



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

A RELAÇÃO ESTABELECIDADA POR APRENDIZES DE LÍNGUAS COM SÉRIES DE TELEVISÃO:  
INTERFACES COM A SALA DE AULA E COM O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Fabiano Bernardes de Toledo

SÃO CARLOS  
2018



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

A RELAÇÃO ESTABELECIDADA POR APRENDIZES DE LÍNGUAS COM SÉRIES DE  
TELEVISÃO: INTERFACES COM A SALA DE AULA E COM O PROCESSO DE  
APRENDIZAGEM DE INGLÊS

FABIANO BERNARDES DE TOLEDO

Tese apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Linguística da  
Universidade Federal de São Carlos, como  
parte dos requisitos para a obtenção do  
Título de Doutor em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Viana

São Carlos - São Paulo - Brasil

2018

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Linguística

**Folha de Aprovação**

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Fabiano Bernardes de Toledo, realizada em 19/12/2018:

Prof. Dr. Nelson Viana  
UFSCar

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula  
UFSCar

Profa. Dra. Camila Höfling  
UFSCar

Profa. Dra. Andréia Dias Ianuskiewtz  
IFSP

Profa. Dra. Patrícia de Oliveira Lucas  
UFPI

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Patrícia de Oliveira Lucas e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Prof. Dr. Nelson Viana

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Nelson Viana, pela amizade, por todos os ensinamentos e, acima de tudo, por ter me mostrado, ao longo dos anos (Graduação, Mestrado e Doutorado), que é possível fazer ciência com rigor e leveza ao mesmo tempo.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula e à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patricia De Oliveira Lucas, pelas valiosas contribuições feitas a esta investigação durante o exame de qualificação.

Aos membros da comissão julgadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patricia De Oliveira Lucas, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Camila Höfling e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andréia Dias Ianuskiewtz, por terem cordialmente aceitado compor a banca de defesa da minha tese, e pelas importantes sugestões feitas para o aprimoramento deste trabalho.

A todos os professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Linguística, sem os quais esta pesquisa teria sido inviável.

À UTFPR, câmpus Cornélio Procópio, por ter me concedido o afastamento das atividades docentes, o que foi fundamental para o bom desenvolvimento deste trabalho.

Aos alunos participantes deste estudo, pela boa-vontade e colaboração.

Aos meus irmãos Rodrigo, Juliano e Thiago, pelo tanto que sempre me amaram e ensinaram. Por tudo que já vivemos e pelo que ainda vivenciaremos juntos.

À minha querida mãe, pela vida, pela dedicação e amor que sempre deu a mim e aos meus irmãos, pelo grande exemplo de talento, esforço e, acima de tudo, caráter.

À minha querida esposa, Glaucia, pelo imenso companheirismo, pelo apoio ao meu trabalho e pela alegria e aventura de uma vida compartilhada.

A Deus, pela força e presença constante, sempre respondendo às minhas preces.

## RESUMO

O foco deste trabalho está voltado para o contato de aprendizes de língua inglesa com produtos culturais (séries de TV) nesse idioma fora da sala de aula, e possíveis interfaces com a aprendizagem formal dessa língua. Nesse sentido, analisamos alguns aspectos que envolvem tal contato, como o uso (ou não) de estratégias de aprendizagem, a influência do professor no uso dessas estratégias, e atenção às formas linguísticas. A metodologia da pesquisa envolve questionários, entrevistas, notas de campo, e gravações em áudio de aulas ministradas pelo professor-pesquisador, em uma universidade tecnológica federal brasileira. Damos enfoque às séries de TV, por representarem um dos produtos culturais em inglês com os quais os alunos mais têm contato atualmente (SOCKETT, 2014, p. 34), e pelo fato de pesquisas apontarem que o hábito de assisti-las com frequência pode trazer benefícios para a aquisição desse idioma (RICHARDS, 2015; SOCKETT, 2014; WANG, 2012). Verificamos que a promoção de atividades cuja configuração envolvia, dentre outros aspectos, contatos reiterados e contínuos com séries (escolhidas pelos alunos), seguidos de discussões a respeito dos episódios assistidos, propiciou a aprendizes a oportunidade de desenvolvimento de interesse por esse tipo de produto cultural, resultando no aumento do contato com ele fora da sala de aula. Além disso, constatamos que a apresentação e discussão, em sala de aula, de pesquisas que apontam benefícios que o contato com séries pode promover, em termos de aprendizagem, e estratégias que podem ser utilizadas para a potencialização de tais benefícios, seguida de atividades que solicitavam o emprego de atenção a aspectos linguísticos e culturais das séries, contribuíram para que aprendizes a) percebessem o potencial das séries como ferramenta de aprendizagem da LI, e b) refletissem sobre o uso de estratégias, empreendendo mudanças que resultaram em maior nível de aprendizagem. Dessa forma, foi possível averiguarmos que a sala de aula, além de representar um lugar no qual práticas mais tradicionais de ensino são realizadas, também pode ser um local em que aprendizes tenham o interesse por um produto cultural em LI desenvolvido, e no qual orientações possam ser fornecidas para que a consequente ampliação da exposição à língua-alvo fora da sala de aula seja mais proveitosa em termos de aquisição do idioma.

**Palavras-chave:** séries de TV; atenção à língua; estratégias de aprendizagem; interesse; propiciamentos.

## ABSTRACT

The focus of this work is on the contact of English language learners with cultural products (TV series) in English outside the classroom, and possible interfaces with the formal learning of this language. In this sense, we analyze some aspects involved in such contact, such as the use (or not) of learning strategies, the influence of the teacher in the use of these strategies, and attention to linguistic forms. The methodology of the research involves questionnaires, interviews, field notes, and audio recordings of classes taught by the teacher-researcher at a federal technological university in Brazil. Our main focus is on TV series, as they represent one of the cultural products in English with which students have the most contact nowadays (SOCKETT, 2014, p. 34), and because research shows that watching them frequently can benefit the acquisition of this language (RICHARDS, 2015; SOCKETT, 2014; WANG, 2012). We verified that the development of activities whose procedures involved, among other aspects, repeated and continuous contacts with series (chosen by the students), followed by discussions about the episodes watched, provided students with the opportunity to develop interest in this kind of cultural product, resulting in increased contact with it outside the class. In addition, we found that the presentation and discussion, in class, of studies showing benefits that the contact with series can bring, in terms of learning, and strategies that can be used to enhance such benefits, followed by activities in which attention to linguistic and cultural aspects of the series was required, helped learners to a) perceive the potential of series as an English learning tool, and b) reflect on the use of strategies, undertaking changes that resulted in increased learning. In this way, we were able to conclude that the English class, besides representing a place where more traditional teaching practices are carried out, can also be a place where students may develop interest in a cultural product in English, and in which guidance can be provided so that the resulting increase in exposure to the target language outside the classroom becomes potentially more profitable in terms of language acquisition.

