo demonstra que essa visão se confirmaria de forma esmagadora, incentivando e perpetuando o uso de Estilos de Aprendizagem.

Newton (2015) ainda argumenta que alguns educadores recorrem à literatura e defendem o uso de Estilos de Aprendizagem como identificação das “preferências do aluno”, em vez de uma base para a instrução correspondente, ou como um estímulo para os alunos refletirem sobre como aprendem. No geral, porém, a maioria dos estudos parece geralmente acrítica: uma abordagem muito comum é simplesmente aplicar uma classificação de Estilo de Aprendizagem a um tipo específico de aluno e, em seguida, fazer recomendações com base nas descobertas.

De acordo com Lilienfeld *et al* (2011) é compreensível por que essa visão - dos estilos de aprendizagem - seja tão popular: em vez de implicar que alguns alunos são alunos “melhores” ou “piores” em geral do que outros, a ideia sugere que todos os alunos podem aprender bem, talvez igualmente bem, dado o estilo de ensino apropriado. Além disso, essa visão se encaixa com a heurística representativa: os defensores desta hipótese afirmam que alunos orientados verbalmente aprendem melhor com professores que enfatizam palavras, os alunos visualmente orientados aprendem melhor com professores que enfatizam imagens, e assim por diante.

Segundo os autores supracitados, a crença popular de que encorajar a igualar os estilos de ensinar dos professores com os estilos de aprendizagem dos alunos melhora a sua aprendizagem acaba por ser uma lenda da psicologia educacional, na medida em que essa abordagem incentiva os professores a ensinar apenas em função das potencialidades intelectuais dos alunos em vez de suas dificuldades. Alunos precisam corrigir e compensar suas

deficiências, não evitá-las. Caso contrário, suas áreas de dificuldades intelectuais podem crescer ainda mais. Já que a vida fora da sala de aula nem sempre se conforma aos nossos estilos preferidos de aprendizagem, um bom ensino deve nos preparar para enfrentar os desafios do mundo real.

William *et al* (2015) trazem alguns *insights* da Psicologia para a discussão, afirmando que para muitos, os estilos de aprendizagem oferecem um meio-termo - um meio-termo entre tratar todos os alunos da mesma maneira e tratar cada aluno de forma única. A solução proposta foi criar categorias de alunos com base em seu aprendizado exclusivo. A categorização significa usar alguns recursos facilmente observáveis para inferir que outros recursos estão presentes. Eles exemplificam, usando a metáfora de observação de algumas características perceptivas de um objeto. Se é redondo, vermelho e brilhante, nós o categorizamos como uma maçã e, portanto, podemos inferir outras propriedades não observáveis: tem sementes dentro, é comestível, e assim por diante.

Da mesma forma, os estilos de aprendizagem também categorizam. Ao obter conhecimento de algumas propriedades (por exemplo, respostas em um questionário), os professores esperam inferir outras características (por exemplo, como o aluno responderá a diferentes tipos de instrução) que podem ser usados para melhorar o processo educacional. O ponto dos autores, entretanto, é que tal categorização acaba falhando, conforme já mostramos anteriormente.

Dehaene (2021) também se junta a essa discussão afirmando, como todos os demais pesquisadores aqui apresentados, que não há evidência científica que corrobore a existência dos estilos de aprendizagem. O que é verdade, por outro lado, é que existem estratégias de aprendizagem que funcionam melhor do que outras, e quando elas funcionam se aplicam a todos nós e não apenas a um subgrupo. Por exemplo, experimentos mostram que todos nós temos mais facilidade em lembrar uma foto do que uma palavra escrita, e que nossa memória é ainda mais estimulada? quando relacionada com ambas, imagem e palavra escrita, configurando uma experiência audiovisual.

Portanto, de acordo com Dehaene (2021), não há evidência a favor da existência de subtipos de aprendizes com estilos de aprendizagem radicalmente diferentes, como os aprendizes do tipo A aprendem melhor com a estratégia A e os aprendizes do tipo B com a estratégia B. Pelo que sabemos, todos os humanos compartilham o mesmo algoritmo de aprendizado. O autor ainda explica a respeito de livros e softwares de educação especial que afirmam adaptar a educação às necessidades de cada criança. Eles são inúteis? Não

necessariamente. Aprendizes variam drasticamente, não no estilo de aprendizagem, mas na velocidade, facilidade e motivação com que aprendem.

A partir de todas importantes contribuições de autores de Neurociência, Educação e Psicologia, entendemos que é preciso questionar os estilos de aprendizagem, sua procedência sem respaldo científico e sua aplicação de modo a categorizar os alunos. Por esse motivo, optamos por utilizar a nomenclatura “preferências de aprendizagem” e focar nosso estudo em como os aprendizes percebem e entendem essas preferências, do que simplesmente determinar ou fazer com que eles determinem pertencer a um estilo ou outro. Além do que, acreditamos que relacionar as preferências com as *affordances*, outro tema enfoque deste estudo, pode auxiliar a desmistificar a ideia de que os aprendizes só conseguem aprender de uma ou duas maneiras, ou recebendo apenas um tipo de estímulo: por meio da percepção de outras maneiras de aprender ou aprimorar seus estudos, pode-se buscar por outras formas, ou pela combinação de várias delas, considerado por muitos estudiosos a maneira “ideal” de se ensinar, isto é, utilizando atividades variadas e possibilitando que os aprendizes tenham acesso a diferentes atividades e estratégias.

Furrey (2020) afirma que o importante, afinal, não é como as atividades são apresentadas aos aprendizes e sim como eles as processam dentro de suas cabeças. Não se trata de fazê-los acreditar que são visuais, ou auditivos, mas, sim, que possuem todos esses subtipos dentro de si, e que a melhor alternativa, assim, é oferecer múltiplas formas de entender o mesmo assunto.

Se os estilos de aprendizagem têm sido desmascarados pelos pesquisadores em Educação e Neurociência, por que então trazê-los como tema de pesquisa para uma tese de doutorado? Em Linguística Aplicada, assim como em muitas áreas que investigam aprendizagem, a ideia nunca é promover generalizações sobre o tema, ou trazer respostas categóricas sobre quaisquer aspectos que envolvam o desenvolvimento de aprendizes. O intuito deste estudo é fazer os alunos pensarem a respeito de como eles pensam aprender melhor, e que criem mais consciência e agência sobre a própria aprendizagem.

Conforme vimos na seção sobre estilos, a maioria dos testes e questionários era feita justamente para encaixar os alunos em grupos específicos e, assim, os professores poderiam ter melhor ideia de que estilos de ensino poderiam seguir. Esses questionários tinham um intuito mais quantitativo e com foco em resultados numéricos. Nosso objetivo aqui não é este; por essa razão, resolvemos elaborar o questionário autorreflexivo que, além de promover uma reflexão aos participantes dessa pesquisa, também serve como porta de entrada para que os alunos pensem a respeito de aspectos concernentes a sua aprendizagem.

É importante também ressaltar a importância de trazer a noção de *affordances* para essa discussão. Na aprendizagem de línguas, *affordances* são a representação da maneira como os aprendizes percebem determinadas oportunidades de aprendizagem e quais são suas ações a respeito disso. Acreditamos que diferentes tipos de *affordances* podem ajudar a desenvolver aspectos da aprendizagem relacionados a determinadas preferências, assim como, possibilitar o entendimento de que podem desenvolver outros. Por exemplo, um aprendiz que se considera visual, dependendo do tipo de *affordances* com que tiver contato e da maneira que agir em relação a elas, pode desenvolver mais o aspecto auditivo, por exemplo, por receber sugestões do seu professor, ou outros colegas, de como desenvolver esse aspecto.

A visão da aprendizagem por uma perspectiva ecológica também traz contribuições e estabelece relações relevantes quanto às preferências e a como os aprendizes as percebem. Levando em consideração os conceitos como contexto, agência, qualidade, relacionamentos, emergência, valor, criticidade, variabilidade, diversidade e atividade, a visão ecológica e dinâmica da aprendizagem permite ver o desenvolvimento de maneira mais contextualizada, levando em conta questões individuais, mas também como ambiente e as experiências anteriores do aprendiz afetam a maneira como encara o processo de aprendizagem hoje.

Dörnyei (2017) questiona como os fatores individuais na aprendizagem têm sido encarados de maneira categórica. No que diz respeito aos principais tipos de atributos do aluno, a motivação foi geralmente vista como relacionada às características afetivas do aprendiz, referentes à direção e magnitude do comportamento de aprendizagem em termos de escolhas? do aluno, intensidade e duração do aprendizado. A aptidão linguística determina a dimensão cognitiva, referente à capacidade e qualidade de aprendizagem. Os estilos de aprendizagem eram vistos como maneira de aprender, e as estratégias de aprendizagem estavam em algum lugar entre a motivação e estilos de aprendizagem, referindo-se à proatividade do aluno na seleção de percursos de aprendizagem à medida que os alunos progrediram em seu desenvolvimento

A visão categórica destes aspectos acima explicados pelo autor levou muitos professores a fazerem generalizações a respeito de como eles funcionam ou não na aprendizagem. Dörnyei (2017) afirma que existem múltiplas variáveis que compõem esse processo. O autor classifica essa visão como linear e de causa e efeito da aprendizagem, que se opõe às visões ecológicas e dinâmicas como a trazida pela AE.

Neste trabalho, esperamos trazer contribuições no que concerne à reflexão sobre as preferências de aprendizagem, no sentido de permitir que os alunos possam pensar a respeito de seus processos e da maneira como preferem aprender, não de maneira a colocá-los em

categorias ou subgrupos e, sim, para enxergarem tais preferências de maneira mais ampla e compreenderem que podem aprender de diferentes maneiras, inclusive aproveitando sugestões e oportunidades que *affordances* do ambiente, dos professores, dos colegas e de recursos tecnológicos podem oferecer.

Além disso, também esperamos que os conceitos da Abordagem Ecológica ajudem a entender de forma ainda mais contextualizada e aprofundada como as percepções sobre as preferências de aprendizagem acontecem e como é possível se beneficiar no ensino e aprendizagem quando refletimos de forma crítica a respeito do desenvolvimento da linguagem.

A seguir, serão explicados os processos metodológicos desta pesquisa.

#### 4. METODOLOGIA

Conforme já mencionado na seção 2.1, a Linguística Aplicada (LA) é uma área transdisciplinar por excelência, a qual estabelece relações com diversas outras linhas de estudo e aportes teóricos. Seguindo os preceitos da Abordagem Ecológica, o trabalho aqui proposto pretende analisar as percepções de sete aprendizes de inglês como língua adicional no que diz respeito à suas preferências de aprendizagens e a como as *affordances* influenciam a caminhada dos aprendizes.

Neste capítulo, serão apresentados quais instrumentos de pesquisa foram utilizados e mais detalhes acerca dos participantes e suas narrativas. Com base então na metodologia de análise de narrativas, procuraremos responder à seguinte pergunta de pesquisa:

*A partir de narrativas de aprendizes adultos de inglês como língua adicional do ensino remoto, como eles percebem e reagem às affordances que emergem a partir de sua compreensão sobre suas preferências de aprendizagem, sob a luz da abordagem ecológica?*

Além disso, também tentaremos responder às subperguntas:

*Sob as perspectivas dos participantes, as affordances são geradas a partir do professor, do próprio aprendiz ou do contexto?*

*Que relatos sobre affordances emergem nas narrativas dos aprendizes?*

*As preferências de aprendizagem emergem a partir das affordances?*

Para responder tais perguntas, serão utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa.

Quadro 3 – Relação dos Instrumentos de Pesquisa

Instrumento	Função
Diários de Anotações	Utilizado para anotar durante as aulas dos alunos questões importantes concernentes à pesquisa.
Questionário Perfil dos Estudantes	Aplicado para traçar um perfil geral dos aprendizes
Questionário autorreflexivo de estilos de aprendizagem	Aplicado para que os alunos respondam e pensem a respeito de suas preferências, <i>affordances</i> e experiências passadas de suas aprendizagens.
Entrevista semiestruturada	Três perguntas foram feitas para os aprendizes via <i>Whatsapp</i> sobre os principais temas do estudo. (descritas logo abaixo)

Fonte: A autora

#### 4.1 NATUREZA DA PESQUISA

Barcelos (2020) faz uma importante distinção entre Pesquisa Narrativa e Pesquisa com Narrativas. Para a autora a distinção é extremamente relevante, pois a segunda forma de análise se utiliza de narrativas como instrumento de dados, mas não necessariamente usa os mesmos princípios de abordagem e de redação da pesquisa narrativa. A linguista explica que pesquisas com narrativas, ou análises com narrativas, utilizam-se de várias terminologias como autonarrativa, histórias de vida, autobiografias e histórias de aprendizagens de línguas e se refere à utilização de narrativas como um dos instrumentos de geração de dados.

Barkhuizen, Benson, Chick (2014) refletem acerca de pesquisa com narrativas trazendo importantes questões como do eu, de identidades e individualidade; além de serem um recurso para os participantes construírem suas próprias identidades e essas serem percebidas pelos

pesquisadores. Assim, elas são holísticas, sociais, relacionadas e vinculadas culturalmente, não podendo ser separadas de seus contextos sócio-históricos e culturais de onde se originaram (BARCELOS, 2020, p. 25).

A acepção holística de narrativas conversa de maneira direta com a abordagem ecológica, adotada no estudo aqui proposto, pois a AE propõe enxergar a aprendizagem de maneira a relacionar todos os aspectos humanos, sociais, psicológicos, culturais e identitários. Portanto, para a análise desta tese escolhemos a perspectiva de pesquisa com narrativas, consistindo em, analisar as histórias de aprendizagem dos participantes de maneira a usá-las como instrumento de análise de dados e objeto de estudo, com o amparo dos principais conceitos da Abordagem Ecológica.