**Keywords:** TV series; attention to language form; learning strategies; interest; affordances.

**Convenções e símbolos utilizados nas transcrições dos dados** – com base em Marcuschi (1991):

... pausa (mais ou menos 1 segundo – repetido para o caso de pausas maiores)

– interrupção da fala (no meio ou final de palavra)

( ) fala provável

[ ] falas simultâneas

(( )) relatos de ocorrências não-verbais/ comentários/ explicações

: alongamento de vogal (repetido quando necessário)

[...] omissão de trechos anteriores ou posteriores

**Negrito** destaque de falas consideradas relevantes na análise

## Sumário

|   |     |
|---|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 10  |
| Justificativa .....   | 13  |
| Objetivo.....   | 14  |
| <b>Capítulo 1</b> .....   | 16  |
| <b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....                              | 16  |
| 1.1 - Estratégias de aprendizagem.....                          | 16  |
| 1.1.1 - O uso de legendas como estratégia de aprendizagem ..... | 28  |
| 1.2 - Interesse .....   | 46  |
| 1.3 - Atenção à língua .....                                    | 58  |
| 1.4 - Propiciamentos.....                                       | 67  |
| <b>Capítulo 2</b> .....   | 75  |
| <b>METODOLOGIA</b> .....  | 75  |
| 2.1 - Linguística Aplicada e interdisciplinaridade.....         | 75  |
| 2.2 - Natureza da pesquisa.....                                 | 78  |
| 2.3 - Contexto da pesquisa .....                                | 85  |
| 2.4 - Participantes da pesquisa .....                           | 87  |
| 2.4.1 - Os aprendizes .....                                     | 87  |
| 2.4.2 - O professor-pesquisador .....                           | 93  |
| 2.5 - A coleta .....  | 95  |
| 2.5.1 - Instrumentos.....                                       | 104 |
| 2.5.1.1 - Notas de campo.....                                   | 104 |
| 2.5.1.2 - Questionários semiestruturados .....                  | 106 |
| 2.5.1.3 - Entrevistas.....                                      | 109 |
| 2.5.1.4 - Gravações em áudio das aulas .....                    | 112 |
| 2.6 - Procedimentos de análise dos dados .....                  | 113 |
| <b>Capítulo 3</b> .....   | 116 |
| <b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....                      | 116 |
| <b>3.1 - Interesse</b> .....                                    | 117 |
| 3.1.1 - Interesse individual emergente .....                    | 117 |
| 3.1.2 - Interesse individual bem-desenvolvido.....              | 136 |
| <b>3.2 - Percepção de aprendizes envolvendo séries</b> .....    | 148 |
| 3.2.1 - Assistir para aprender .....                            | 149 |
| 3.2.2 - Aspectos culturais .....                                | 168 |



|   |     |
|---|-----|
| <b>3.3 - O uso de legendas como estratégia de aprendizagem</b> .....  | 177 |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES DE ENCAMINHAMENTO</b> .....   | 225 |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....   | 235 |
| <b>APÊNDICES</b> .....  | 246 |
| Apêndice A: Questionário inicial .....  | 246 |
| Apêndice B: Questionário semanal .....  | 250 |
| Apêndice C: Roteiro das entrevistas .....   | 252 |
| Apêndice D: Notas de campo.....   | 253 |
| Apêndice E: Transcrições das entrevistas .....  | 258 |
| Apêndice F: Transcrições de aulas (trechos com foco em discussões sobre séries e atividades relacionadas) ..... | 282 |
| <b>ANEXOS</b> .....   | 287 |
| Anexo A: Parecer consubstanciado CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) .....  | 287 |

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Figura 1-</b> Tipos de atenção no contato com programas legendados.....                                     | 41  |
| <b>Figura 2 -</b> Modelo de aprendizagem de línguas por meio do contato com programas legendados<br>.....      | 43  |
| <b>Figura 3 -</b> Modelo cognitivo-afetivo de aprendizagem de línguas por meio de programas<br>legendados..... | 45  |
| <b>Figura 4 -</b> Atividade sobre séries realizada no Facebook.....  | 99  |
| <b>Figura 5 -</b> Esquema de desenvolvimento de interesse por séries .....                                     | 232 |

## LISTA DE TABELAS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Tabela 1</b> - Tipos de estratégias e suas funções .....  | 21  |
| <b>Tabela 2</b> - Modelo de desenvolvimento de interesse de quatro fases .....                               | 55  |
| <b>Tabela 3</b> - Configuração das turmas que participaram da primeira fase da coleta de dados .....         | 89  |
| <b>Tabela 4</b> - Configuração das turmas que compuseram a segunda fase da coleta de dados .....             | 90  |
| <b>Tabela 5</b> - Turma 1 (fases 1 e 2).....   | 91  |
| <b>Tabela 6</b> - Turma 2 (fases 1 e 2).....   | 92  |
| <b>Tabela 7</b> - Turma 3 (fases 1 e 2).....   | 93  |
| <b>Tabela 8</b> - Turma 1 (fase 2) – séries escolhidas .....   | 100 |
| <b>Tabela 9</b> - Turma 2 (fase 2) – séries escolhidas .....   | 101 |
| <b>Tabela 10</b> - Turma 3 (fase 2) – séries escolhidas .....  | 101 |
| <b>Tabela 11</b> - Aspectos abordados nos questionários semanais .....                                       | 102 |
| <b>Tabela 12</b> - Categorização dos dados .....   | 116 |
| <b>Tabela 13</b> - Itens linguísticos (série How I met your mother) - aprendiz Jorge .....                   | 164 |
| <b>Tabela 14</b> - Aspectos culturais (série Friends) - aprendiz Marcos .....                                | 170 |
| <b>Tabela 15</b> - Aspectos culturais (série That ‘70s Show - 1ª temp.) - aprendizes Diego e Horácio .....   | 174 |
| <b>Tabela 16</b> - Itens linguísticos (série Breaking Bad - 2ª temp.) - aprendiz Michele .....               | 204 |
| <b>Tabela 17</b> - Itens linguísticos (séries The Big Bang Theory e Game of Thrones) - aprendiz Gabriel..... | 208 |
| <b>Tabela 18</b> - Itens linguísticos (série The Big Bang Theory) - aprendiz Bianca .....                    | 211 |
| <b>Tabela 19</b> - Itens linguísticos (série How I met your mother) - aprendiz Arthur .....                  | 216 |
| <b>Tabela 20</b> - Itens linguísticos (série How I met your mother) - aprendiz Giovane .....                 | 220 |

## INTRODUÇÃO

Desde o início, praticamente, de minha trajetória como professor de inglês, tenho sugerido aos alunos que procurem ter o máximo de contato possível com a língua inglesa (LI) fora da sala de aula, a partir da percepção de que tal prática pode trazer benefícios ao processo de aprendizagem da língua. Além da percepção dos resultados da exposição intensa ao idioma, a sugestão dada aos alunos está relacionada também à constatação de que o tempo destinado à prática da língua em sala de aula, em geral, é relativamente restrito (RICHARDS, 2015, p. 2), variando entre duas a três horas semanais, num curso regular de idiomas.

No entanto, poucos foram os momentos em que refleti sobre a natureza/qualidade do contato que os aprendizes teriam com o idioma fora da sala de aula<sup>1</sup>, ou se eles estavam de fato seguindo a minha orientação e buscando oportunidades de contato com a língua. Ao constatar que alunos que relatavam manter esse contato com certa frequência tinham, em sua maioria, melhor e mais rápido desenvolvimento linguístico, a percepção descrita no parágrafo anterior se manteve.

Posteriormente, contudo, a partir de observações em sala de aula, e também de memórias referentes ao meu aprendizado da LI, passei a refletir um pouco mais sobre as sugestões dadas aos alunos. Constatei que alguns aprendizes, mesmo dizendo ter contato frequente com a língua, ainda apresentavam dificuldades na aprendizagem, muitas delas relacionadas a aspectos linguísticos como o léxico, cuja aquisição seria, poderíamos supor, especialmente beneficiada com a exposição ao idioma. Ao mesmo tempo, ao lembrar o início da minha relação com a música cantada em inglês, pude verificar que, muitas vezes, apesar de estar ouvindo uma música da qual gostava, não compreendia nada, ou quase nada, do conteúdo linguístico correspondente, ou mesmo não prestava atenção à letra. Outras vezes, avaliava erroneamente o significado de algumas palavras, mantendo a mesma interpretação durante anos, até que, a partir de pesquisa em dicionários e/ou do aumento da proficiência no idioma com o auxílio de estudo formal, pude fazer uma reinterpretação dessas palavras e, conseqüentemente, das letras dessas canções.

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, ao abordar o contato com a língua inglesa fora da sala de aula me referirei ao contato com produtos ou artefatos culturais nessa língua, como, por exemplo, músicas, séries de TV, filmes, jogos e livros. Exclui-se, dessa forma, o contato com o inglês a partir de atividades de *homework*, pois não é o foco do nosso estudo.

A partir das reflexões/memórias descritas no parágrafo anterior, pude perceber também que, ao enfatizar a importância do mero contato com o idioma aos aprendizes, eu estava, direta ou indiretamente, manifestando uma crença na Hipótese do *Input* de Krashen (KRASHEN; TERRELL, 1998, p. 32). Segundo esse autor, para haver aquisição de uma língua estrangeira (LE), bastaria o contato frequente com insumo linguístico compreensível. Essa hipótese, depois de alguns anos de influência significativa no campo de aquisição de LE, principalmente entre as décadas de 1970 e 1980, passou a ser alvo de críticas contundentes. De acordo com Klapper (2008, p. 162), por exemplo, a Hipótese do *Input* se baseia na “premissa equivocada” de que o desenvolvimento do conhecimento de vocabulário em LE é o mesmo que em língua materna (doravante LM). Para esse autor, então, seria um erro concluirmos que, assim como adquirimos nossa primeira língua a partir do contato com o idioma falado pelas pessoas à nossa volta – sem instrução explícita e tendo o foco principal no conteúdo –, poderemos aprender outras línguas. De modo semelhante, Schmidt (2010, p. 721) argumenta que o mero contato com insumo não garante o aprendizado. Para que isso ocorra, segundo ele, o aprendiz deve notar/perceber as formas linguísticas, ou seja, deve voltar o seu foco para a estrutura da língua. Então, como consequência dessa atenção, o insumo poderá ser assimilado.

No entanto, mesmo com evidências de que o simples contato com o idioma não é garantia de aprendizado, não podia deixar de constatar que uma parte considerável do meu conhecimento em LI (envolvendo aspectos gramaticais, lexicais, fonológicos e pragmáticos) se devia ao contato que mantinha com ela desde os 10 anos de idade aproximadamente – inicialmente por meio da música e mais tarde filmes, séries de TV<sup>2</sup> e outros produtos culturais. Porém, após novas reflexões e lembranças, percebi que a minha relação com o inglês não se restringiu ao mero contato. Quando comecei a ouvir músicas nessa língua, na década de 1980, eu adotei uma prática que se manteve por muitos anos. Eu comprava os LPs das bandas e artistas dos quais gostava e, como hábito, ouvia as músicas repetidas vezes, acompanhando as letras que vinham no encarte desses LPs, tentando entender o que aqueles artistas estavam dizendo.

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, utilizaremos o termo *série* ou *série de TV* para designar um “programa [...] sobre um mesmo tema, sob um mesmo título, com transmissão em episódios, geralmente em dias e horários determinados” (disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=s%C3%A9rie>>. Acesso em: jul. 2017). Entendemos, contudo, que graças aos avanços tecnológicos que tornaram possível o contato com as séries pelo computador e/ou meios similares, não é mais necessário seguir os dias e horários de transmissão pré-determinados por redes de TV para que se possa assisti-las, havendo também uma gama maior de títulos para serem escolhidos (SOCKETT, 2014, p. 13).

Na maior parte das vezes eu procurava deduzir o significado das palavras a partir do contexto geral da letra (incluindo o título das músicas), ou mesmo do conhecimento extralinguístico que eu tinha sobre os artistas/bandas de que gostava. Em outros momentos, eu utilizava dicionários (principalmente monolíngues), para entendimento das palavras cujos significados não conseguia compreender pelo contexto. Por meio dessas lembranças, pude concluir que não foi simplesmente o contato com a língua que me proporcionou o conhecimento que eu adquiri sobre a mesma. A partir de um crescente interesse por produtos culturais em inglês (com ênfase na música), eu estava utilizando, informalmente, estratégias de aprendizagem que me levavam a prestar atenção no conteúdo e nas formas da língua. De modo semelhante, tenho percebido que alguns alunos que têm interesse em produtos culturais como séries de TV e músicas têm prestado atenção ao uso do idioma presente nesses produtos, pois costumam me procurar ao final das aulas para fazer perguntas relacionadas a frases ou palavras observadas neles. No entanto, percebo que o número de aprendizes que age dessa maneira ainda é baixo (configurando aproximadamente 20% do número total de alunos por turma), levando-se em consideração a grande quantidade de produtos culturais ofertados e os recursos de aprendizagem disponíveis nos dias de hoje.

Assim, o principal objetivo do presente trabalho foi investigar a possibilidade de auxiliar aprendizes a se beneficiarem do contato com produtos culturais em LI fora da sala de aula, seja por meio do desenvolvimento de interesse por tais produtos, ou por melhor aproveitamento do contato já existente. Com o desenvolvimento do interesse, novas oportunidades de exposição à língua são criadas, a partir do consequente aumento do contato com os produtos citados. No caso do interesse já existente, a conscientização a respeito do uso de estratégias de aprendizagem pode resultar em maiores benefícios para a aquisição da língua-alvo. Dessa forma, torna-se possível a criação de vínculo entre a sala de aula, considerando-se o papel do professor na condução da conscientização citada, e atividades realizadas por alunos fora dela ao estabelecerem contato com artefatos culturais<sup>3</sup> em inglês. Tem-se como objetivo, portanto, auxiliar aprendizes a tirarem proveito desse tipo de contato, estendendo a aprendizagem para além da sala de aula, e, possivelmente, contribuindo para ampliação da autonomia de aprendizes no que se refere

---

<sup>3</sup> Utilizaremos, neste estudo, os termos *artefatos/produtos* culturais alternadamente. De acordo com o dicionário Aulete, a palavra ‘artefato’ origina-se do termo em latim *arte factus*, traduzido como “feito com arte”. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/artefato>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

ao estudo da língua-alvo em contextos em que o professor não está presente<sup>4</sup>. Afinal, conforme White (2008, p. 3), o desafio fundamental da aprendizagem fora da sala de aula é que os aprendizes “desenvolvam a habilidade de se engajar, interagir e tirar proveito de situações de aprendizagem que não são diretamente mediadas por um professor”<sup>5</sup>.

## Justificativa

Vejo como importante vantagem, para os aprendizes de inglês de hoje, no Brasil, o fato de essa língua estar presente nas mais diversas mídias. Inúmeras são as possibilidades de estudo e contato com o idioma. Paiva (2011, p. 35) aponta que mesmo alunos da rede pública de ensino, que muitas vezes são alvo de preconceito, costumam manter contato com a LI fora da sala de aula. Segundo a autora, o inglês “está presente em produções culturais, como o cinema e a televisão, que chegam a todas as camadas da população”. A autora (2011, p. 37) ainda ressalta que “por mais que haja preconceito e má vontade [em relação a camadas da população menos favorecidas], o inglês está a nosso redor e é a língua de muitas manifestações culturais, como, por exemplo, das músicas que os jovens ouvem”. No entanto, conversas informais com alunos revelam que ainda há aqueles cujo contato extraclasse com artefatos culturais no idioma é escasso, ou mesmo nulo, o que sugere a relevância de tentarmos contribuir para que o interesse por esse tipo de produto seja explorado.

No que se refere a aprendizes que já costumam manter contato com produtos culturais fora da sala de aula com certa frequência, é importante tentarmos lançar luz sobre esse contato, na medida em que um bom aproveitamento dele pode refletir na aprendizagem promovida em sala de aula. Conforme já discutido, a grande quantidade de produtos culturais em LI e de ferramentas de aprendizagem disponíveis atualmente pode representar possibilidades de contribuição importantes para a ampliação do nível de proficiência de aprendizes.