#### 4. 2 PESQUISA COM NARRATIVAS

Barcelos (2020) reforça que há várias maneiras de gerar narrativas: diários, autobiografias escritas, assim como podem ser orais e visuais, ou multimodais. Sobre essa última categoria a autora traz Menezes (2008), que constituiu um banco de dados com histórias de aprendizagem de inglês como língua adicional. O tipo de narrativa escolhido para este trabalho foram as narrativas orais e escritas por meio do aplicativo *Whatsapp*. Os participantes responderam à três perguntas:

*-Você já relatou no questionário autorreflexivo sobre as suas experiências e emoções prévias com o inglês. Em que medida você acha que elas impactam a sua aprendizagem atualmente?*

*-Como você acha que o uso dos estilos de aprendizagem/ preferências de aprendizagem pode auxiliar no seu aprendizado? Você poderia dar um exemplo(s)?*

*-Como você acha que as aulas no formato online impactam suas preferências de aprendizagem e seu desenvolvimento em língua inglesa?*

Segundo Barkhuizen, Benson, Chick (2014), narrativas orais são aquelas em que os participantes devem responder a perguntas em entrevistas, que podem variar em estilo e objetivo. As narrativas escritas, por sua vez, podem ter variadas formas: diários, histórias de aprendizagem de línguas<sup>6</sup>, diários reflexivos de professores e quadros narrativos. Na pesquisa

---

<sup>6</sup>No original: language learning histories (LLHs)

de ensino e aprendizagem de línguas, as diferentes formas de dados narrativos escritos são construídas em uma ampla gama de contextos, desde salas de aula de línguas ou para programas de desenvolvimento profissional, à comunidade mais ampla, além situações de aprendizagem e ensino (BARKUIZEN, BENSON, CHICK, 2014).

Barkhuizen (2013) classifica pesquisa narrativa como aquela em que se conta histórias como uma maneira de analisar os dados e apresentar os resultados, enquanto no estudo com narrativas, as histórias são usadas como dados. A importância das narrativas está relacionada a sua capacidade de conhecer e compreender questões emocionais, além de empoderar as pessoas a expandirem suas vozes em grupos tradicionalmente marginalizados (BARCELOS, 2020).

A pesquisa aqui proposta, portanto, consiste em uma pesquisa com narrativas que utiliza uma entrevista semiestruturada feita via *Whastapp* e narrativas geradas a partir de dois questionários: o primeiro construindo o perfil principal dos participantes; o outro, um instrumento autorreflexivo, a entrevista, que irá proporcionar um momento de reflexão para os participantes acerca de suas preferências de aprendizagem e outras questões relacionadas à memória e emoções.

A partir das narrativas geradas em ambos os instrumentos foram analisadas as percepções dos aprendizes a respeito das *affordances* e preferências. As narrativas foram de natureza escrita e oral. As narrativas orais, gravadas em forma de áudio no aplicativo, foram transcritas utilizando o aplicativo *transcriber*.

Barcelos (2020) reforça que a pesquisa com narrativas têm mostrado o contexto subjetivo de alunos e professores em formação, possibilitando acesso às suas crenças, emoções, identidades e motivação. Além das narrativas verbais (escritas ou orais), tem se destacado como um poderoso instrumento que possibilita esse acesso. Além disso, a versatilidade das narrativas permite o trabalho de reflexão e questionamento com os alunos em sala sobre suas próprias trajetórias.

### 4.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Nesta seção serão descritos aspectos a respeito do contexto e instrumentos de pesquisa, além de um perfil de cada um dos participantes.

#### 4.3.1 Contexto

As aulas as quais os participantes atendem são ministradas pela professora pesquisadora, e ocorrem no formato *online*, fazem parte da escola em que a professora trabalha, cuja modalidade, há dez anos, é dividida entre remota e presencial. As atividades e materiais preparados para as aulas são os fornecidos pela escola de línguas em que a professora leciona. Os participantes aderem à escola pelo perfil de aulas individuais e mais direcionadas ao interesse do aluno, elaboradas e aplicadas de acordo com a demanda de cada um, e seus objetivos previamente traçados com a coordenação pedagógica e a professora pesquisadora. Além disso, a escola em que ocorreu a pesquisa não possui uma sede física, isto é, todo seu funcionamento é *online*, mesmo antes da pandemia do Covid 19, e está no mercado há mais de vinte anos. Portanto, aulas mediadas pelo computador não são estranhas aos alunos, incluindo os que participaram desse estudo. Quanto aos materiais, tanto alunos quanto professores, podem optar por materiais físicos ou somente no formato *online*.

Todos os alunos, antes de começarem efetivamente as aulas, passam por um teste de nivelamento, elaborado pela supervisora pedagógica, o qual avalia as habilidades de leitura, compreensão oral e escrita. A avaliação oral é feita pelo professor nas primeiras aulas, e observada lado a lado com o teste de nivelamento anterior, que o professor corrobora ou não no decorrer do tempo. Além disso, a escolha de material, foco e organização das aulas, é decidida conjuntamente entre professor, aluno e coordenação pedagógica.

#### **4.3.2 Diários de Anotações de Campo**

O diário de anotações de campo da pesquisadora consistiu não só do desenrolar da pesquisa em si, mas também da observação de pelo menos dois meses de aulas de línguas adicionais de cada uma das participantes. O objetivo desse instrumento foi verificar, de maneira mais contundente, como e em quais momentos os estilos de aprendizagem desempenham um papel importante no processo de aprendizagem dos alunos e ao longo do desenvolvimento das aulas e como elas se relacionam com conceitos da Abordagem Ecológica, bem como observar como os aprendizes se organizam e se reorganizam nas aulas e fora delas para a aprendizagem da língua adicional. Outro objetivo desse instrumento foi fazer uma triangulação com os demais instrumentos, e assim, ter mais dados sobre o papel da percepção e compreensão de estilos no processo de aprendizagem dos participantes.

A metodologia adotada neste estudo para geração de dados será a análise de narrativas produzidas a partir das respostas aos questionários e a entrevista semiestruturada. A pesquisa contou com sete participantes, todos adultos, acima de 18 anos.

Procurou-se, então, contextualizar e contar as narrativas dos participantes dessa pesquisa, a partir das suas ações e relatos de aprendizagem. A Professora-pesquisadora fez uma entrevista semiestruturada na qual os alunos-participantes puderam contar as suas percepções das aulas, bem como suas percepções a respeito das respostas do questionário autorreflexivo. Narrativas costumam mostrar as instabilidades, as mudanças e os novos equilíbrios sempre diferentes dos estados iniciais, isto é, nem sempre aquilo que se esperava ou que se pode supor que apareceria nas narrativas é com realmente acontece na realidade (PAIVA, 2008).

Bruner (2002) afirma que o ser humano ingressa na linguagem com aptidões pré-linguísticas para o significado. Essas interpretações são da maior relevância para pesquisadores que querem dar voz aos pesquisados. Contando com a perspectiva tanto do pesquisador quanto com a do pesquisado, tem-se então uma perspectivaêmica e ética, respectivamente. A premissa da narrativa está em o pesquisador entender a trajetória do estudante a partir da sua história de vida (RAMANATHAN; ATKINSON, 1999). A abordagem ecológica relaciona-se com naturalidade com as narrativas pois valorizam o contexto e a trajetória dos sistemas e de seus componentes. Parte-se do pressuposto que observar o conhecimento apenas das partes é insuficiente, daí a relevância de se fazer uma pesquisa com a triangulação dos dados de forma que todos os agentes possam ser protagonizados, bem como examinar como interagem uns com os outros.

#### **4.3.3 Questionário Perfil dos Estudantes**

O primeiro questionário a ser aplicado foi o de perfil dos estudos (anexo 1), com perguntas gerais de modo a conhecê-los melhor.

#### **4.3.4 Questionário Autorreflexivo de Preferências de Aprendizagem**

Baseado no questionário elaborado por Araújo (2021) sobre autopercepção e autonomia, além de Felder e Soloman (1999) e Grasha-Reichmann (1996), esse questionário (anexo 2) objetivou promover reflexões acerca das preferências e outros aspectos sobre a aprendizagem dos participantes.

Importante ressaltar, em relação aos questionários, que eles foram utilizados para motivar os participantes a pensarem nas suas preferências, e não para medir ou quantificar sua aprendizagem. Os questionários foram triangulados com as entrevistas, e também motivaram as perguntas das entrevistas semiestruturadas na terceira etapa da pesquisa. Consideramos importante relacionar todos os instrumentos aqui expostos: diários de campo, questionários, entrevista, para entender de maneira mais completa como as aprendizes aprendem a partir dos estilos ou pelo menos como os aprendizes se representam ou se compreendem.

#### 4.4 PARTICIPANTES

Os participantes dessa pesquisa são todos estudantes de inglês como língua adicional da escola previamente apresentada, brasileiros cuja língua nativa é português brasileiro. Por questões éticas e para manter suas identidades em sigilo, foram adotados pseudônimos para cada um: Leia, Angélica, Gilgamesh, Aquiles, Michael, Regina e Aura. A seguir, traçarei um breve perfil de cada um deles, a partir de um caderno de anotações e registros de aula que mantive, pois, a avaliação é qualitativa e feita em todas as aulas. Além disso, como a professora e as alunas já se conhecem há certo tempo é possível apresentar mais informações sobre os participantes.

A participante Leia é uma aluna de 41 anos, estudante de doutorado, e estuda inglês na instituição há mais ou menos um ano. É uma aluna criteriosa, dedicada, e muito envolvida no seu processo de aprendizagem. Também é bastante ansiosa e insegura.

Angélica é estudante de doutorado e trabalha na área de tecnologia. Tem 36 anos e também é professora, estuda inglês na escola há cerca de dois anos. É uma aluna aplicada, que sempre procura relacionar suas aulas com sua prática de educadora.

Gilgamesh tem 33 anos, trabalha com tecnologia e estuda na escola há menos de um ano. Suas aulas são mais focadas em conversação, e tem foco em se desenvolver no trabalho. É um aluno que investe bastante tempo para aprendizagem de línguas e é minucioso, mas também conduz as aulas com leveza e gosta de fazer inglês para se divertir.

Aquiles tem 24 anos, e igualmente trabalha na área da tecnologia. Iniciou inglês a menos de dois anos motivado por questões profissionais, porém tem muito gosto pela língua e é extremamente estudioso.

Michael tem 34 anos, é advogado, estuda inglês há um ano na escola. Adora a língua, e é bem aberto aos tipos de atividades trabalhadas em aula. Também é metódico e analítico.

Regina estuda inglês desde criança, é uma aluna dedicada e apresenta fluência em inglês. Estuda na escola há mais ou menos dois anos a fim de manter contato constante com a língua. É uma aluna meticulosa, analítica e exigente.

Aura estudou na escola por mais de três anos. Ela inglês, nesta escola e em outras instituições, há algum tempo e possui nível intermediário e fluência. Gosta bastante de inglês, mas é exigente com sua capacidade.

Nesta seção foi explicado como foi elaborada e conduzida. Primeiramente, foram aplicados dois questionários: o primeiro com o objetivo de traçar um perfil dos participantes e o segundo intitulado “questionário autorreflexivo de preferências de aprendizagem”, o qual teve o intuito de responder perguntas a respeito de preferências e experiências de aprendizagem. Em seguida, foi realizada uma entrevista semiestruturada via aplicativo *WhatsApp*, sendo que os alunos tinham as opções de responder de forma oral ou escrita, em inglês ou em português. Ao longo da geração das narrativas, a professora pesquisadora também manteve um diário de anotações no qual registrou comentários ou informações de aula relevantes à análise, bem como percepções da professora a respeito dos dados de pesquisa.

A seguir, serão apresentadas a descrição e análise dos dados.

## **5. DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS**

A análise e a discussão de dados deste estudo estão fundamentados em dados extraídos do diário de anotações mantido pela pesquisadora ao longo da geração de dados, bem como, de dois questionários e uma entrevista semiestruturada, em que a percepção dos aprendizes é o foco. Assim, tanto a visão de como o desenvolvimento da aprendizagem da língua acontece sob a perspectiva da pesquisadora, como a de seus aprendizes, são abordadas nesta pesquisa.

Para análise da perspectiva dos aprendizes, o corpus desta pesquisa é analisado a partir do questionário de perfil dos aprendizes (anexo 1), das narrativas oriundas do questionário autorreflexivo (anexo 2), bem como das entrevistas via *Whatsapp* (por áudio ou mensagem de

texto) dos quais faço a análise de dados com base nas seguintes categorias de pesquisa: affordances e ensino online; affordances, emergência e linearidade, e affordances e preferências de aprendizagem.

Nesta seção, serão apresentadas as percepções dos participantes, em relação às respostas aos questionários, à entrevista e com observações do professor nos diários de classe.

## 5.1 DESCRIÇÃO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES

Previamente à entrevista, foram elaborados e aplicados dois questionários: um no qual os alunos respondiam perguntas gerais a modo de traçar um perfil de cada um; e um questionário autorreflexivo, especificamente desenvolvido para que os participantes refletissem acerca de suas preferências de aprendizagem.

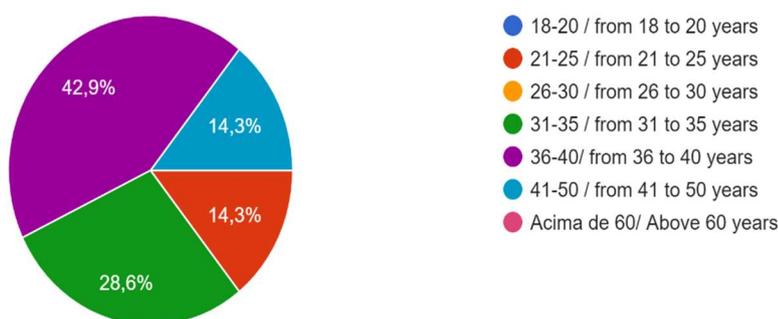
De ambos os questionários originaram-se dados quantitativos no que diz respeito às suas características pessoais e suas preferências e experiências prévias com o aprendizado de língua inglesa.

O primeiro aspecto questionado aos participantes foi sobre suas faixas-etárias.

Gráfico 1 - Faixa etária dos participantes da pesquisa

Informe sua Idade. Inform your age

7 respostas



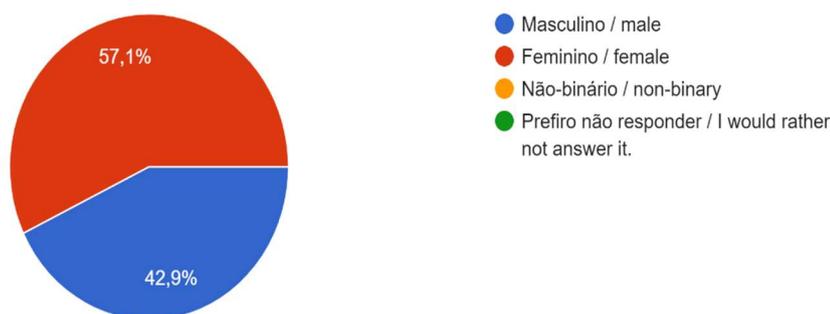
Conforme apresentado no gráfico acima, apenas 14,3% dos participantes estão na faixa-etária entre trinta e seis e quarenta e um, sendo a faixa com menor número de participantes, assim como entre as faixas de vinte e um a vinte e cinco. As faixas entre dezoito e vinte anos, de vinte e seis a trinta anos e acima de sessenta anos não apresentaram nenhum participante. A faixa de trinta e um a trinta e cinco representa 28,6 % do total de participantes, enquanto 42,9%, a maioria, constitui a faixa de trinta e seis a quarenta anos.