---

<sup>4</sup> Salientamos que o objetivo central da pesquisa não é avaliar os resultados da aprendizagem por meio de produtos culturais. Com base em pesquisas que apontam que o contato frequente com séries em língua inglesa pode contribuir para a aquisição desse idioma (RICHARDS, 2015; SOCKETT, 2014; WANG, 2012), o foco deste trabalho incide no interesse de aprendizes por séries, e na sensibilização quanto ao seu potencial como ferramenta para estudo da LI e quanto ao uso de estratégias que possam tornar o contato com esse produto cultural mais efetivo em termos de aprendizagem.

<sup>5</sup> Neste trabalho, todas as citações derivadas de textos escritos originalmente em língua inglesa estarão em língua portuguesa, a partir de traduções por nós realizadas. Os excertos originais correspondentes às citações serão apresentados em notas de rodapé.

No original: [...] *develop the ability to engage with, interact with, and derive benefit from learning environments which are not directly mediated by a teacher.*

O grau de contribuição efetiva desses produtos e ferramentas, no entanto, dependerá de alguns fatores, cuja natureza e influência pretendemos investigar. Entre eles, destacamos o uso de estratégias de aprendizagem eficazes/pertinentes (e.g., assistir a filmes e séries em LI com o áudio original e legendas); orientações do professor para o uso delas; diferentes níveis de interesse e envolvimento com produtos culturais; e atenção a aspectos linguístico-comunicativos presentes nesses produtos. Este trabalho se justifica pelo fato de tratar de um aspecto que geralmente não recebe enfoque nos estudos em ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo Sockett (2014, p. 2), o contato de aprendizes com artefatos culturais fora da sala de aula representa “uma área de estudo relativamente nova”<sup>6</sup>. Em virtude disso,

ainda há muito a ser aprendido sobre o mundo privado do aprendiz e os processos invisíveis por meio dos quais atividades de lazer com foco no sentido podem, em certa medida, levar a mudanças em termos de atitudes, motivação e habilidades comunicativas<sup>7</sup> (SOCKETT, 2014, p. 3).

Dessa forma, a realização desta pesquisa pode contribuir para aumentar o conhecimento existente acerca do modo como aprendizes têm estabelecido contato com a língua-alvo fora da sala de aula, geralmente em momentos de lazer, com objetos do seu interesse. Além disso, diferentemente das pesquisas feitas até agora sobre o tema, que, de modo geral, dão enfoque às percepções de alunos sobre a aprendizagem do inglês em contextos informais (TAVES, 2011; LINNAKYLÄ, 2010), pretendemos estabelecer vínculos entre esse tipo de aprendizagem e a aprendizagem formal, a partir do trabalho com estratégias de aprendizagem e da investigação sobre a possibilidade do desenvolvimento de interesse por artefatos culturais na língua-alvo.

## Objetivo

Neste trabalho, temos como objetivo, ao mesmo tempo, 1) investigar a possibilidade de desenvolvimento de interesse por produtos culturais em LI, visando ampliação do contato com os mesmos fora da sala de aula, e 2) sensibilizar aprendizes quanto ao potencial de tais produtos como ferramenta para estudo da LI, e quanto ao uso

---

<sup>6</sup> No original: [...] *a relatively new field of study.*

<sup>7</sup> No original: [...] *much is still to be learned about the private world of the learner and the unseen processes by which meaning-focused leisure can, to some extent, lead to changes in attitudes, motivation and communicative skills.*



de estratégias de aprendizagem para que os contatos estabelecidos possam trazer benefícios na aquisição do idioma. Conforme Sockett (2014, p. 10),

aumentar a sensibilização de aprendizes a respeito dos potenciais benefícios para aprendizagem proporcionados pelas atividades informais<sup>8</sup> nas quais eles já estão envolvidos é um passo importante em direção à redução da lacuna entre atividades informais e práticas de sala de aula<sup>9</sup>.

De modo semelhante, Paiva (2010) argumenta que é preciso ajudar aprendizes a perceberem as oportunidades de prática da língua-alvo fora da sala de aula, na medida em que o estudo em contextos formais, de modo geral, apresenta limitações no que se refere à quantidade de conteúdos e práticas propiciadas.

Assim, à luz dos objetivos expostos, e com base nos autores citados, tentaremos estabelecer interfaces entre o contato com a língua fora da sala de aula e a aprendizagem formal.

Nesse sentido, as questões que nortearão esta pesquisa são:

- 1 Que papel atividades propostas em sala de aula podem desempenhar em relação ao nível de interesse de aprendizes de LI por produtos culturais nesse idioma?
- 2 Que tipo(s) de ações podem ser empreendidas pelo professor para: a) sensibilizar aprendizes quanto a potencialidades, em termos de aprendizagem, envolvidas no contato com tais produtos?; e b) estimular aprendizes a refletirem sobre o uso de estratégias de aprendizagem ao estabelecerem contato com séries?

---

<sup>8</sup> De acordo com o autor (2014, p. 11), atividades como assistir séries ou ouvir música em momentos de lazer constituem exemplos de aprendizagem *informal*. Esse tipo de aprendizagem, segundo o autor, distingue-se da chamada aprendizagem *não-formal* pelo fato de não envolver o uso de materiais produzidos especificamente para aprendizagem de LE. Esse último tipo, apesar de também ocorrer, de modo geral, em contextos não-institucionais, caracteriza-se pela utilização de recursos como livros didáticos, DVDs, ou mesmo websites e aplicativos (e.g. *Babbel*) desenvolvidos para a aprendizagem de línguas.

<sup>9</sup> No original: [...] *increasing learner awareness of the potential learning dividend brought by informal activities in which they are already involved is an important step towards reducing the gap between informal activity and classroom practice.*

# Capítulo 1

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos os estudos que serviram de referência teórica para a realização da pesquisa. Inicialmente, abordaremos trabalhos vinculados à área de estratégias de aprendizagem, focalizando o uso de legendas como uma das estratégias utilizadas no contato com produtos culturais audiovisuais. Em seguida, discutiremos o conceito de interesse, conforme tratado, principalmente, por autores vinculados à psicologia da educação. Na sequência, trataremos de questões envolvendo diferentes níveis de atenção à língua, especialmente conforme sugeridos na Hipótese do *Noticing*, de Schmidt (1990), e, finalmente, abordaremos a teoria das *affordances* (propiciamentos), de James Gibson (2015).

### 1.1 - Estratégias de aprendizagem

Estudos envolvendo estratégias de aprendizagem em ensino e aprendizagem de LE vêm sendo realizados há mais de quatro décadas, desde a publicação, em 1975, do artigo *What the "Good Language Learner" Can Teach Us*, de Joan Rubin. A partir de então, iniciou-se uma série contínua de publicações que são realizadas até os dias atuais (OXFORD, 2017)<sup>10</sup>. O principal objetivo de Rubin era reduzir a diferença entre o chamado bom aprendiz e aquele com desempenho inferior (RUBIN, 1975, p. 50). Isso se daria, em primeiro lugar, a partir da investigação de quais estratégias o primeiro utilizava para aprender segunda língua (L2) ou LE, e, em seguida, do ensino delas para os demais, ideia que podemos ver expressa no seguinte trecho do artigo referido:

A diferença de sucesso entre aprendizes de segunda língua/língua estrangeira sugere uma necessidade de examinar em detalhe quais estratégias aprendizes bem-sucedidos empregam. Além da necessidade de pesquisas sobre esse assunto, sugere-se que professores já possam começar a ajudar seus alunos menos bem-sucedidos a melhorarem seu

---

<sup>10</sup> Neste estudo, ao citar a obra em questão, não faremos referência aos números das páginas das quais as citações foram extraídas, pois trata-se da versão digital do trabalho. Em tal formato, pode haver mudança em relação à numeração das páginas, dependendo das configurações escolhidas para leitura. Procederemos da mesma forma em relação às obras de Renninger e Hidi (2016) e de Hanf (2015), por também se tratarem de versões digitais.

desempenho a partir de maior atenção a estratégias de aprendizagem já tomadas como produtivas (RUBIN, 1975, p. 41)<sup>11</sup>.

A autora argumenta que em relação a outros fatores tidos como responsáveis por sucesso na aprendizagem de LE, como, por exemplo, aptidão, motivação e oportunidade, há certa limitação em relação a possibilidades de mudança por meio de intervenções do professor<sup>12</sup>. Por outro lado, estratégias de aprendizagem, que Rubin (1975, p. 43) definiu como “técnicas ou métodos que um aprendiz pode utilizar para adquirir conhecimento”<sup>13</sup>, podem ser mais facilmente ensinadas e colocadas em prática.

De acordo com O’Malley e Chamot (1995, p. 2), a noção de que técnicas ou estratégias poderiam contribuir para a aquisição de LE, e “a sugestão de que o “bom aprendiz de línguas” poderia estar fazendo algo especial ou diferente, e com o qual todos nós poderíamos aprender”<sup>14</sup>, contrastavam com a ideia de que algumas pessoas possuem habilidade inerente para a aprendizagem de línguas. Nesse sentido, Naiman et al (1996, p. 224) concluíram, a partir de pesquisas conduzidas também na década de 1970, que o bom aprendiz de línguas não é necessariamente musical, e nem possui, invariavelmente, memória excepcionalmente boa ou alta aptidão para línguas, qualidades até então consideradas essenciais.

O’Malley e Chamot (1995, p. 2) apontam que esse novo modo de conceber sucesso na aprendizagem de línguas convergia com o que psicólogos cognitivistas estavam verificando em suas pesquisas, ou seja, que alguns indivíduos conseguiam ser eficazes na aprendizagem de línguas por meio do uso de estratégias e não em virtude de características inatas. A partir da subsequente percepção de que “essas estratégias não são de domínio de indivíduos altamente capazes”, concluiu-se que elas “poderiam ser

---

<sup>11</sup> No original: *The differential success of second/foreign language learners suggests a need to examine in detail what strategies successful language learners employ. In addition to the need of research on this topic, it is suggested that teachers can already begin to help their less successful students to improve their performance by paying more attention to learner strategies already seen as productive.*

<sup>12</sup> Ressaltamos, devido à relevância para esta pesquisa, as considerações de Rubin (1975, p. 43) sobre o fator ‘oportunidade’, definido como abrangendo atividades “que expõem o aprendiz à língua e que lhe propiciam oportunidade de praticar o que ele aprendeu”, podendo ser realizadas tanto em sala de aula quanto fora dela. Alguns dos exemplos mencionados são: ir ao cinema, ver programas de televisão e ouvir rádio na língua-alvo. É relevante destacarmos que, na obra citada, ao abordar esse fator, a autora já alertava para o fato de que focar apenas em oportunidades de exposição à língua sem considerar a maneira como os aprendizes estavam processando o *input* recebido não conduziria a um modelo adequado de aprendizagem. Desse modo, a autora aponta a importância de se averiguar se o contato que os alunos estabelecem com a língua-alvo são aproveitados para a aprendizagem do idioma.

<sup>13</sup> No original: *[...] the techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge.*

<sup>14</sup> No original: *The suggestion that the "good language learner" might be doing something special or different that we could all learn from [...].*

aprendidas por outros que não as haviam descoberto por conta própria”<sup>15</sup> (O’MALLEY; CHAMOT, 1995, p. 2).

De acordo com Broady e Dwyer (2008, p. 143), os primeiros estudos sobre estratégias de aprendizagem destacavam estratégias cognitivas, a partir da caracterização do bom aprendiz de línguas como aquele “capaz de combinar atenção tanto a aspectos comunicativos quanto a aspectos sistêmicos da língua”<sup>16</sup>, e também de identificar regularidades no *input*, ampliando sua base de conhecimento de modo contínuo. Segundo os autores, somente em trabalhos realizados posteriormente, por volta do final da década de 1980, começou-se a enfatizar a importância de estratégias metacognitivas. Em um dos trabalhos citados, tais estratégias são definidas como “habilidades executivas de ordem superior que podem envolver planejamento, monitoramento, ou a avaliação do sucesso em uma atividade de aprendizagem”<sup>17</sup> (O’MALLEY; CHAMOT, 1995, p. 44).

À medida que novas estratégias foram identificadas, várias listas ou taxonomias foram elaboradas. No entanto, possivelmente pelo fato de as ideias iniciais de Rubin (1975) terem sido interpretadas de maneiras diferentes e conflitantes (GRIFFITHS; CANSIZ, 2015, p. 474), o campo estratégias de aprendizagem é marcado pela existência de um grande número de definições e classificações concorrentes (ÁLVAREZ; BEAVEN; GARRIDO, 2008, p. 182). Consequentemente, não há consenso no que se refere ao número de estratégias que estão disponíveis para a aprendizagem de LE e ao modo como elas devem ser classificadas (HSIAO; OXFORD, 2002, p. 368). Apesar disso, quatro tipos se destacam como os mais explorados em pesquisas sobre o assunto, correspondendo às seguintes estratégias: metacognitivas, cognitivas, sociais e afetivas (ÁLVAREZ; BEAVEN; GARRIDO, 2008, p. 182; VILAÇA, 2011, p. 47).

De acordo com Oxford (1990, p. 136), as estratégias metacognitivas permitem que os aprendizes controlem a sua própria cognição, na medida em que são utilizadas para planejar, gerenciar e monitorar o processo de aprendizagem. A autora considera o uso de tais estratégias essencial para o sucesso na aprendizagem de línguas, haja vista que os aprendizes ficam

frequentemente perplexos com tanta “novidade” – vocabulário não familiar, regras confusas, diferentes sistemas de escrita, costumes

<sup>15</sup> No original: [...] *these strategies are not the preserve of highly capable individuals, but could be learned by others who had not discovered them on their own.*

<sup>16</sup> No original: [...] *able to combine attention to language both as communication and as a system.*

<sup>17</sup> No original: [...] *higher order executive skills that may entail planning for, monitoring, or evaluating the success of a learning activity.*

sociais aparentemente inexplicáveis, e (em aulas de língua contemporâneas) abordagens de ensino não tradicionais. Com todas essas novidades, muitos aprendizes perdem o seu foco, que só pode ser retomado a partir do uso consciente de estratégias metacognitivas, como prestar atenção e analisar/relacionar com material já familiar<sup>18</sup>.

Segundo a autora, essas estratégias são “extremamente importantes” na aprendizagem fora da sala de aula, pois são geralmente acionadas para compensar a ausência de um professor (OXFORD, 2008, p. 52). Outros exemplos desse tipo de estratégia, relacionados, segundo Oxford (1990, p. 137), ao planejamento da aprendizagem por parte do aprendiz, são: obter conhecimento a respeito da aprendizagem de línguas, organizar o estudo, estabelecer metas ou objetivos, identificar o propósito de uma atividade específica e procurar oportunidades de prática da língua. Em relação ao primeiro tipo citado, há convergência com a proposta feita por Almeida Filho (2014, p. 89), segundo o qual “aprendizes precisam e se beneficiam imensamente de uma formação teórica” para que possam tirar melhor proveito da aprendizagem. Segundo o autor, a partir do conhecimento sobre o que é língua e sobre o que é aprender e ensinar língua, o aprendiz estaria mais respaldado para a tomada de decisões a respeito do processo de aprendizagem. Com base nesse tipo de conhecimento, uma pessoa que estivesse à procura de uma escola particular de idiomas, por exemplo, estaria melhor habilitada a fazer uma escolha mais adequada.