Outro aspecto levantado no questionário do perfil dos estudantes foi sobre seu gênero. Conforme apresenta o gráfico 2, a seguir, a maior parte dos participantes se identificam como do gênero feminino.

Gráfico 2: Gênero no qual os participantes se identificam

Qual sua identidade gênero? What's your gender identity?

7 respostas



A respeito de quanto tempo cada participante estudou inglês na escola em que estão agora, as respostas foram as seguintes:

Gráfico 3: Tempo em que os participantes estudam na escola

Há quanto tempo você estuda Inglês nessa escola? How long have you been studying English in this course/school?

7 respostas



De acordo com o gráfico apresentado acima, a maioria dos participantes, correspondentes a 57,1%, estudam na escola atual há menos de um ano. O gráfico também mostra que 28,6% estudam nesta escola entre dois e cinco anos, e 14,3% já está estudando na instituição de ensino entre um e dois anos. Nenhum participante estuda há mais de cinco anos.

Já o gráfico 4 mostra respostas à pergunta se os participantes já estudaram inglês em um outro local e por quanto tempo.

Gráfico 4: Tempo de estudo de participantes em outro local  
Estudou inglês em outro lugar? Se sim, quanto tempo? Have you studied English else where? If so, for how long?  
7 respostas



O gráfico 4 apresenta respostas bem variadas em relação a quanto tempo os alunos estudaram em outras escolas de idiomas. A maior parte dos participantes estudou entre um e dois anos em algum outro local, correspondendo a 42,9%. Uma porcentagem razoável de participantes, 28,6%, estudou por mais de cinco anos, enquanto 14,3% estudaram tanto de dois a cinco anos quanto menos de um ano em outra instituição.

Embora tenham sido poucas perguntas, as questões gerais apresentadas acima auxiliam a ter uma noção a respeito do perfil dos participantes desta pesquisa. De acordo com os gráficos apresentados é possível chegar a algumas conclusões acerca dos participantes: a maioria está na faixa etária entre 36 e 40 anos; se identifica com o gênero feminino; a maior parte estuda na escola atual há menos de um ano e o maior número deles já estudou em alguma outra escola de idiomas entre um e dois anos.

Esses dados quantitativos não apenas servem para conhecer melhor os aprendizes, como também podem auxiliar no entendimento de algumas questões respondidas tanto na entrevista quanto no questionário autorreflexivo, e contextualizar um pouco melhor suas histórias de aprendizagem e explicar algumas experiências contadas ou algumas escolhas feitas por eles.

Após conhecer um pouco do perfil dos sete participantes, veremos o que eles relataram a respeito das *affordances* e de suas preferências de aprendizagem.

## 5.2 PERCEPÇÃO DAS *AFFORDANCES* SOB O PRISMA DOS APRENDIZES

Nesta seção, serão analisados os dados gerados desta pesquisa a partir de três categorias estabelecidas com base nos principais temas investigados, a saber, *affordances* e ensino online e *affordances*, emergências e linearidade; e a relação das *affordances* com as preferências de aprendizagem. Este capítulo está organizado a partir das categorias supracitadas e cada categoria apresenta, de maneira relacionada, como os principais temas da tese se articulam entre si, e quais são as percepções dos aprendizes acerca destes.

### 5.2.1 *Affordances* e ensino online

Em relação ao ensino remoto, a participante Leia não percebeu nenhuma mudança na sua motivação ou engajamento nas aulas, de acordo com sua resposta no questionário autorreflexivo, do qual destaco o seguinte trecho:

Excerto 1- Resposta ao questionário autorreflexivo – Setembro, 2021

**“Não reconheço as aulas online como impacto,** pois ao meu ver são os veículos (a mídia digital) e principalmente o que os vínculos (com minha professora, com a escola, com o ambiente fora e dentro das telas) e o que esses vínculos fazem junto com os veículos - é que me chama mais a atenção...”

No entanto, ao ser questionada na entrevista a respeito do mesmo assunto, a participante aborda outra questão, mais positiva e benéfica, em relação às aulas no formato online.

Excerto 2 – Resposta ao questionário autorreflexivo – Setembro, 2021

**“As aulas no formato online por um lado ajudam o conforto e facilidade de não precisar sair de casa** para acessar o ambiente de interação com minha professora, **mas por outro é um pouco dispersivo pelos barulhos do ambiente,** gatos que passam sobre o teclado, mãe que chama para ajudar, carrinho da pamonha na rua e estamos sujeitos ao telefone que notifica Whatsapp e ao acesso à web que pode desviar bastante nossa atenção durante as aulas.”

Conforme apresentado no excerto acima, a aluna observa pontos positivos nas aulas remotas, como por exemplo, a questão da praticidade de fazer aulas sem precisar sair de casa. No entanto, também aponta algumas dificuldades em relação às influências externas que, na visão da aluna, podem atrapalhar o andamento das aulas.

Em relação às *affordances*, pode-se dizer que aluna percebeu o momento da pandemia como possibilidade de se aventurar nas aulas online. É que se pode atestar no trecho abaixo quando a aluna responde a respeito do efeito da pandemia causada pelo Covid-19 em seus estudos de inglês:

Excerto 3 – Resposta à entrevista semiestruturada – Setembro, 2021

“Por um lado melhorou pois me obrigou a voltar ao estudo do inglês depois de muitos anos... Pela necessidade de interagir com pessoas do mundo todo que agora estão em lives muito mais acessíveis e as chances de conversa e de trocas de informação aumentaram vertiginosamente.”

Assim, embora a aluna tenha aproveitado a urgência da pandemia para retomar seus estudos em inglês, ela também enxergou dificuldades de adaptação às aulas no formato online:

Excerto 4 – Resposta à entrevista semiestruturada – Setembro, 2021

“Da outra parte, o cansaço das telas, o excesso de horas permeadas pela mediação da máquina, faz da aprendizagem um gesto mais solitário do que antes, mesmo na companhia de excelentes professores. O face-a-face faz muita falta! E é difícil assimilar a nova ordem das coisas, pois foi uma ordem necessária”

No trecho acima percebe-se uma relação entre *affordances* e as emoções da participante, e como ela se sente com a experiência das aulas não-presenciais por se tratar de uma aprendizagem mais solitária unida ao fato da pandemia ter mudado “a ordem das coisas”.

A participante, no trecho a seguir, demonstra mais uma vez dificuldades em se adaptar e se conectar com as *affordances* de aulas online. Em uma das perguntas do questionário autorreflexivo Leia chama atenção novamente para a sua dificuldade em se relacionar bem com o ensino remoto online. Ademais, ela não percebe relação entre essa forma de ensino e o surgimento de novas habilidades.

Excerto 5 – Resposta ao questionário autorreflexivo – Setembro, 2021

**“Não percebo relação entre nova habilidade e a questão remota.** Pelo contrário, sinto bastante dificuldade no engajamento pois parece que o remoto me faz dispersar com muito mais facilidade do que o presencial...”

Contudo, no mesmo trecho da resposta, a participante também consegue perceber oportunidades de aprendizado específicas da experiência remota.

Excerto 6 – Resposta ao questionário autorreflexivo – Setembro, 2021

**“...apesar de ser excelente ter recursos à mão, tradutor, um teclado para digitar e a possibilidade de acessar professores em outras partes do país, que eu não teria conhecido se não fosse a rede mundial de computadores e o ambiente todo da pandemia???! Todavia, percebo que estou tendo de desenvolver novas estratégias para lidar com essa dispersão que atrapalha a aprendizagem, com o excesso de informações e o benefício das milhares de interlocuções e trocas possíveis.”**

De acordo com o trecho acima exposto, a aprendiz percebe alguns dos recursos tecnológicos como *affordances*, bem como a facilidade de conversar com pessoas no mundo todo. Apesar de mais uma vez destacar as dificuldades que ela possui com o formato online, ela também aponta a oportunidade de criar novas estratégias para se tornar mais focada nesse processo.

É possível relacionar os comentários acima com o que Van Lier (2004) traz dos autores J. J. Gibson (1979) e E. Gibson & Pick (2000), os quais desenvolveram os conceitos de percepção e ação dentro das *affordances*. Sobre os diferentes conceitos de percepção:

Um é o conceito de acessibilidade, a relação específica do usuário entre um objeto ou evento e um animal de um determinado tipo. O segundo é o conceito de informação, como eventos no mundo são especificados para observadores em arranjos ambientais de energia. O terceiro é o processo de coleta de informações, como as informações são obtidas por um observador ativo e o que é realmente percebido. (J. J. GIBSON, 1979; E. GIBSON & PICK 2000, p. 15).

Levando em conta o terceiro conceito, podemos dizer que a participante Leia percebeu a realidade da pandemia e do ensino remoto como uma oportunidade de desenvolver questões nas quais ela possuía dificuldade. Além disso, percebemos também como ela é ativa e observadora em relação a sua realidade e como a relaciona de forma positiva e negativa ao seu processo de aprendizagem.

Em suma, notamos que Leia foi capaz de perceber, para seu benefício ou não, as *affordances* em relação ao ensino remoto e ao contexto da pandemia. A participante reconhece uma série de oportunidades de desenvolver a língua, porém sente dificuldade em se concentrar em função das telas e a falta de interação face a face.

As *affordances* também apareceram em outros contextos e não somente em questão das aulas online. Ela percebe as sugestões e a presença da professora como boas possibilidades de aprendizado:

Excerto 7 – Resposta à entrevista semiestruturada – Setembro, 2021

**“Os áudios, vídeos, quando indicados por links para serem ouvidos depois da aula, são ótimos complementos, durante a aula para mim tem sido fundamental aproveitar a presença da teacher, o que ela tem a me dizer e perguntar e que muitas vezes atualiza a vida e escapa dos livros.”**

Assim, a aluna percebe que as atividades complementares sugeridas pela professora como fundamentais e uma maneira de escapar de ensino mais tradicional “dos livros” conforme ela colocou nesse trecho.

Van Lier (2004) destaca que a noção de *affordances* está diretamente ligada à percepção e à ação. Quando o aprendiz é ativo no seu ambiente de aprendizagem ele detecta propriedades do ambiente que proporcionam oportunidades para uma ação extensiva e que acarreta, segundo o autor, mais aprendizado.

A relação entre *affordances* e percepção descrita por Van Lier anteriormente parece estar presente nas narrativas de Leia acerca de sua relação com as aulas remotas e com o aproveitamento das sugestões do professor para ampliar seu contato com a língua adicional.

Além disso, o autor ainda destaca que as *affordances* são descobertas por meio da aprendizagem perceptual e do uso eficaz de recursos que também devem ser aprendidos. Perceber e usar as *affordances* são os primeiros passos no caminho para a construção de significado (VAN LIER, 2004, p. 598).

Na mesma linha de pensamento, a percepção de como os recursos podem ter um papel importante no desenvolvimento da aprendizagem podem ser atestados no trecho a seguir.

Excerto 8 – Resposta ao questionário – Setembro, 2021

**“O ambiente digital em si e sozinho não tem poder nenhum mas é o que fazemos com tudo isso que tem feito a diferença no meu aprendizado do inglês, em uma retomada que, se não fosse a pandemia, provavelmente eu não teria feito, ainda mais conhecendo agora a escola da qual minha professora faz parte e que fica em outra cidade, não na minha. Os incrementos das trocas comunicativas muito me animaram na volta ao inglês, potencializada com esses meios técnicos de agora”**

Outra propriedade de percepção e ação, destacada por Van Lier, em uma perspectiva ecológica é reciprocidade: primeiro, reciprocidade entre percepção e ação, segundo reciprocidade entre aquele que percebe e o que é observado na relação entre professor e aluno, e de ambos com o ambiente de sala de aula. Ou seja, as mesmas *affordances* podem ter um efeito tanto para mais construtivo, quanto não construtivo. Assim, é necessário que o aprendiz aprenda ou se mobilize a criar estratégias de aprendizagem para que aprenda a lidar melhor com as distrações que o meio online causa.

### 5.2.1 Percepção das *affordances* e ensino online a partir das anotações do diário

Com base em comentários registrados no diário de anotações, serão feitas algumas colocações a respeito das narrativas a partir da perspectiva da professora-pesquisadora. Além das anotações no diário, também serão retomadas aqui impressões acerca dos dados já apresentados na seção anterior.

Em relação às *affordances*, percebemos que, a partir das narrativas fornecidas pela aluna, as aulas online não apresentaram grande influência nas suas percepções, contudo, demonstraram a importância de ter um caderno em aulas para melhor absorver os conteúdos propostos.

Antes de responder ao questionário, a aluna já havia constatado, por conta própria, que aprende e se organiza melhor usando um caderno físico, conforme demonstra os comentários dela no questionário. Antes da aula do dia 26/8/2021 a aluna disse que estava querendo algo mais estruturado e sistemático, que mesmo achando as aulas de conversação importantes, ela achava que precisava “estudar mais” e fazer mais dever de casa.

Excerto 9 - Mensagem via *Whatsapp*, Setembro, 2021

“Hey Clari, how are you doing? I was thinking about our classes and I have to say that I'm missing something more structured or specific, I mean, It's great to chat in general but I'm getting so "comfortable" and maybe we need to discover some way to improve my English speech and conversations skills (and writing skills too for the abstracts). Ah, and I need some homework too, otherwise I don't study... That's the true. Hehe Let's talk about it tomorrow during the class?”<sup>7</sup>

No trecho acima a aluna demonstra insatisfação no que concerne suas aulas, até então direcionadas mais à conversação. A aluna busca aulas mais sistemáticas e formais, e sente-se confortável de solicitar para a professora, para que ela lance mão de *affordances* que a possam ajudar a melhorar seu desenvolvimento em um sentido “mais estrutural”.