No que se refere às oportunidades de prática da língua, Oxford (1990, p. 137) argumenta que mesmo em contextos de aprendizagem de segunda língua, nos quais há um grande número delas, “os aprendizes devem procurar por essas oportunidades de modo ativo e tirar vantagem delas”<sup>19</sup>. Por outro lado, nos dias de hoje, mesmo em contextos de aprendizagem de inglês como LE, as oportunidades de prática aumentaram de modo considerável, em virtude dos avanços tecnológicos realizados nas últimas décadas (principalmente o desenvolvimento da Internet). Assim, estamos em consonância com a autora, pois acreditamos que é importante que o aprendiz de LI procure oportunidades de prática dessa língua e consiga se beneficiar delas.

---

<sup>18</sup> No original: [...] often overwhelmed by too much “newness” – unfamiliar vocabulary, confusing rules, different writing systems, seemingly inexplicable social customs, and (in enlightened language classes) nontraditional instructional approaches. With all this novelty, many learners lose their focus, which can only be regained by the conscious use of metacognitive strategies such as paying attention and overviewing/linking with already familiar material.

<sup>19</sup> No original: [...] learners must actively search for, and take advantage of, these opportunities.

As estratégias sociais estão relacionadas a aspectos interacionais, refletindo o modo de atuação de aprendizes em relação a outros participantes do contexto. De acordo com Harish (2014, p. 65), elas correspondem a ações específicas realizadas conscientemente para facilitar a aprendizagem de línguas, incidindo na participação em interações ocorridas num dado contexto. Exemplos dessas ações seriam: fazer perguntas para checar compreensão; pedir para ser corrigido; cooperar com colegas ou falantes com maior proficiência na língua; e criar empatia com outros para o desenvolvimento de compreensão cultural, assim como para a compreensão dos pontos de vista ou sentimentos de outros (OXFORD, 1990, p. 145).

As estratégias cognitivas seriam aquelas responsáveis pelo processamento de conteúdo linguístico, assim como de sua integração à memória de longo prazo (OXFORD, 2008, p. 53). De acordo com O'Malley e Chamot (1995, p. 138), esse tipo de estratégia está relacionado com “a interação com o material a ser aprendido, a manipulação desse material, mental ou fisicamente, ou a aplicação de uma técnica específica em uma atividade”<sup>20</sup>. Algumas das estratégias citadas pelos autores são: *repetição* (ao realizar uma atividade, aprendizes repetem palavras ou frases para treinar a pronúncia); *uso de recursos* (como, por exemplo, dicionários e material didático como fontes de referência sobre a língua-alvo); *tomada de notas* (anotação abreviada de conceitos ou palavras-chave para servir de suporte na realização de atividades); *dedução/indução* (aplicação consciente de regras para entendimento ou produção da/na língua-alvo); *substituição* (uso de palavras ou frases alternativas para a realização de uma atividade); *tradução* (uso da LM para auxiliar a compreensão da LE); e *inferência* (uso de informações disponíveis para entendimento de itens linguísticos ainda não familiares ou para prever conteúdos).

Finalmente, as estratégias afetivas seriam aquelas empregadas pelos aprendizes para gerenciar suas emoções e sua motivação. A motivação pode envolver o impulso inicial para a realização de alguma atividade, e as emoções podem ser determinantes para o contínuo engajamento com a mesma. No que se refere ao fator ansiedade, por exemplo, de acordo com Oxford (1990, p. 142), níveis adequados desse fator podem estimular aprendizes a obterem seu melhor desempenho, mas níveis exagerados podem causar bloqueio na aprendizagem de LE. Exemplos de estratégias para a diminuição da ansiedade, segundo a autora, seriam ouvir música clássica, assistir filmes engraçados ou

---

<sup>20</sup> No original: [...] interacting with the material to be learned, manipulating the material mentally or physically, or applying a specific technique to a learning task.

ler livros de humor. Como estratégia de auto encorajamento, a autora sugere que o aprendiz deve fazer um esforço no sentido de correr riscos, mesmo havendo a possibilidade de cometer erros ou parecer ridículo. Porém, para controlar a parte afetiva envolvida na aprendizagem de LE, deve-se, em primeiro lugar, ser capaz de identificar sentimentos e também os motivos de sua ocorrência. Duas das estratégias citadas por Oxford (1990, p. 144) que teriam essa finalidade são: utilizar uma *checklist* para se descobrir sentimentos sobre a aprendizagem da LE de modo geral ou em relação a atividades específicas, e conversar com alguém (professor, colega, familiar) sobre tais sentimentos.

Na Tabela 1, apresentamos um resumo dos quatro tipos de estratégias descritos, os quais, conforme apontado anteriormente, estão entre os mais abordados em pesquisas sobre o tema.

**Tabela 1** - Tipos de estratégias e suas funções

| <b>Estratégias</b>    | <b>Função</b>   | <b>Exemplos</b>   |
|-----------------------|---|---|
| <i>Metacognitivas</i> | Controlar a própria cognição, por meio do planejamento, gerenciamento e monitoramento da aprendizagem | Estabelecer metas ou objetivos; identificar o propósito de atividades; procurar oportunidades de prática da língua        |
| <i>Sociais</i>        | Facilitar a aprendizagem de LE a partir de ações envolvendo outros participantes do contexto          | Fazer perguntas para checar compreensão; pedir para ser corrigido; trabalhar com colegas com maior proficiência na língua |
| <i>Cognitivas</i>     | Controlar o processamento de conteúdo linguístico   | Repetir palavras ou frases para treinar a pronúncia; utilizar dicionários; tomar notas ao realizar atividades             |
| <i>Afetivas</i>       | Gerenciar emoções e motivação   | Identificar sentimentos relacionados à aprendizagem de LE, e os motivos de sua ocorrência; correr riscos                  |

Apesar de estratégias como as que vimos descrevendo, presentes nas mais representativas taxonomias elaboradas na área de estratégias – como as de O'Malley e Chamot (1995) e de Oxford (1990) – terem sido discutidas em inúmeras pesquisas e servido como referência para o ensino de LE, a área continua enfrentando alguns problemas. De acordo com Griffiths e Oxford (2014, p. 3)<sup>21</sup>, ainda há pouco consenso em relação a como as estratégias devem ser classificadas. Essa falta de consenso gerou críticas por parte de alguns autores, levando Dörnyei (2005) a sugerir que a área fosse

<sup>21</sup> Consultar Griffiths e Oxford (2014) para conhecimento de diversos tipos de classificação de estratégias elaborados por diferentes autores ao longo dos anos.

abandonada e substituída pelo estudo da *auto regulação*, cujo foco incidiria, de modo geral, no “potencial estratégico característico que habilita certos aprendizes a se tornarem usuários efetivos de estratégias”<sup>22</sup>. A aprendizagem autorregulada, de acordo com Bown (2009, p. 571), é caracterizada pela multidimensionalidade, na medida em que envolve “processos cognitivos, metacognitivos, motivacionais e comportamentais que os aprendizes podem aplicar para potencializar o sucesso”<sup>23</sup> na aprendizagem, mantendo um “engajamento proativo” com a mesma. Conforme Oxford (2017), um elemento comum em modelos de aprendizagem autorregulada é a ideia de que a cognição exige esforço; tal ideia se explica, segundo a autora, por três razões:

Primeiro, se uma atividade exige conhecimento que o aprendiz de LE não tem ou não consegue lembrar implicitamente, ele ou ela tem que preencher a lacuna por meio de esforço cognitivo deliberado. Segundo, a memória operacional tem uma capacidade limitada para informação, então o aprendiz deve “temporariamente descarregar conteúdo no ambiente, desenhando, por exemplo, um mapa conceitual ou resumindo” (Winne, p. 19). Isso exige esforço, embora alivie a memória operacional. Terceiro, a cognição pode se tornar um tópico da cognição quando o aprendiz de L2 é metacognitivo. Por exemplo, o aprendiz monitora a sua aprendizagem (avaliando-a de acordo com um padrão), e isso exige esforço<sup>24</sup>.

Assim, a grande diferença entre o estudo de estratégias e o da auto regulação está relacionada ao fato de que, nesse último caso, o foco é direcionado para os aprendizes, procurando-se compreender, dentre outros aspectos, quais fatores levam alguns deles a realizarem os esforços citados e fazerem uso efetivo de estratégias, tornando-se bons aprendizes da língua (autorregulados), e outros não.

A sugestão de Dörnyei, entretanto, de que se devesse abandonar os estudos da área de estratégias, gerou críticas expressivas. Pawlak (2011, citado por OXFORD, 2017), por exemplo, considera que as críticas daquele autor estavam baseadas em muitas generalizações, não reconhecendo o fato de que os pesquisadores vinculados mais

---

<sup>22</sup> No original: [...] *trait-like strategic potential that enable certain learners to become effective strategy users.*

<sup>23</sup> No original: [...] *cognitive, metacognitive, motivational, and behavioral processes that learners can apply to enhance achievement.*

<sup>24</sup> No original: *First, if a task demands knowledge that the L2 learner lacks or cannot recall implicitly, he or she has to fill the gap through deliberate cognitive effort. Second, working memory has a limited capacity for information all at once, so the L2 learner must “temporarily offload content into the environment, e.g., by drawing a concept map or summarizing” (Winne, p. 19). This takes effort, though it eases working memory. Third, cognition can become a topic of cognition when the L2 learner is metacognitive. For example, the learner monitors his or her learning (assesses it against a standard), and this takes effort.*



diretamente à área de estratégias já haviam percebido os problemas por ele apontados e estavam tentando resolvê-los. Rose (2011, p. 92) argumenta que a proposta de Dörnyei “joga fora uma taxonomia problemática e a substitui por outra, que também é problemática – incluindo a mesma ‘imprecisão definicional’ pela qual taxonomias anteriores foram criticadas”<sup>25</sup>. De acordo com Oxford (2017), Dörnyei baseou seu argumento na ideia de que psicólogos educacionais não estavam mais interessados no estudo de estratégias, sem, no entanto, fornecer exemplos que o comprovassem. Além disso, a autora, que tem formação em psicologia educacional, argumenta que sempre compreendeu a “compatibilidade entre estratégias de aprendizagem e conceitos como auto direção e autonomia (Oxford, 1990) e o vínculo entre autonomia, auto regulação e estratégias (Oxford, 1999, 2011)”<sup>26</sup>.

Griffiths (2013, p. 6), outra autora com trabalhos importantes no campo de estratégias, salienta que “o esquivo conceito de estratégia se mantém firmemente e se recusa a ser tão facilmente abandonado”<sup>27</sup>. Isso é evidenciado, segundo Griffiths e Cansiz (2015, p. 474), pelo renovado interesse no assunto em nível mundial. A continuidade dos estudos sobre estratégias pode ser explicada, segundo as autoras, pela constatação de que “substituir inteiramente estratégias por auto regulação nunca foi de fato uma opção viável”<sup>28</sup>. Para ilustrar esse argumento, as autoras apontam que Winne (1995, citado por GRIFFITHS; CANSIZ, 2015, p. 474), uma das primeiras autoras a promoverem o estudo da auto regulação, já havia alertado para o fato de que, para se auto regularem, os aprendizes precisam de estratégias. Mais recentemente, Dörnyei e Ryan (2015, p. 169), apesar de manterem o argumento de que existe um problema de falta de clareza nas teorizações sobre estratégias de aprendizagem, apresentam uma visão diferente da que foi exposta em Dörnyei (2005), ao afirmarem que

nem a auto regulação, nem as estratégias de aprendizagem precisam se tornar uma vítima da controvérsia envolvendo estratégias, presa no fogo cruzado dos vários argumentos sobre aprendizagem estratégica<sup>29</sup>.

---

<sup>25</sup> No original: [...] *throws out a problematic taxonomy and replaces it with another one, which is also problematic — including the same ‘definitional fuzziness’ for which previous taxonomies have been criticized.*

<sup>26</sup> No original: [...] *compatibility of learning strategies and concepts such as self-direction and autonomy (Oxford, 1990) and the nexus of autonomy, self-regulation, and strategies (Oxford, 1999, 2011).*

<sup>27</sup> No original: [...] *the slippery strategy concept hangs on tenaciously and refuses to be so easily dismissed.*

<sup>28</sup> No original: [...] *replacing strategies with self-regulation entirely was never really a viable option.*

<sup>29</sup> No original: [...] *neither self-regulation nor learning strategy has to become a casualty of the strategies controversy, caught in the crossfire of the various arguments concerning strategic learning.*

Oxford (2011, p. 7), por sua vez, em seu modelo mais recente sobre estratégias de aprendizagem, considera o conceito de auto regulação como “um dos mais estimulantes desenvolvimentos em aprendizagem de segunda língua ou língua estrangeira”<sup>30</sup>, dando mais ênfase a ele do que o havia feito em modelos anteriores. Nesse sentido, a autora (OXFORD, 2011, p. 14) apresenta algumas características do que ela denomina *estratégias de aprendizagem autorreguladas de L2*:

- são empregadas de modo consciente, envolvendo sensibilização, atenção, intenção e esforço, conforme sugerido por Schmidt (1995, citado por OXFORD, 2011, p. 14);
- tornam a aprendizagem mais fácil, rápida, prazerosa e efetiva;
- refletem o aprendiz multidimensionalmente, e não somente seus aspectos cognitivos e metacognitivos;
- são aplicadas numa situação mais específica, mas podem ser utilizadas em outros contextos, quando relevante;
- são implementadas por meio de táticas específicas e variadas, dependendo do contexto e do propósito.

Percebe-se que, desse modo, além de incorporar elementos relacionados ao conceito de auto regulação, como a multidimensionalidade, a autora também enfatiza o papel do contexto, possivelmente com base no fato de que críticas foram feitas em relação ao modo como esse aspecto havia sido tratado em pesquisas sobre estratégias. Norton e Toohey (2001, p. 308), por exemplo, apesar de reconhecerem que pesquisadores que empreenderam estudos sobre o ‘bom aprendiz’ de línguas tivessem abordado esse fator, sugerem que o “contexto era visto no máximo como um modificador da atividade interna que ocorria em aprendizes”<sup>31</sup>. Na visão das autoras, é preciso que fatores contextuais e individuais recebam a mesma atenção ao se investigar sucesso na aprendizagem de línguas. A partir de uma abordagem sociocultural, com base em Vygotsky (1978, citado por NORTON; TOOHEY, 2001, p. 311), e ressaltando a natureza social da linguagem, conforme Bakhtin (1981, citado por NORTON; TOOHEY, 2001, p. 311), as autoras argumentam que estudos envolvendo

---

<sup>30</sup> No original: [...] *one of the most exciting developments in second or foreign language (L2) learning.*

<sup>31</sup> No original: [...] *context was seen as at most a modifier of the internal activity that occurred in individual language learners.*

aprendizagem bem-sucedida de línguas devem focar não apenas as características internas de aprendizes, estratégias de aprendizagem, ou produções linguísticas, mas também a recepção de suas ações em comunidades socioculturais específicas<sup>32</sup>.

Portanto, as autoras consideram que, na aprendizagem de LE, há interdependência no que se refere a fatores internos e externos, ou seja, as ações empreendidas por determinado aprendiz podem ou não encontrar receptividade no contexto em que está inserido. O uso de determinada estratégia por parte de um aprendiz, por exemplo, pode ser estimulado e valorizado por seu professor, ou, ao contrário, ser considerado inadequado para a aprendizagem. Um aprendiz que afirma decorar listas extensas de vocabulário como estratégia de aprendizagem possivelmente encontrará diferentes reações ou direcionamentos, dependendo do professor, da turma, e do contexto escolar de modo geral. Assim como Norton e Toohey (2001, p. 308), Chamot (2005, p. 113) considera que as estratégias “são sensíveis ao contexto de aprendizagem e às preferências internas de processamento do aprendiz”<sup>33</sup>.