A aprendiz estava tão consciente e envolvida em sua aprendizagem que, ao final do ano, decidiu, de maneira pacífica e aberta, mudar de professor pois, segundo ela, a relação muito

---

<sup>7</sup>Tradução: “Oi Clari, como vai? Estava pensando nas nossas aulas e devo dizer que está faltando algo mais estruturado ou específico, quer dizer, é ótimo conversar em geral mas estou ficando tão "confortável" e talvez precisemos descobrir alguma forma de melhorar minhas habilidades de fala e conversação em inglês (e habilidades de escrita também para os resumos). Ah, e eu preciso de lição de casa também, senão eu não estudo... Essa é a verdade. Hehe Vamos falar sobre isso amanhã durante a aula?”

próxima à professora “atrapalhava” seu desenvolvimento. Isto é, o fato de ter uma relação mais pessoal e amistosa com a professora, de acordo com a aprendiz, não permitia que se desafiasse e se motivasse a aprender inglês de maneira mais sistemática, conforme desejava.

Essa percepção da aprendiz vai ao encontro de um dos principais conceitos da abordagem ecológica: a qualidade. Esse conceito determina que, na perspectiva ecológica, haja a priorização da qualidade na aprendizagem e, especialmente, da qualidade da experiência aprendizagem (VAN LIER, 2004). A participante, percebendo que poderia melhorar a qualidade de sua experiência de aprendizagem, tomou a difícil decisão de abrir mão das aulas com a professora da qual gostava.

Embora professora e aluna possuíssem uma ótima relação, essa sinergia, na percepção da aluna, tornou-se um obstáculo para seu desenvolvimento. Essa atitude tomada pela aprendiz também atesta outras questões caras pela AE: relações, agência e as *affordances* (VAN LIER, 2002; 2004; 2010). Assumimos, dentro da perspectiva adotada nesta pesquisa, que as relações entre aprendizes entre si, com seus professores e com o mundo, são centrais na aprendizagem, e dessas relações e de como elas são construídas, também podem ser percebidas *affordances*, “para o bem e para o mal”. No caso de Leia, sua percepção foi de quão prejudicial essa relação poderia ser caso permanecessem com as aulas, e principalmente, como elas estavam.

Também se percebe, na ação da aluna, agência sobre sua aprendizagem, ao tomar uma decisão que modificasse sua trajetória. Trata-se de um elemento central na aprendizagem, em seus diferentes níveis e manifestações; considerando que a agência está ligada com o movimento (VAN LIER, 2010), as atitudes da participante em relação a seu aprendizado podem ser considerados

(...) movimentos da mente e das emoções; para fazer um progresso significativo e dar passos duradouros em termos de estabelecimento de objetivos, busca de metas e rumo à aprendizagem ao longo da vida, os alunos precisam fazer escolhas e empregar a agência de maneiras mais autodirigidas (VAN LIER, 2010, p. 5).

Em suma, a aprendiz Leia, em suas narrativas, demonstrou identificar as *affordances*, no entanto, a participante não percebeu nenhuma relação ou impacto dessas aulas online na sua motivação e engajamento nas atividades. Por outro lado, também percebeu aspectos positivos nas aulas, como a comodidade de fazê-las em casa e a possibilidade de retornar às aulas de inglês, mesmo com a pandemia.

A participante também percebeu o quão solitárias as aulas online podem ser e o quanto a experiência de estudar uma língua adicional durante a pandemia tornaram o processo mais

difícil. Também percebeu que os recursos tecnológicos não substituem a atividade escrita, e o ato de registrar itens novos de aprendizado em um caderno.

Assim, percebemos, nos excertos destacados, que a aprendiz Leia conseguiu destacar algumas *affordances* e agiu com atitudes perante seu aprendizado no que tange o seguimento de suas aulas e de que forma ela julga absorver melhor conteúdos, assim como, também não conseguiu identificar nenhuma *affordance* acerca da emergência das aulas online em função da pandemia da Covid 19. Quanto às percepções das *affordances*, por assim dizer positivas, em relação à ampliação e manutenção de sua aprendizagem, a aluna também atestou uma característica significativa perante a percepção das *affordances* de acordo com a perspectiva ecológica; a de ação. Além do que, também atestou atenção e atitude proativa em relação a aspectos como agência, qualidade e relacionamentos, também muito caras à abordagem adotada neste estudo.

Para analisarmos os dados de Angélica, é importante salientar que a participante usou muito de suas experiências posteriores como aprendiz e professora como motivadores para elaborar suas respostas tanto no questionário autorreflexivo quanto na entrevista.

A importância do contexto para esta participante fica nítida no excerto dez, em que destaco o trecho logo abaixo:

Excerto 10 – Resposta à entrevista semiestruturada – Setembro, 2021

“Antes de responder esta pergunta **devo chamar atenção para o meu contexto**, pois do ponto de vista da realização de aulas síncronas online em comparação a aulas presenciais de inglês meu parâmetro de comparação se torna um pouco enviesado, já que minha última experiência com aulas presenciais de idiomas foi em 2009 e quando retornei ao estudos formais de inglês em 2019 passei a ter aulas individuais online síncronas duas vezes por semana.”

Ao ser perguntada se as aulas online impactam suas preferências de aprendizagem no e ao ser questionada sobre a relevância do inglês na sua vida, a participante fez questão de trazer informações bem detalhadas de sua vivência como aprendiz da língua adicional e de como suas experiências como professora em formação impactam, sua percepção, suas escolhas e motivações. No excerto 11, a seguir, a aluna reforça essa questão:

Excerto 11 – Resposta à entrevista semiestruturada – Setembro, 2021

“Diante deste histórico, hoje consigo ver o quanto o inglês é relevante e o quanto eu acredito que deveria ter aproveitado melhor as oportunidades de estudar que tive e acabei deixando de lado. Atualmente, estou trabalhando em uma empresa que está

em amplo processo de internacionalização com muitos novos clientes de fora do país e já tive que participar de algumas reuniões, onde fiquei mais como ouvinte.”

Relacionando as percepções compartilhadas a respeito de seu histórico de aprendizagem com o conceito de *affordances* percebemos alguns *insights* interessantes no que concerne oportunidades de aprendizagem. Conforme está apresentado no excerto 11, ao refletir sobre sua história, a aprendiz percebe uma série de oportunidades mal aproveitadas em que poderia ter se dedicado mais ao inglês.

Conforme Gibson (1986), as *affordances* tratam de ações complementares entre o indivíduo e o ambiente. Além de existir inúmeras *affordances* em um único ambiente, no entanto, a percepção delas depende muito do indivíduo, de sua história e de suas necessidades, conforme vai interagindo com o ambiente de aprendizagem.

Nas narrativas da participante Angélica, notamos o quanto a sua história e contexto são importantes para perceber quais oportunidades ela acolheu no seu aprendizado ou não. Apesar de ter reconhecido não aproveitar as *affordances* ao longo da sua história, por outro lado, ela percebe o quanto ela as aproveita no momento atual.

Excerto 12 - Resposta à entrevista - Setembro, 2021

“[...] posso dizer que prefiro aulas online pela praticidade, uma vez que tenho muitas atividades e seria muito complicado ainda me deslocar até um local específico para ter aulas.”

Conforme exposto acima, a aprendiz consegue perceber as *affordances* aproveitadas no que tange o uso de recursos nas aulas online, além da praticidade de fazer as aulas em qualquer local.

Além de aproveitar os recursos online como aprendiz, a participante também percebeu benefícios das *affordances* fora do contexto de sala de aula, conforme pode ser observado a seguir:

Excerto 13 – Resposta ao questionário autorreflexivo – Setembro, 2021

“Dicas recorrentes de amigos e professores envolvem assistir vídeos sem legenda ou com legendas em inglês e ouvir podcasts. Uma das minhas professoras indicou também que eu assistisse e fizesse anotações sobre um conteúdo audiovisual disponibilizado pela escola de inglês para revisarmos em aula e **aplicamos em conversação.**”

O excerto 13 demonstra que a aluna percebe e utiliza das *affordances* fora das aulas que participa na escola, seguindo as dicas e sugestões das professoras, e de outros conhecidos. Este

excerto foi resposta à pergunta “Você tem memória de uma sugestão de atividade ou dica que tenha funcionado com você vinda de um professor ou colega para o desenvolvimento da língua?” no questionário autorreflexivo, e a resposta da participante demonstra que ela tenta seguir sugestões mesmo fora do ambiente de sala de aula, aproveitando as *affordances* encontradas online e, até mesmo, oferecidas pela escola em que estuda para justamente para os aprendizes ampliarem seus estudos em língua inglesa.

Ao ser perguntada sobre novas estratégias que a aluna possa ter desenvolvido em aulas online ela responde:

Excerto 14 – Resposta ao questionário autorreflexivo – Setembro, 2021

**“Eu já fazia aulas de inglês em modalidade remota antes da pandemia, por isso nesse aspecto não houve mudança.** Mas, consigo perceber diferença entre o momento que estudei inglês presencialmente e agora que estudo de forma remota. Acredito que acabei adotando alguns aspectos que são indicados pela escola de inglês como verificar o material extra disponibilizado na plataforma, no *youtube* e no *spotify* o que ajuda a reforçar o que é estudado junto com as professoras.”

Apesar de não considerar ter desenvolvido nenhuma nova estratégia de aprendizagem por conta do contexto online, a aluna consegue perceber que essa modalidade a impulsionou a buscar outras *affordances* e formas de exercitar a língua ao acatar as sugestões de professores, escola e outros.

Baseado nos relatos da participante, entendemos a importância do contexto nas suas narrativas de aprendizagem, assim como, o papel das *affordances* dentro e fora do ambiente de sala de aula. A importância do contexto para a aluna se conecta com a abordagem ecológica, sendo que este conceito é dos centrais dessa perspectiva. Van Lier (2004) destaca a importância da redução do contexto quando há o intuito de se conduzir investigações coerentes, ou seja, simplificando e selecionando da infinita variedade do mundo real.

Compreender o contexto do aprendiz e como ele pode impactar sua história e suas experiências de aprendizagem. No caso da participante Angélica, o fato de já ter tido aulas online antes de iniciar as aulas de inglês nesse formato influencia sua experiência de maneira diferente aos alunos que não possuíam essa experiência prévia. Esse histórico também pode afetar a maneira como a participante encara e percebe as *affordances* no ambiente tecnológico. Tendo ela experiência, tanto como profissional como aluna, neste contexto específico, pode fazer com que ela lance mão de certas *affordances* de maneira mais natural e confortável do que alguém que não é familiarizado com o contexto.

### 5.3 PERCEPÇÃO DAS *AFFORDANCES*, EMERGÊNCIA E LINEARIDADE

Ao responder ao questionário e à entrevista, a participante Angélica disse poder refletir sobre sua trajetória de aprendizagem de maneira como nunca havia feito antes, ao vasculhar as memórias de sua história. Na visão da aprendiz, a sua jornada foi problemática, pois desistiu muitas vezes, iniciou e retomou o estudo inúmeras vezes ao longo de sua jornada. Ela também considera que seu aprendizado teria sido mais “linear”.

Relacionando com as *affordances*, ela acredita que se não tivesse desistido tantas vezes ao longo de sua história, talvez hoje se sentisse mais confiante, e sua experiência na faculdade teria sido mais produtiva.

Um exemplo desse fato foi um comentário da aluna na aula do dia 18/9/2021.

Excerto 15 – Comentário do Diário de Anotações – Setembro, 2021

**“Se eu posso ler em inglês e já sei inglês”.**

Considerando que apenas a habilidade leitora fosse suficiente, a aluna não conseguiu perceber quaisquer outros tipos de motivação para estudar inglês e desenvolver as demais habilidades na língua. Isso seguiu sendo realidade para a aprendiz até se deparar com um fato que mudaria seus rumos e planos. Ao se deparar com a possibilidade de apresentar um trabalho em língua inglesa em um evento, ela teve que tomar uma decisão que mudaria sua atitude em relação a aprendizagem.

A partir dessa situação emergente que exigiu que mudasse os planos, a aluna começou a fazer duas aulas por semana, e se dedicar a esse desafio. A aluna também argumenta que gostaria que seu aprendizado fosse mais “linear” e ela julga que se não tivesse parado sua trajetória teria seguido um itinerário com linearidade.

Van Lier (2004) pontua que na perspectiva ecológica o aprendizado de língua não é gradual, linear, mas sim ocorre como uma emergência, a qual ocorre quando vários elementos simples se combinam para formar um sistema maior, assim, a emergência linguística emerge de várias transformações que ocorrem ao longo do tempo. Considerando o que como AE enxerga a aprendizagem, então, de maneira não-linear, essa visão vai de encontro com a percepção da aprendiz Angélica a qual considera ideal aprender de maneira mais sequencial.

Há, no entanto, participantes que entendem que o processo de aprendizagem pode ser não-linear e que outros elementos e intempéries interferem continuamente nesse processo, tal qual reza a abordagem ecológica. Por exemplo, o participante Michael, possui uma opinião

diferente da aprendiz anterior. Ao ser questionado “como você acha que o uso dos estilos de aprendizagem/ preferências de aprendizagem podem auxiliar no seu aprendizado? Você poderia dar um exemplo(s)?”, ele afirma:

Excerto 16 – Resposta ao questionário autorreflexivo – Setembro, 2021

**“Considerando que a aprendizagem não é linear, penso que o uso dos estilos/ferramentas devem ser por meio de diálogo com o aluno.”**

Após esta afirmação, questionei o participante um pouco mais a fim de obter mais detalhes e compreender o que ele entende como “aprendizagem não-linear”.

Excerto 17 – Resposta à entrevista semiestruturada – Setembro, 2021

**“[..]eu tenho percebido igual a gente conversou nas nossas aulas, no meu caso, tem dia que não flui, né? tem dia que parece que não vai, tem dia que parece que o cérebro está engessado e tem dia que as coisas fluem de uma maneira mais ampla, né? E por isso que até você que me disse, né? não é linear o negócio, um dia tá acima, outro dia tá baixo e aí eu falei, nossa, agora faz todo o sentido a questão do diálogo, né? Então, num diálogo com o aluno igual nós temos ... hoje uma gramática, hoje uma coisa mais pesada, uma gramática, hoje não uma coisa mais leve, hoje vamos só fazer uma interpretação, vamos fazer só uns exercícios, vamos ver um vídeo, então por isso que pra mim o diálogo fechou, entendeu? Porque quando você tem esse diálogo com o aluno, você consegue e a aprendizagem não é linear, você consegue fazer a aula próxima da perfeição, né? Fui claro? Understand?”**

No comentário acima do participante Michael, além de reforçar a questão da não-linearidade da aprendizagem, o aprendiz também reforça a questão do diálogo e das relações e as conecta com um processo de aprendizagem bem-sucedido, de acordo com a percepção dele. Na perspectiva adotada nesta pesquisa, a ecológica, conforme mencionado nos trechos das narrativas na participante Leia, é possível perceber o quanto as relações interferem na percepção de emergência do aprendizado. No caso do aprendiz Michael, elas interferem de maneira positiva e benéfica, e se relacionam diretamente com as *affordances* e as preferências de aprendizagem, as quais serão abordadas mais aprofundadamente na próxima seção.

O participante Gilgamesh também mencionou em aula a sua visão sobre como se dá o processo de aprendizagem. Após responder a ambos os questionários, o aluno comentou em aula que ele acha aprender inglês divertido e que realmente aproveita muito o processo. Ele considera que aprendizagem de inglês não ocorre de maneira linear e uniforme:

Excerto 18 - Comentário registrado no diário aula 11/9/2021

**“O aprendizado não é linear, uniforme!”**

Além disso, o aluno considera a experiência com o professor determinante para o sucesso da aprendizagem. Assim como para Michael, o relacionamento com o professor, segundo Gilgamesh, é fundamental para que emerja a aprendizagem e para que ela se torne um processo mais confortável.

Notamos, assim, que os participantes Angélica, Michael e Gilgamesh refletiram a respeito da forma como o seu aprendizado acontece e quais elementos são fundamentais para que haja a emergência da aprendizagem, sendo eles, a relação com o professor, nos casos dos participantes Michael e Gilgamesh, e no caso da participante Angélica, na sua visão, o fato de ter interrompido seus estudos muitas vezes tornou seu itinerário irregular, o que segundo ela ruim, pois ela entende que uma aprendizagem ideal deveria ocorrer de forma mais linear. Em oposição a essa ideia, os participantes homens deste estudo não apenas não acreditam na linearidade da aprendizagem, como a atrelam a outros fatores como a boa relação com o professor.

A emergência da aprendizagem, de acordo com a abordagem ecológica, não é uma acumulação de objetos, mas sim uma transformação, crescimento e reorganização. *Affordances* e emergência são ambos conceitos centrais na abordagem ecológica e partem da fundação da ecologia: *affordances* porque está no cerne da relação entre a pessoa e o mundo físico, simbólico e social; e a emergência porque caracterizar o desenvolvimento complexo das habilidades linguísticas (VAN LIER, 2004, p. 79).

#### 5.4 A RELAÇÃO DAS *AFFORDANCES* E DAS PREFERÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Nessa seção, discorreremos sobre a relação entre as *affordances* e as preferências de aprendizagem percebidas pelos alunos, e também apresentaremos um breve panorama de dados quantitativos acerca das preferências dos participantes.

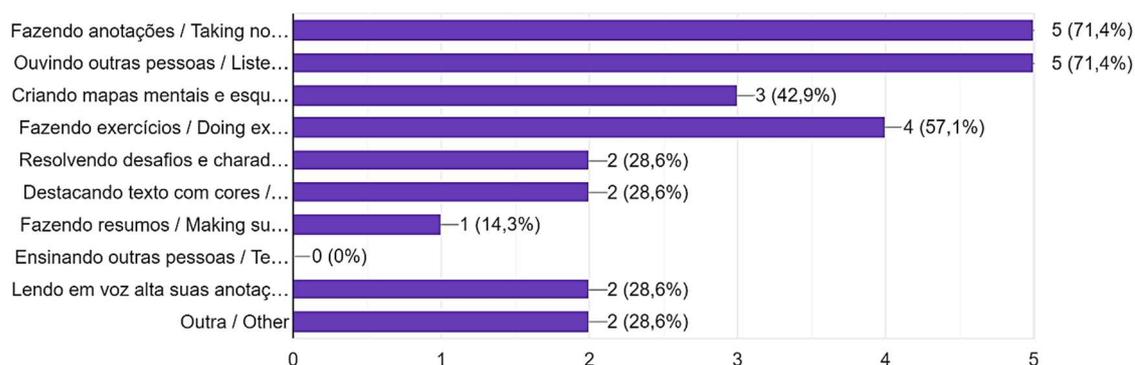
##### 5.4.1 Preferências de Aprendizagem: breve panorama quantitativo

Ao responder ao questionário autorreflexivo (anexo 2) os participantes desta pesquisa puderam refletir sobre questões relacionadas às *affordances* e suas preferências de aprendizagem. Especificamente sobre as preferências, além de perguntas longas e dissertativas, os participantes também responderam perguntas diretas e de múltipla escolha, conforme mostram os gráficos abaixo.

A primeira pergunta desse gênero foi de que maneira os aprendizes consideravam aprender melhor, podendo marcar mais de uma alternativa.

Gráfico 5 - De que maneira os aprendizes julgam aprender melhor

De que maneira você acha que consegue aprender melhor? Você pode marcar mais de uma alternativa, se necessário. In what way do you thin...can check more than one alternative, if necessary.  
7 respostas



De acordo com o gráfico 5, houve um empate de qual é a preferência dos participantes, isto é, 71,4 % consideram tanto fazer anotações quanto ouvir outras pessoas as melhores formas de aprender. Fazer exercícios aparece em 57,1 % das respostas, enquanto criar mapas mentais correspondeu a 42,9%. Outro empate se deu nas respostas correspondentes a destacar textos e resolver desafios e charadas, 28,6%. O mesmo aconteceu com “ensinar outras pessoas”, e “ler em voz alta”, apresentando a mesma porcentagem. Apenas um participante elegeu fazer resumos, 14,3%, no entanto, nenhum participante escolheu o item “ensinar outras pessoas”.

Alguns participantes que escolheram a opção “outro”, especificaram suas respostas.

Excerto 19 - Respostas ao questionário autorreflexivo

“Fazendo atividades prazerosas fora das aulas e que envolvam cultura: artes, cinema, literatura, desenho animado, tentar traduzir canções que gosto, etc.”

“Além de ouvir, conversar com outras pessoas. Vídeos como entrevistas, séries e filmes também ajudam. Música com a letra para treinar o ouvido e entender o que está sendo dito.”

“Relating expressions to pictures.”

“Gosto também de aprender a partir de casos de aplicação. Às vezes tenho um pouco de dificuldade de entender processos muito abstratos, por isso verificar conceitos aplicados, um exemplo, ajuda a deixar mais concreto.”

Nota-se nas respostas acima em relação a outras formas de aprendizagem julgadas pelos participantes como as melhores, percebemos uma relação entre essas preferências e as *affordances* que os alunos aproveitam fora de sala de aula, tais como, assistir séries, filmes ou participar de eventos culturais.

Outra questão que apareceu nessas respostas é a prevalência de aspectos de preferência mais cognitiva como a aplicação do que se aprende teoricamente e a relação da imagem com a palavra. A última resposta, sobre relação da imagem com a palavra, corroboram com a afirmação de Dehaene (2020), na qual a autor/a defende que os aprendizes possuem uma tendência a preferir recursos visuais e se beneficiam muito de uma experiência audiovisual de aprendizagem. A respeito da declaração sobre a relação entre abstrato e concreto, Dehaene (2020, p. 6) afirma que diferente de um computador os seres humanos são incapazes de manipular símbolos abstratos sem estar relacionados com algo concreto.

O segundo gráfico desse questionário, o gráfico 6, traz insights a respeito de como os aprendizes acreditam melhor absorver conteúdos vistos em aula.

Gráfico 6 - Como os alunos acreditam compreender melhor os assuntos de aula

Como você acha que compreende melhor os conteúdos ou assuntos de aula? How do you think understands better the contents and topics from class?

7 respostas



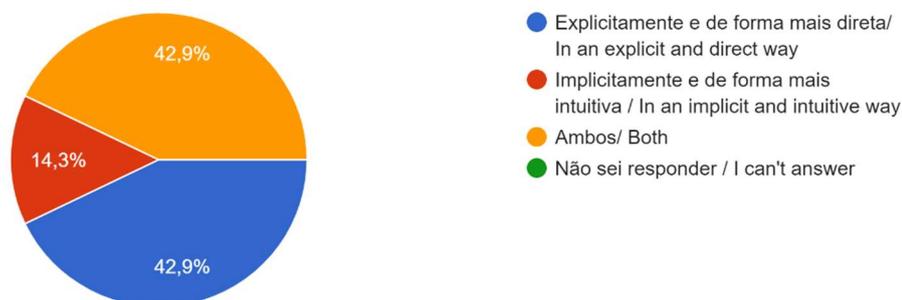
Conforme o gráfico 6 apresenta, a grande maioria dos participantes pensa que aprende melhor partindo do aspecto mais geral e depois aos detalhes. Apenas 14,3 % acreditam que aprende da forma contrário, ou seja, começando pelos detalhes e depois abordando aspectos mais gerais.

Outro aspecto levantado de forma quantitativa foi a respeito das questões implícitas e explícitas, ou seja, como os aprendizes acreditam que absorvem melhor os conteúdos trabalhados: com instrução explícita e dito de maneira clara do que se trata; ou de maneira mais indutiva e intuitiva, sem usar nomes específicos.

Gráfico 7 - Como os alunos preferem que as atividades sejam conduzidas em aula

Como você prefere que sejam conduzidas as atividades em aula? How do you prefer classroom activities to be conducted?

7 respostas



De acordo com o gráfico exposto acima, houve um empate entre a preferência pela condução dos conteúdos de forma mais explícita, e de ambos, explícita e implícita. Apenas 14,3% preferem receber explicações somente de forma implícita. Dehaene (2020) afirma que no cérebro humano, na maioria das vezes, aprender quase sempre significa tornar o conhecimento explícito, então ele pode ser reutilizado, recombinação e explicado a outros. O autor ainda reitera que as pesquisas mostram que o ensino explícito, com alternância de períodos de explicação e testes práticos, permite que os aprendizes desenvolvam uma compreensão muito mais profunda da linguagem.

Desta forma, os dados mostrados em forma de dados nos ajudam a ter um entendimento parcial sobre algumas preferências de aprendizagem dos participantes da pesquisa. Para aprofundar esta questão algumas dessas questões foram abordadas na entrevista e no questionário, as quais serão analisadas na próxima seção.

#### 5.4.2 A relação das affordances e das preferências de aprendizagem a partir de suas narrativas

O foco principal desta sessão é, além de analisar de forma mais aprofundada as preferências de aprendizagem, examinar também que relações são possíveis de se fazer com as *affordances* que emergem.

A participante Regina ao ser perguntada, tanto na entrevista quanto no questionário autorreflexivo, sobre como ela considera que as preferências foram impactadas pela aula online e como elas podem auxiliar seu aprendizado.

Extrato 20 - Resposta à entrevista Setembro de 2021

“acho que muito mais fácil pra mim aprender olhando, escutando, escrevendo do que só ouvindo ou do que só escrevendo do que só lendo assim eu preciso cruzar as coisas porque eu sou sinestésica, então assim como eu coloquei lá no questionário eu sinto falta de ter um papel com a matéria né?”

Conforme o que foi respondido na pergunta da entrevista “Como você acha que o uso dos estilos de aprendizagem/ preferências de aprendizagem podem auxiliar no seu aprendizado? Primeiramente, a aprendiz Regina se considera cinestésica, isto é, alguém que aprende por meio de funções mais práticas, ou *hands on*.

Com a emergência da aluna online, a aula considera que essa preferência acabou ficando prejudicada em função de usar mais recursos eletrônicos em detrimento de métodos mais tradicionais, por assim dizer.

Em relação ao quanto essa preferência específica auxilia sua aprendizagem, na visão de Regina, é uma boa maneira de recapitular e revisar que foi visto em aula antes da aula seguinte e segundo ela, esse era um hábito que ela mantinha nas aulas presenciais

Extrato 21 - Resposta à entrevista - Setembro, 2021

“Então eu acho que neste sentido assim o que pode me auxiliar é a minha capacidade de absorver mais o conteúdo seja tempo verbal, seja sílaba mais forte, né? Pra melhorar a pronúncia ou uma tradução duma palavra que não, que eu não saiba, sempre que eu volto e bato os olhos assim, eu acho que fica mais fácil, né? **Eu também poderia ter um caderno talvez pré-anotando mas eu nunca fui nos últimos anos assim no inglês eu nunca fui de usar caderno porque como o material era sempre assim né?”**

Na visão da aluna, embora ela reconheça que precisa de um caderno para melhor absorver os conteúdos de aula, ela abandonou a prática de anotação depois que começou a ter aulas online. Esse fato é confirmado em uma resposta que a aprendiz deu ao questionário autorreflexivo.

Extrato 22 - Resposta ao questionário autorreflexivo - Setembro de 2021

“Sinto muita falta do papel, do caderno, de escrever! Mesmo que haja materiais em que se possa digitar (respostas de exercícios), prefiro escrever, pois faz parte do meu processo de aprendizagem e memorização. Também sinto falta de poder anotar o significado de uma palavra desconhecida ao lado dela, pra sempre que ver o material, lembrar o que aprendi. Tenho memória fotográfica! Hoje, o texto com a nova palavra fica num arquivo, e o significado dele está em outro arquivo separado.”

No extrato 21, a aprendiz Regina reforça a necessidade de que aprende melhor usando um caderno e fazendo anotações que não sejam em formato eletrônico. Embora as aulas online possam oportunizar o uso de recursos eletrônicos para substituírem meios mais tradicionais, não há nenhuma regra que impeça os alunos de usarem caderno e papel, pelo menos não neste contexto em que as aulas se realizam.

Na aula do dia 14/9/2021, levei esse questionamento à aluna, e a partir de uma discussão a respeito das preferências da aprendiz, especialmente relacionado ao aqui abordado nesses extratos, me questionei se não precisaria reavaliar a forma como estava fornecendo os materiais nas aulas, apenas em formato eletrônico. Ao que a aluna respondeu que, apesar de devermos considerar, sempre que possível, que ela obtivesse os materiais em papel, talvez fosse uma oportunidade de ela aprender a se adaptar ao formato online.

#### Extrato 23 - Comentário do diário de anotações - Setembro, 2021

“De repente, essa situação é uma oportunidade de eu rever as minhas preferências ou aprender como acomodá-las dentro desse novo ambiente de aprendizagem pra mim, o online. Vejo isso como um desafio.”

O extrato 23 representa bem a relação entre a percepção das preferências e as *affordances*, tanto da professora, dela mesma e do meio em que a aula acontece. Em princípio, a aluna não conseguia perceber outra maneira de fortalecer alguns aprendizados em sala de aula se não fosse por um método dito mais tradicional, o qual, na visão da aprendiz, não poderia ser substituído com o mesmo nível de eficácia se fosse feito de forma eletrônica. A partir da reflexão oferecida pela entrevista, questionário e professora, a aluna notou a possibilidade de tentar aprender de uma maneira nova e adaptar sua preferência.

A aprendiz Angélica reforça a noção da emergência das *affordances* a partir de uma conscientização das preferências de aprendizagem.

#### Extrato 24 - Resposta à entrevista - Setembro, 2021

“Talvez o maior desafio inicial para isso seja, enquanto estudantes, compreendermos nossas preferências de aprendizagem. Acredito que muitos dos estudantes não costumam pensar racionalmente a respeito disso. Uma vez que paramos **para refletir nossas preferências** somos capazes de nos organizar melhor neste sentido, inclusive **experimentando diferentes meios e combinações para perceber o que funciona melhor**, e assim, também prover esse tipo de informação aos docentes e orientadores dos processos educacionais pelos quais passamos.”

Neste trecho anterior podemos perceber que a aprendiz enxerga a necessidade de se ter uma conscientização a respeito das preferências de aprendizagem de modo a lançar mão de *affordances* de forma a adaptar e organizar as preferências de acordo com as necessidades de aprendizagem e do próprio ambiente.

Já o participante Gilgamesh observou que o fato de ter aulas individuais poderiam ter impactado negativamente na sua aprendizagem.

Extrato 25 - Resposta à entrevista - Setembro, 2021

**“Acredito que o único impacto que poderia ser considerado negativo, talvez seja a falta de interação com outros alunos, no que diz respeito aos *listening*, por você ouvir diferentes níveis de proficiência na pronúncia.”**

Conforme o participante explicou acima, ao ser questionado sobre o impacto das aulas online nas suas preferências de aprendizagem, o fato de ter interações com outros colegas possibilitaria, em sua ótica, aprimorar sua habilidade de compreensão oral, além da interação ser um processo importante nas aulas de língua. Assim, o aprendiz reconhece a interação com demais colegas como uma *affordance* fundamental para desenvolvimento de suas habilidades.

A aprendiz Aura corrobora, em partes com o comentário de Gilgamesh ao responder sobre preferir aulas individuais ou em grupos no questionário autorreflexivo.

Extrato 26 - Resposta ao questionário autorreflexivo, Setembro, 2021

**“Pra mim as duas modalidades são interessantes. A facilidade das aulas individuais é que tu pode seguir os conteúdos e atividades no teu tempo, assim como enfatizar alguma área que tu está com mais dificuldade e poder permanecer nela quanto tempo for necessário; literalmente a aula é só tua. Já nas aulas em grupo o conteúdo é dado a todos igualmente e na mesma sequência e ritmo. **Porém há a possibilidade de interação entre mais pessoas, não só aluno - professor, o que pode ser interessante para troca de experiências e motivação.**”**

Embora a participante Aura perceba que há uma alteração no ritmo das aulas quando feita em grupos, o que, poderia implicar em não ter a possibilidade de avançar ou retroceder conforme a necessidade individual de cada aluno, ela também observa, assim como o participante anterior, vantagens na aula em grupo especialmente no que concerne à interação, e que esta pode proporcionar trocas de experiências e motivação, o que pode ser benéfico à aprendizagem, e que talvez não ocorra com tanta frequência.

Nota-se, assim, a partir dos dados gerados nas narrativas fornecidas pelos aprendizes, levando em conta as respostas aos questionários, da entrevista e das anotações do diário, que os

participantes desta pesquisa conseguem perceber as *affordances* em relação aos seguintes aspectos: ao ambiente online; à questão da emergência e linearidade e em relação ao impacto em suas preferências de aprendizagem. Também percebemos que aspectos centrais da abordagem ecológica se relacionam de forma natural a essas categorias, entre elas, relações com seus pares (sejam eles o próprio professor ou outras com quem possa interagir na língua), qualidade, emergência, e claro, as próprias *affordances* em si.

A respeito das relações com seus pares, os dados da aprendiz Leia mostraram a relevância do vínculo entre professor e aluno, de acordo com a Abordagem Ecológica. De acordo com Tudor (2003, p. 10) “aprender sob a perspectiva ecológica envolve explorar o roteiro profundo do ser humano e sua interação com o processo de aprendizagem, não isoladamente, mas dentro do contexto mais amplo de preocupações, atitudes e percepções”. Com isso, a AE proporciona uma visão mais ampla do contexto do aluno e de seu desenvolvimento.

Van Lier (2002) afirma que segundo os preceitos da Abordagem Ecológica, a linguagem não surge a partir do *input* processado, mas sim das *affordances* que são produzidas a partir de um engajamento ativo que possibilita a ação e interação. O mesmo pode-se dizer a respeito da aprendizagem que ocorre por meio de *affordances* e pela consciência das preferências de aprendizagem e das “não-preferências” que podem ser mais bem desenvolvidas, a partir da criação de estratégias e das percepção e ação perante as *affordances*.

Stoffregen (2003) enxerga as *affordances* como emergências, isto é, não como sendo propriedade inerente do ambiente ou do indivíduo, e sim como algo que emerge a partir da interação de ambos os aspectos. Menezes (2011) diz que uma prova não propriedades do ambiente é a de que os indivíduos possuem percepções diferentes do mundo e que a complementação entre indivíduos e ambiente emerge de diferentes práticas sociais. Se relacionarmos essa noção com as preferências de aprendizagem e quaisquer outros aspectos de ensino e aprendizagem é possível dizer que as aprendizes possuem percepções distintas a respeito delas e também percebem e agem em relação às *affordances* de maneiras variadas.

Conforme é estabelecido por Van Lier (2004, p. 92) as diferentes percepções que o ambiente pode oferecer leva a diferentes interpretações do que como o desenvolvimento da aprendizagem ocorre. Dito de outra maneira, vista de uma perspectiva ecológica, o aprendiz está imerso em um ambiente cheio de significados em potencial, assim, esses significados ficam disponíveis gradualmente conforme o aprendiz vai agindo perante sua aprendizagem.

No capítulo seguinte serão feitas as considerações finais do trabalho em relação às perguntas de pesquisa e aos objetivos traçados para este trabalho.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese aqui proposta objetivou investigar sobre as percepções das *affordances* e das preferências de aprendizagem de aprendizes brasileiros, falantes de português, ao aprenderem inglês como língua adicional. No que diz respeito à pergunta norteadora: “Como os aprendizes percebem, a partir de narrativas de aprendizagem, e reagem perante às *affordances* que emergem a partir de sua compreensão sobre suas preferências de aprendizagem, sob a luz da abordagem ecológica?”, observei, na geração de dados e análise das narrativas, que os alunos conseguem perceber as *affordances*, não apenas em relação a suas preferências de aprendizagem, como também, em relação a outros aspectos, entre eles, a relação que elas têm com as aulas online e em aspectos específicos da abordagem ecológica.

No que diz respeito ao primeiro objetivo específico “Investigar se as *affordances* são geradas a partir do professor, dos próprios participantes ou do contexto” observamos que elas são percebidas pelos alunos nesses três aspectos. Percebemos que os participantes conseguem aproveitar sugestões de estudos fornecidas pela professora e pela própria escola, sendo que a maioria procura utilizar de *affordances* fora do contexto de sala de aula, assistindo filmes, séries, vídeos e até mesmo lançando mão dos recursos extraclasse oferecidos pelo local onde estudam.

A respeito das *affordances* que emergiram nas narrativas dos aprendizes podemos perceber que elas surgiram em função do ensino à distância. Alguns participantes perceberam a possibilidade de lançar mão de recursos online como benefício para sua aprendizagem, tais como, aplicativos, vídeos e atividades extraclasse oferecidas pela escola. As *affordances* percebidas pelos alunos também estão relacionadas com as oportunidades de fazer aula online e os benefícios dessa modalidade. Alguns apontaram a praticidade de ter aulas em qualquer

lugar como um aspecto facilitador e motivador para retomar ou iniciar os estudos em língua adicional.

Além das *affordances* do ambiente, a participante Angélica, por exemplo, percebeu que sua história de vida e experiências prévias influenciam a maneira como lida com as *affordances* no ambiente online. Em outras palavras, o fato de a participante já ser familiarizada com o ambiente online, a permitiu enxergar *affordances* que talvez não fossem percebidas por alguém sem ter a mesma experiência.

Ao contrário da participante Angélica, a participante Leia sentiu muita dificuldade com vários aspectos da modalidade online, se sentindo muito dispersa e solitária. Apesar disso, também foi capaz de enxergar benefícios nessa modalidade, como a praticidade de fazer aulas em qualquer lugar a qualquer hora.

As *affordances* implicam necessariamente a relação percepção-ação, o que quer dizer que, em uma pesquisa de âmbito online, não se pode dizer que uma ferramenta ou ambiente digital possui alguma *affordance*, e sim que os aprendizes a percebem nelas alguma possibilidade de ação. As *affordances* são relações entre os organismos e os ambientes e, enquanto relações são tão reais, quanto percebidas (GOMES JR. *et al*, 2018, p. 62). Podemos dizer, portanto, que os aprendizes da pesquisa perceberam ou não quais *affordances* emergiram no ambiente digital e agiram conforme essa percepção acerca do desenvolvimento de suas aprendizagens.

Além de *affordances* percebidas em ambiente digital, houve também participantes que perceberam as *affordances* nas suas trajetórias de aprendizagem, na emergência e relacionaram com a não-linearidade, atributo o qual é caro à abordagem ecológica, cujo entendimento sobre o processo de aprendizagem diz ser não-linear e sofrer transformações e crescimento ao longo do tempo.

Também foram verificadas pelos alunos e pela professora -pesquisadora, a relação das *affordances* com as preferências de aprendizagem. Nessa relação os alunos perceberam questões benéficas ou desfavoráveis no que diz respeito às *affordances*. Perceberam o quanto os recursos tecnológicos impactam preferências mais tradicionais, que acabam sendo substituídas, porém, podem se transformar em dificuldade na hora de “absorver conteúdos”. Além disso, os aprendizes parecem ter percebido a diferença de aulas em grupos ou individuais, e como as aulas individuais podem interferir negativamente em preferências específicas.

Acreditamos que uma das maiores contribuições do trabalho aqui proposto tenha sido a promoção de reflexões acerca das preferências dos aprendizes, de modo que pudessem reverberar e questionar essas preferências na medida em que essas influenciam, modificam e

impactam suas trajetórias. Conforme reza a Abordagem Ecológica, o caminho da aprendizagem não se dá de forma linear, e é formado por inúmeros objetos que causam transformação ao longo do tempo (VAN LIER, 2004). Oportunizar esse tipo de reflexão pode tornar os alunos mais conscientes, ativos e autônomos. Com essas reflexões e questionamentos, não tivemos como objetivo classificar ou testar os aprendizes, embora pesquisas de cunho quantitativo e experimental sejam de muita importância e tragam luz a questões relevantes como as preferências de aprendizagem. No trabalho aqui proposto, buscou-se além de dar oportunidade aos alunos de refletirem a respeito do seu itinerário como aprendizes de línguas adicionais, também na possibilidade de dar-lhes voz e ouvir e compreender o que eles têm a dizer e de que forma consideram aprender de maneira mais confortável e motivadora.

As preferências de aprendizagem de um aprendiz podem interferir muito mais em seu processo de aprendizagem do que a própria motivação, pois o aluno motivado nem sempre vai alcançar a aprendizagem, muitas vezes, por não acessar os recursos facilitadores, como as *affordances*. Nesse sentido, é a partir dessa preferência individual que a aprendizagem acontece, sendo a identificação dela um elemento importante para que o aprendiz/indivíduo desenvolva-se nela ou engaje-se conscientemente em novas formas de aprender - conhecendo novas preferências. Além disso, o fato de permitir que o aprendiz reavalie suas preferências podem possibilitar que ele se desafie a aprender de forma que normalmente não lhe é mais confortável, e até mesmo procure se aventurar por outras preferências as quais julgava não serem competentes e capazes. Essa relação entre as preferências e motivação pode ser um bom tema para investigações futuras.

Com base na análise de narrativas, conforme mencionado no capítulo metodológico, além de dar voz ao participante e contar a história a partir de sua visão, podemos ter acesso a diferentes possibilidades e variedades de versões e percepções de aprendizagem, o que também parece ser uma forma importante de contribuir com a área de Linguística Aplicada.

Com isso, nossa intenção com esta pesquisa não foi enquadrar os alunos em estilos ou preferências específicas, e sim, justamente o oposto, promover reflexão a ponto de eles questionarem e perceber que são capazes de desenvolver novas preferências e estratégias. A abordagem ecológica relaciona-se perfeitamente com essa visão, pois enxerga o desenvolvimento da linguagem de maneira holística e processual, entendendo que é um processo individual, porém influenciado pelo meio e os seres que vivem nele, e que respeita questões como emergência, contexto, qualidade, diversidade, agência, crítica e relacionamentos.

A emergência no sentido de que a aprendizagem não é algo linear e gradual, e, sim, uma emergência e consequência da união de vários elementos simples; o contexto, que em ecologia é o cerne da questão, e que leva em consideração a realidade que circunda o processo de aprendizagem; a qualidade, que determina o nível em que a experiência em educação é experienciada pelo aprendiz; a diversidade, que como o próprio nome diz, considera as diferenças como cada aluno aprende; a agência que se dá a partir dos movimentos que aprendizes fazem para conduzir seu próprio desenvolvimento; a perspectiva crítica em que o aprendiz questiona o contexto em que está inserido e os relacionamentos, aspecto fundamental da perspectiva ecológica já que essa é a abordagem das relações entre os elementos e o ambiente, e cuja importância também acontece em ambiente educacionais e nas relações professor e aluno.

As *affordances*, um dos tópicos centrais deste estudo, nos proporciona entender como os alunos percebem ou não aspectos circundantes de sua aprendizagem e como agem perante essas oportunidades, quais os caminhos escolhem. Assim como propicia uma reflexão para os professores, no sentido de quais *affordances* percebem estar disponíveis para seus alunos ou quais situações de aprendizagem são criadas para que essas emergjam.

Relacionando as *affordances* com as preferências de aprendizagem, entendemos que essa relação pode ser benéfica no que concerne permitir que a partir das *affordances* percebidas os aprendizes podem agir em conformidade com suas preferências ou podem partindo de uma nova percepção desenvolver novas estratégias e maneiras de aprender. Assim, por meio das *affordances* e da consciência das preferências, é possível estabelecer o acontecimento da percepção-ação, relação fundamental na AE.

Compreendemos que a pesquisa também apresenta limitações, tais como, o número não tão expressivo de participantes. Esperemos que a pesquisa inspire novos trabalhos os quais mais participantes possam integrar a pesquisa e que possa ser realizada em diferentes contextos, como escolas públicas, por exemplo. Não podemos ignorar o fato de os participantes desta pesquisa terem o privilégio de estudar uma língua, no conforto de suas casas, com acesso à internet, mesmo com a emergência da pandemia da covid-19.

Por isso, esperamos que a partir dos *insights* trazidos por esse estudo, mais pesquisas do gênero sejam realizadas em diferentes contextos, com diferentes aprendizes, respeitando a diversidade de suas histórias e a natureza de suas trajetórias.



## REFERÊNCIAS

- ARONIN, L. **The concept of affordances in applied linguistics and multilingualism.** In: Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism, edited by Mirosław Pawlak and Larissa Aronin, 157–173. Berlin / Heidelberg: Springer, 2014
- BARCELOS, F. A. **Compreendendo a pesquisa (de) narrativa.** In: Pesquisa Narrativa: Histórias sobre Ensinar e Aprender Línguas, 17-38, São Paulo: Pimenta, 2020.
- BENSON, P.; COOKER, L. (Orgs.) **The applied linguistic individual: Sociocultural approaches to identity, agency and autonomy.** Bristol: Equinox, 2013.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: An introduction to theory and methods (4th ed.).** Boston: Allyn and Bacon, 2007.
- BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHICK, A. **Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research.** New York, London: Routledge, 2014.
- BRAGA, J. C. F. **Comunidades autônomas de aprendizagem on-line na perspectiva da complexidade.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- BRAGA, J. F. C; GOMES, R; MARTINS, A. C. S. **Aprendizagem móvel no contexto de formação continuada:** um estudo sobre affordances emergentes de interações de professores de inglês via WhatsApp. Polifonia, v. 24, nº 35/1, p. 50-72, Cuiabá, 2017.
- BRAGA, J; MARTINS, A; RACILAN, M. **The elephant in the (class)room: Emergency remote teaching in an ecological perspective.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada. v. 21, nº 4. 2021. p. 1071-1101. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117890>. Acesso em: 18 dez. 2021.
- BRIGGS, J. **Fractals: The patterns of chaos.** New York: Simon and Schuster. 1992.
- BROWN, H. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 2000.
- BRUNER, J. **Atos de significação.** 2ª ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** 11 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016
- CAPRA, F. **Ecoliteracy: the challenge for education in the next century.** Berkeley: Center For Ecoliteracy, 1999.
- CURRY, L. **Integrating concepts of cognitive or learning style: A review with attention to psychometric standards.** Ottawa, ON: Canadian College of Health Service Executives, 1987.
- DAVIS, L. **Job shop scheduling and genetic algorithms.** 1985.
- DEHAENE, S. **How we learn: Why the brain is better than a machine ... for now.** Paris: Viking, 2020.

DÖRNYEI, Z.; RYAN, S. **The psychology of the language learner revisited.** A comprehensive revision of the 2005 book, taking a new theoretical angle to the understanding of individual differences. New York: Routledge, 2015.

DÖRNYEI, Z. **Conceptualizing L2 learner characteristics in a complex, dynamic world.** In L. Ortega; Z. Han (Eds.). Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman (79-96). Amsterdam: John Benjamins, 2017

DÖRNYEI, Z. **The psychology of the language learner:** Individual differences in second language acquisition. (A book-size overview of the traditional individual difference factors in SLA, from language aptitude to learner beliefs.) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.

DUNN, K. J.; DUNN, R. **Learning style & its relation to exceptionally at both ends of the spectrum.** *Exceptional Children*, 4(6): 496-506, 1983

DUNN, K. J.; DUNN, R. **Learning style:** State of the science. *theory into practice*, 23, 10-19, 1984

DUNN, K. J.; R.; DUNN, K.; PRICE, G. E. **Productivity environmental preference survey.** Lawrence, K. S.: Price Systems, 1982.

DUNN, R.; DUNN, K. **Learning styles/teaching styles:** Should they be matched. *Educational leadership*, 1979.

DUNN, R., T. C. Shea, W. Evans, and H. MacMurren. 1991. **Learning style and equal protection:** The next frontier. *The Clearing House* 65 (2): 93–96 (1991)

EHRMAN, M. E. **Understanding second language difficulties.** London: Sage, 1996.

EHRMAN, M. E.; OXFORD, R. L. **Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies.** *Modern Language Journal*, 73, 1-13, 1989.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition** (2nd ed.). Oxford, UK: Oxford University Press, 2012

ERICKSON, F. TANNEN, D. **Rhetoric, anecdote, and rhapsody: Coherence strategies in a conversation among black American adolescents** *Coherence in spoken and written discourse.* Norwood, 1984.

FELDER, R.; HENRIQUES, E. **Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education.** (...) *Foreign Language Annals*: 28 (1), p. 21-31, 1995.

FELDER, R.M.; SILVERMAN, L.K. **Learning and teaching styles in engineering education.** *Eng. Educ.*, 78: 674-681, 1988

FELDER, M. Richard; SOLOMAN, Barbara. **Learning Styles and Strategies.** In: <http://www.ncsu.edu/felder-public/ILSdir/styles.htm>. Acesso em: 12 fev. 2021.

FLEMING, N. D. **Not another inventory, rather a catalyst for reflection.** To Improve the Academy, 11, 137, 1992

FLEMING, N. D. **Attendance.** Why don't they attend? Macmillan Press, London, 1995

FLEMING, N. D. **Teaching and learning styles: VARK Strategies.** Neil Fleming, Christchurch, 2001

FORRESTER, M. **Conversation and instruction within a apprenticeship:** Affordances for learning. In: P. Ainley and H. Rainbird (eds), *Apprenticeship: Towards a New Paradigm of Learning.* London: Kogan Page, pp. 86-97, 1999.

FUREY, W. **The stubborn myth of “learning styles”** – State teacher-license prep materials peddle a debunked theory. *Education Next*, 20(3), 8-12, 2020.

GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception.** Houghton Mifflin, Boston, 1979.

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

GIBSON, E., & PICK, A. **An ecological approach to perceptual learning and development.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

GIEVE S. **Proceedings of the conference on second language research in Japan, Tokyo.** 1991.

GOMES JR, R. *et al.* **Affordances de tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18, 57-78, 2018.

JONES, N. B. **Applying learning styles research to improve writing instruction paper presented at RELC.** Seminar on Learners and Language Learning, Singapore. April 1997.

KALSBECK, D. H. **Linking Learning style theory with retention research:** The trails, 1989.

KEEFE, J. W.; FERRELL, B. G. **Developing a defensible learning style paradigm.** *Educational Leadership*, 48 (2), 57–61, 1990.

KEEFE, J. W. **Learning style:** an overview. In: *NASSP's student learning styles: diagnosing and prescribing programs.* Reston, VA: National Association of Secondary School, 1979.

KIRSHNER, P. **Stop propagating the learning styles myth.** Elsevier, *Computer & Education* 106, 166-171, 2016.

KOLB, A. Y., & KOLB, D. A. **Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education.** *Academy of Management Learning & Education*, 4, 193-212, 2005.

KRAMSCH, C.; STEFFENSEN, S. **Ecological perspectives on second language acquisition and socialization**. In: DUFF, P.; HORNBERGER, N. (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education: Language Socialization*. Berlin: Springer Verlag, 17-28, 2008

KRAMSCH, C. **Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives**. London, New York: Continuum, 2002

KOLB, D. A. **Experimental learning: experience as the source of learning and development**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.

LARSEN-FREEMAN, D. **Chaos/complexity science and second language acquisition**. *Applied Linguistics*, 18, 141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Research methods on language development from a complex systems perspective**. *The Modern Language Journal*, v. 92, ii, p. 201-213, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D. **On language learner agency: a complex dynamic systems theory perspective**. *The Modern Language Journal*, 103, 61-79, 2019.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. Individual differences in second language learning (p. 75-102: Oxford University Press, 2013).

LILIENFELD, S., LYNN, S. J., RUSCIO, J., and BEYERSTEIN, B. L. **50 Great Myths of Popular Psychology: Shattering Widespread Misconceptions about Human Behavior**. West Sussex: John Wiley & Sons, 2011.

MAGNO E SILVA, W.; BORGES, E. (Orgs.) **Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais**. Curitiba: CVR, 2016.

MAGNO E SILVA, W. **Autonomia e saber exponencial no ensino e aprendizagem de línguas**. In: VIII JORNADA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 2004, Belém. Caderno de Resumos. Belém: UFPA, p. 101-102. 2004.

MANDARINO, G. S. A. **Gol de letra: estilos de aprendizagem em ambiente formal de ensino de inglês como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em linguística aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MARTINS, A. C. S.; BRAGA, J. C. F. **Caos, complexidade e linguística aplicada: diálogos transdisciplinares**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 7, nº 2, p. 215-236, 2007.

MYERS, I.; BRIGGS, K. **The Myers-Briggs type indicator**. Princeton: Educational Testing Service, 1967.

MENEZES, V. **Affordances for language learning beyond the classroom**. In: BENSON, Phil; REINDERS, Hayo. *Beyond the language classroom*, p. 59-71, 2011.

MOURA FILHO, A. C. L. **Pessoal e intransferível: a relevância dos estilos de aprendizagem nas aulas de línguas estrangeiras**. *Rev. Bras. Ling. Apl.* v.13, nº 1, p. 313-344, 2013

- NICOLAIDES, C; ARCHANJO, R. **Reframing identities in the move: a tale of empowerment, agency and autonomy**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 58, 96-117, 2019.
- NORMAN, D. A. **The design of everyday things**. New York: Basic Books, 1988.
- NORMAN, D. A. **The psychology of everyday things**. New York: Basic Books, 1998.
- NORMAN, D. A. **The design of everyday things**. New York: Basic Books. 2002.
- NORTON, B. DARVIN, R. **Towards a model of investment in language learning: The intersection of identity, capital, and ideology**. Paper presented at the Dialogues autour de la notion d'investissement dans l'appropriation langagiere, Lausanne, Switzerland, May 2014.
- NEISSER, U. 1987. **From direct perception to conceptual structure**. in U. Neisser (ed.), *Concepts and Conceptual Development: Ecological and Intellectual Factors in Categorization*. Cambridge: Cambridge University Press
- NEWTON, P. **The Learning styles myth is thriving in higher education**. *Frontiers in Psychology*, 2015.
- NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992
- OXFORD, R. **Language learning styles and strategies: an overview**. GALA. 2003. In: <http://www.education.umd.edu/EDCI/SecondLangEd/TESOL/People/Faculty/Dr.%20Oxford/RebeccaOxford.htm>. Acesso em: 20 jun. 2021
- OXFORD, R. **Language learning strategies: What every teacher should know**. Boston: Heinle & Heinle, 1990.
- OXFORD, R.; BURRY-STOCK, Judith. **Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the SILL**. *System*. V. 23 (1), p.1-23, 1995.
- OXFORD, R. L.; ANDERSON, N. J. **A cross cultural view of learning styles**. *Language Teaching*, 28, 201–15. 1995.
- PAIVA, M. L. M. de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. Parábola. 2019.
- PAIVA, V.. L. M. de O. **Propiciamento (*affordance*) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa** In: LIMA, Diógenes Cândido. *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, p.151-161, 2010.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. **A pesquisa narrativa: uma introdução**. *Rev. Bras. Ling. Apl. Belo Horizonte*, v. 8, nº 2, p. 261-266, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198463982008000200001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982008000200001&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 28 abr. 2021.
- PAIVA, V. L. M. de O. **Caos, complexidade e aquisição de segunda língua**. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (Org.) *Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem* Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009. p.187-203

PENA, A. F. R.; CAVALCANTE, B.; MIONI, C. C. **A teoria de KOLB: análise dos estilos de aprendizagem no curso de administração da FECAP.** Revista Linceu On-line, v. 5, n. 1, p. 64-84, 2015.

PEREIRA, E. J.; VIEIRA JUNIOR, N. **Os estilos de aprendizagem no Ensino Médio a partir do novo ILS e a sua influência na disciplina de matemática.** Florianópolis: Alexandria, v. 6, nº 3, p. 173-190, 2013.

RAMANATHAN, V.; ATKINSON, D. **Ethnographic approaches and methods in I2 writing research: a critical guide and review.** Oxford University Press, 1999.

REID, J. M. **The learning style preferences of ESL students.** Tesol Quarterly, n. 21, v. 1, p. 87-111, March 1987.

REINERT, H. **One picture is worth a thousand words? Not necessarily.** Modern Language Journal. n. 60, p. 160-168, 1976.

RIECHMANN, S. W.; GRASHA, A. F. **A rational approach to developing and assessing the construct validity of a student learning scale instrumental.** Journal of Psychology, nº 87, p. 213-223, 1974.

SHOTTER, J; NEWSON, J. **An ecological approach to cognitive development implicates orders, joint action and intentionality.** in G. Butterworth and P. Light (eds), Social Cognition: Studies in the Development of Understanding. Chicago: University of Chicago Press, 1982.

STOFFREGEN, T. A. **Affordances as properties of the animal environment system', ecological psychology, 15, 115–134, 2003**

STOFFREGEN, T. A. **Affordances as properties of the animal-environment system.** Ecological Psychology, 15(2), 115–134, 2003.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola.** In: Referencias curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico, 2009.

SEEWALD, A. **The effects of age and gender in learning styles preferences.** São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Monografia de graduação. 2001

SILVA, W. M.; SILVA, E. C. **Investigação dos dados sobre estilos de aprendizagem dos alunos frequentadores da base de apoio ao aprendizado autônomo.** Revista Científica da UFPA, 2006.

SKEHAN, P. **Individual differences in second language learning.** Studies in second language acquisition. 13,275-298,1991.

SLETHAUG, Gordon E. **Beautiful chaos: chaos theory and metachaotics in recent American fiction.** Albany (N.Y.): State university of New York press, 2000.

TAVARES, C. N. V. **Estilos de aprendizagem de alunos de LE numa escola de idiomas.** Comunicação realizada no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

THELEN, E.; SMITH, L. B. **A dynamical systems approach to the development of perception and action.** Cambridge, MA: MIT Press; 1994

TUDOR, I. **Learning to live with complexity: towards an ecological perspective on language teaching.** System 31, 1, 1-12, 2003

TUROLO, A. **affordances na interação online de aprendizes de inglês na modalidade de educação a distância.** Florianópolis: Ilha do Desterro, 2020.

VARELA, F. J; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **the embodied mind: cognitive science and human experience.** Cambridge. MA, MIT Press, 1991

VAN LIER, L. **From input to *affordance*: social-interactive learning from an ecological perspective.** in J. Lantolf (ed), Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press, 2000.

VAN LIER, L. **The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective.** Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 2004

VAN LIER, L. **Ecological-semiotic perspectives on educational linguistics.** in B. Spolsky, and F. M. Hult (eds.), The Handbook of Educational Linguistics. Malden, MA: Blackwell, p. 596-605, 2010.

VASEGHI, R.; RAMEZANI, A.E.; GHOLAMI, R. **Language learning style preferences: a theoretical and empirical study.** Advances in Asian Social Science, 2012.

VIEIRA JUNIOR, N. **Planejamento de um ambiente virtual de aprendizagem baseado em interfaces dinâmicas e uma aplicação ao estudo de potência elétrica.** 2012. 234 p. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica) - Universidade Estadual Paulista, Ilha Solteira, 2012.

WILLING, K. **Learning styles in adult migrant education.** Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research. 1987.

WILLINGHAM, D. T.; HUGHES, E. M.; DOBOLYI, D. G. **The scientific status of learning styles theories.** Teaching of Psychology. 42(3), 266-271, 2015.

WINTERGERST, A. C., DECAPUA, A., & ITZEN, R. **The construct validity of one learning styles instrument.** System. 29, 385-403, 2001.

WINTERGEST, A. C.; DECAPUA, A.; VERNA, M. A. **Conceptualizing learning style modalities for ELS/EFL students.** System, nº 31, p. 85- 106, 2003.

WILLINGHAM, D. T.; HUGHES, E. M.; DOBOLYI, D. G. **The scientific status of learning styles theories.** Teaching of Psychology, 42(3), 266-271, 2015

WITKIN, H. A. **Personality through perception: an experimental and clinical study.** Westport, CT: Greenwood Press, 1954.

WITKIN, H. A. *et al.* **Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications.** *Review of Educational Research*, nº 47, p. 1-64, 1977.

XU, W. **Learning Styles and Their Implications in Learning and Teaching.** *Theory and Practice in Language Studies*. 1(4), 413–416. 2011.

WILLINGHAM, D. T.; HUGHES, E. M.; DOBOLYI, D. G. **The scientific status of learning styles theories.** *Teaching of Psychology*, 42(3), 266-271, 2015

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Tradução de Daniel Grassi. 1ª ed. 1988

## ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO PERFIL DOS ESTUDANTES

3. Escolha um pseudônimo que gostaria que fosse adotado para a utilização dos dados gerados na pesquisa de forma a preservar sua identidade. \*

\_\_\_\_\_

4. Dou meu consentimento para participar da pesquisa sobre experiência de aprendizagem em língua inglesa \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Consentido  
 Não Consentido

Questionário  
 - Perfil de  
 alunos  
 aprendizes de  
 Inglês como  
 língua  
 adicional

Nesta seção, há algumas perguntas sobre idade, ocupação e informações básicas necessárias para essa pesquisa. Todas as perguntas estão tanto em Língua Portuguesa, quanto em Língua Inglesa. Para respondê-las você pode usar tanto o português, quanto o inglês ou ainda uma mistura das duas línguas!

In this section, you have some questions about age, occupation, and basic information that are necessary for this research. All of the questions are both in Portuguese and in English. To answer them, you can use either Portuguese, English, or even both languages mixed.

Responda todas as perguntas de maneira mais completa possível!

Answer all the questions in the most complete way as possible!

5. Informe sua idade. Inform your age \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 18-20 / from 18 to 20 years  
 21-25 / from 21 to 25 years  
 26-30 / from 26 to 30 years  
 31-35 / from 31 to 35 years  
 36-40/ from 36 to 40 years  
 41-50 / from 41 to 50 years  
 Acima de 60/ Above 60 years

6. Qual sua identidade gênero? What's your gender identity? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Masculino / male  
 Feminino / female  
 Não-binário / non-binary  
 Prefiro não responder / I would rather not answer it.

7. Qual sua profissão/ocupação? What's your job/occupation? \*

\_\_\_\_\_

8. Há quanto tempo você estuda Inglês nessa escola ? How long have you been studying English in this course/school? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- menos de 1 ano/less than a year  
 entre 1 e 2 anos/ between 1 and 2 years  
 entre 2 e 5 anos/ between 2 and 5 years  
 mais de 5 anos/ more than 5 years

9. Estudou inglês em outro lugar? Se sim, quanto tempo? Have you studied English else where? If so, for how long? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- menos de 1 ano/less than a year
- entre 1 e 2 anos/ between 1 and 2 years
- entre 2 e 5 anos/ between 2 and 5 years
- mais de 5 anos/ more than 5 years

Obrigada pela sua participação! Thank you for your participation!

## ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO AUTORREFLEXIVO DE PREFERÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

1. De que maneira você acha que consegue aprender melhor? Você pode marcar mais de uma alternativa, se necessário. In what way do you think you can learn better? You can check more than one alternative, if necessary. \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Fazendo anotações / Taking notes
- Ouvindo outras pessoas / Listening to other people
- Criando mapas mentais e esquemas / Creating mind maps and schema
- Fazendo exercícios / Doing exercises
- Resolvendo desafios e charadas / Solving challenges and charades
- Destacando texto com cores / Highlighting the text with colors
- Fazendo resumos / Making summaries
- Ensinando outras pessoas / Teaching other people
- Lendo em voz alta suas anotações, resumos ou algum texto/ Reading outloud your notes, summaries or some text
- Outra / Other

2. Se na pergunta anterior escolheu "outro", explique. If you choose in the previous question "other", explain.

---

3. Como você acha que compreende melhor os conteúdos ou assuntos de aula?  
How do you think understands better the contents and topics from class? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Partindo dos detalhes para o mais geral/ Starting from the details and moving to more general
- Indo do mais geral para os detalhes / Starting from the general and going to details
- Não sei responder / I can't answer

4. Como você prefere que sejam conduzidas as atividades em aula? How do you prefer classroom activities to be conducted? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Explicitamente e de forma mais direta/ In an explicit and direct way
- Implicitamente e de forma mais intuitiva / In an implicit and intuitive way
- Ambos/ Both
- Não sei responder / I can't answer

5. Se na pergunta anterior respondeu "Não sei responder", explique. If you answer in the previous "I can't answer", explain.

---

6. Em que aspectos da sua vida o inglês é relevante? In what aspects of your life is English relevant? \*

---

---

---

---

---

7. O quão importante são aspectos afetivos para você na aprendizagem do inglês, tais como, empatia, relação amigável com o professor e colegas, um ambiente seguro, temas sociais? Justifique. How important are the affective aspects in English learning to you, such as, empathy, friendly relationship with your teacher, safe learning environment, social themes? Justify. \*

---

---

---

---

---

8. Que temas você prefere que sejam abordados nas aulas? Justifique. What topics do you prefer to be covered in class? Justify. \*

---

---

---

---

---

9. Você se considera um bom aprendiz de inglês? Justifique. Do you consider yourself a good English learner? Justify. \*

---

---

---

---

---

10. Você prefere estudar de forma individual ou em grupos? Justifique relatando, se possível, uma experiência trabalhando em alguma dessas formas (individualmente ou em grupos). Do you prefer studying individually or in groups? Justify by reporting, if possible, an experience working in one of these ways (individually or in groups). \*

---

---

---

---

---

11. Você lembra de experiências ou emoções positivas com relação à aprendizagem ou ao uso de língua inglesa? A que você a atribui? Relate uma delas. Do you remember any positive experiences regarding learning or using English? What do you attribute to it? Report one of them. \*

---

---

---

---

---

12. Você lembra de experiências ou emoções negativas com relação à aprendizagem ou ao uso de língua inglesa? A que você a atribui? Relate uma delas. Do you remember negative experiences regarding learning or using the English language? What do you attribute it to? Report one of them. \*

---

---

---

---

---

13. Você tem alguma memória do que o motivou a aprender inglês? Descreva uma das suas primeiras memórias de contato com a língua inglesa. Do you have any memories of what motivated you to learn English? Describe one of your first memories of contact with the English language. \*

---

---

---

---

---

14. Que tipo de atividades costumam motivá-lo/a mais nas aulas de língua inglesa? Justifique. What kind of activities tend to motivate you the most in English language classes? Justify. \*

---

---

---

---

---

15. Você tem alguma memória de algum momento marcante em sala de aula por conta de uma atividade ou assunto que tenha o motivado a estudar mais inglês? Relate uma delas. Do you have any memory of a remarkable moment in the classroom due to an activity or subject that motivated you to study more English? Report one of them. \*

---

---

---

---

---

16. Você tem memória de uma sugestão de atividade ou dica que tenha funcionado com você vinda de um professor ou colega para o desenvolvimento da língua? Relate uma. Do you have any memory of an activity suggestion or tip that has worked for you from a teacher or colleague for your language development? Report one. \*

---

---

---

---

---

17. Você acha que pode ter desenvolvido alguma nova estratégia de aprendizagem depois que começou estudar de forma remota? Do you think you might have developed some new learning strategy after you started studying remotely? \*

---

---

---

---

---

18. Em que aspectos você acha que as aulas online impactaram sua preferências de aprendizagem na hora de estudar inglês? In what ways do you think online classes impacted your learning preferences when studying English? \*

---

---

---

---

---

19. Em que aspectos sua aprendizagem foi afetada depois do início da pandemia do covid 19? In what ways was your learning affected after the covid 19 pandemic began? \*

---

---

---

---

---

---

## Termo de Consentimento para a pesquisa sobre estilos de aprendizagem

Você está sendo convidado a participar de um estudo sobre aprendizagem de Língua Inglesa. O estudo está sendo conduzido por Clarissa de Menezes Amariz, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), orientada pela Profa. Dra. Christine Siqueira Nicolaides, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Nesta pesquisa, o interesse é analisar suas experiências com a aprendizagem de língua inglesa. Sendo assim, a sua participação contribuirá para uma pesquisa sobre estilos de aprendizagem e como aprendizes percebem e reagem perante às oportunidades para o desenvolvimento do inglês como língua adicional.

A participação no projeto requer que você preencha este formulário/questionário de maneira mais fiel possível. As informações que obtivermos serão rigorosamente confidenciais. No entanto, para evitar constrangimentos por parte das participantes da pesquisa por serem eventualmente identificadas, algumas medidas serão tomadas para evitar ao máximo que isso ocorra. Desta forma, todo e qualquer indício de identificação será substituído por nomes fictícios de pessoas ou de lugares para assegurar o sigilo dos dados obtidos. O intuito de tais medidas é reduzir ao máximo os riscos, que já são mínimos, inerentes à realização desta pesquisa que envolve seres humanos.

A participação no estudo é totalmente voluntária. Você pode recusar ou retirar a participação, a qualquer momento da realização da pesquisa, sem qualquer penalidade.

É importante ressaltar que você precisa ter mais de 18 anos para participar desta pesquisa e estar em contato com a língua inglesa.

As informações geradas ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora, que se compromete a preservar a sua identificação e proteger os dados obtidos de utilização não autorizada, além das demais considerações éticas e metodológicas implicadas em um estudo dessa natureza. Maiores esclarecimentos poderão ser obtidos, sempre que necessário, através dos e-mails [clarissa.amariz@gmail.com](mailto:clarissa.amariz@gmail.com) e [cnicolaides@unisin.br](mailto:cnicolaides@unisin.br).

Ao preencher este documento, você autoriza a sua participação manifestando ciência de todas as informações acima. Uma vez preenchido esse documento, caso você consinta participar da pesquisa, você será contatado por *whatsapp* para relatar suas experiências de aprendizagem de inglês, por escrito ou por áudio (como preferir). Importante ressaltar que esta reflexão também lhe trará benefícios na medida em que você terá oportunidade de refletir sobre questões importantes a respeito do desenvolvimento da língua.

Você levará uma média de 10 min para responder este formulário. Leve em conta que este formulário não salva as respostas, assim, você deverá responder a todas as questões e clicar no botão enviar para que seus dados sejam salvos apropriadamente.

Aproveite ainda para agradecer seu interesse pela pesquisa e sua valiosa colaboração.

Atenciosamente,

Clarissa Amariz e Christine Nicolaides

Pesquisadora Responsável e Orientadora da Pesquisa

## CARTA DE ANUÊNCIA

Projeto: Diferenças Individuais na aprendizagem de inglês como língua adicional à luz da Teoria da Complexidade

Pesquisadora: Clarissa de Menezes Amariz

Orientadora: Profa. Dra. Christine Nicholaides

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pela Escola \_\_\_\_\_, tenho ciência do protocolo/projeto de pesquisa acima citado, dos objetivos e metodologia a ser utilizada, concordando com a realização da pesquisa neste local. O estudo será desenvolvido pela doutoranda Clarissa de Menezes Amariz vinculada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e sob orientação da pesquisadora professora Dra. Christine Nicholaides intitulada “Diferenças Individuais na aprendizagem de inglês como língua adicional à luz da Teoria da Complexidade” cujo objetivo é investigar quais e como as diferenças individuais dos alunos influenciam e/ou impactam seus processos de aprendizagem, durante as aulas da referida língua e também através de entrevistas, sendo que todos os instrumentos serão gravados em áudio e vídeo. Sendo assim, autorizo por meio desta carta a realização da pesquisa na escola a qual sou responsável, ao longo do ano de 2021, como parte constante dos procedimentos metodológicos da referida pesquisa, havendo nestes processos geração de dados com os participantes, assegurando a confidencialidade e privacidade quanto à identificação dos sujeitos e com a ciência dos participantes através de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Consentimento de Uso de Imagem e Som de voz (TCUISV). Os dados gerados deverão ser utilizados somente para fins de pesquisa e divulgação científica e ficarão sob inteira responsabilidade da pesquisadora e de sua orientadora de pesquisa.

Porto Alegre, 26 de fevereiro de 2021.

---