Além do contexto e de fatores individuais, estudos mais recentes reforçam a necessidade de se levar em consideração de que maneiras o objetivo específico de cada atividade pode influenciar o uso de estratégias. De acordo com Griffiths e Cansiz (2015, p. 477), apesar de diversas pesquisas terem indicado haver relação positiva entre a frequência do uso de estratégias e bons resultados na aprendizagem, e que os aprendizes que utilizam mais estratégias apresentam desempenho superior aos demais, o uso efetivo de estratégias “precisa ser considerado como parte de um quadro global que inclui as características individuais do aprendiz, o foco/objetivo da aprendizagem e o contexto/situação de aprendizagem”<sup>34</sup>. A seguir, abordaremos esses três aspectos, discutindo porque são relevantes para a presente pesquisa.

No que se refere ao objetivo da aprendizagem, estratégias diferentes poderão ser utilizadas, caso, ao se realizar determinada atividade, o objetivo varie, por exemplo, entre

---

<sup>32</sup> No original: [...] good language learning that focus not only on learners' internal characteristics, learning strategies, or linguistic outputs but also on the reception of their actions in particular sociocultural communities.

<sup>33</sup> No original: [...] are sensitive to the learning context and to the learner's internal processing preferences.

<sup>34</sup> No original: [...] needs to be seen as part of an overall picture which includes the individual characteristics of the learner, the learning target/goal, and the learning context/situation.

ampliar conhecimento de vocabulário ou gramática, melhorar a pronúncia ou desenvolver competência pragmática (GRIFFITHS; CANSIZ, 2015, p. 478). Em nossa avaliação, um aprendiz que decide assistir a uma série na língua-alvo como estratégia de aprendizagem, por exemplo, pode fazê-lo de diferentes maneiras. Se o objetivo for melhorar a compreensão auditiva, o uso de legendas, mesmo em LM, pode ser uma estratégia efetiva. De acordo com Sockett (2014, p. 5), muitos estudos apontam que o nível de compreensão linguística de aprendizes de inglês em países como Dinamarca, Holanda, e Suécia, onde há exibição de programas de televisão em LI, com legendas na língua local, é “significativamente mais alto que o nível daqueles em países como a França e a Espanha, onde tais programas são geralmente dublados”<sup>35</sup>. Discutiremos, na próxima seção, de modo mais detalhado, possíveis benefícios vinculados ao uso de legendas, tanto em LM quanto em LE.

Em relação às características individuais, Griffiths e Cansiz (2015, p. 477) sugerem que a escolha de estratégias por parte do aprendiz está relacionada ao seu estilo de aprendizagem, que, por sua vez, recebe influência de sua personalidade, compreendendo “aqueles aspectos do comportamento, das atitudes, crenças, pensamento, ações e sentimentos de um indivíduo que são vistos como típicos e distintivos daquela pessoa”<sup>36</sup> (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, p. 431). Utilizando como exemplo, novamente, o contato com filmes ou séries em LI, podemos considerar a seguinte situação, envolvendo uma das características individuais citadas. Caso um aprendiz apresente a crença de que é mais vantajoso, em termos de aprendizagem, assistir a filmes ou séries com áudio original e sem legendas, ele tenderá, conseqüentemente, a procurar situações em que possa fazê-lo. Como discutiremos na seção seguinte, pesquisas mostram que, ao contrário disso, assistir a conteúdos audiovisuais sem legendas é menos efetivo para a aprendizagem de LE do que assisti-los com legendas – seja em LM ou LE.

No que se refere ao contexto, apesar de estudos anteriores já haverem considerado o papel de aspectos contextuais e socioculturais na aprendizagem bem-sucedida, foi no artigo de Norton e Toohey (2001), já citado, que primeiro se enfatizou o conceito do *aprendiz situado* (GRIFFITHS; CANSIZ, 2015, p. 478; GRIFFITHS; OXFORD, 2014, p. 3). O sucesso na aprendizagem de línguas, de acordo com esse conceito, está vinculado,

---

<sup>35</sup> No original: [...] significantly higher than those in countries such as France and Spain where such programmes were generally dubbed.

<sup>36</sup> No original: [...] those aspects of an individual's behaviour, attitudes, beliefs, thought, actions and feelings which are seen as typical and distinctive of that person.

ao mesmo tempo, ao contexto e à capacidade do aprendiz em potencializar os recursos ou possibilidades disponíveis nele. De acordo com Griffiths et. al. (2014, p. 51), “contextos diferentes apresentam propiciamentos<sup>37</sup> e desafios diversos no que diz respeito a como o inglês pode ser aprendido com sucesso”<sup>38</sup>. Nos dias de hoje, a consideração ao contexto torna-se ainda mais importante, na medida em que avanços tecnológicos mais recentes permitem o acesso a grande quantidade de conteúdo autêntico (WINKE; GASS; SYDORENKO, 2010, p. 65), gerando diversas oportunidades de aprendizagem fora da sala de aula. No entanto, o sucesso nesse tipo de aprendizagem pode estar vinculado ao uso de estratégias adequadas, que podem ser diferentes das utilizadas em sala de aula (GRIFFITHS; CANSIZ, 2015, p. 479).

De acordo com White (2003, p. 143), as estratégias metacognitivas desempenham papel relevante nesse contexto, na medida em que aprendizes as utilizam para reavaliar o conhecimento desenvolvido sobre si mesmos, sobre o processo de aprendizagem e também tarefas específicas. Segundo a autora, novas crenças podem surgir a partir de experiências com aprendizagem fora da sala de aula, pelo fato de tais experiências promoverem reflexão a respeito de como melhor gerenciar a aprendizagem nesse contexto, visando à realização de tarefas específicas. Estamos em consonância com a autora em relação a isso, mas consideramos o contexto de sala de aula fundamental para que aprendizes obtenham maiores benefícios com a aprendizagem por meio de artefatos culturais em outros contextos. Nem todos os alunos parecem ter desenvolvida a capacidade de refletir sobre como tirar melhor proveito das oportunidades oferecidas no contato com produtos culturais na língua-alvo. Professores de LI podem apresentar a seus alunos informações relevantes a respeito de estratégias que podem ser empregadas no contato com tais produtos. Uma das estratégias, comumente utilizada no contato com produtos audiovisuais, que tem sido investigada por alguns autores em ensino e aprendizagem de línguas é o uso de legendas. Trataremos, a seguir, de pesquisas que abordaram esse tema.

---

<sup>37</sup> Trata-se da tradução, sugerida por Paiva (2010), do termo em inglês *affordance* (GIBSON, 2015), que é empregado para designar um conceito do qual trataremos mais adiante, na seção 1.4.

<sup>38</sup> No original: [...] *different contexts present various affordances and challenges regarding how English can be learned successfully.*

### 1.1.1 - O uso de legendas como estratégia de aprendizagem

De acordo com Danan (2004, p. 67), professores de LE, de modo geral, tendem a manifestar certa hostilidade no que se refere ao uso de legendas para assistir a conteúdo audiovisual, por considerarem que o emprego desse recurso resulta no desvio da atenção necessária à oralidade. Além disso, tal uso é muitas vezes tratado como “uma forma de preguiça, beirando a trapaça”<sup>39</sup>, gerando até mesmo sentimento de culpa por parte daqueles que o fazem (VANDERPLANK, 2016, p. 54). No entanto, pesquisas têm demonstrado que o uso de legendas pode contribuir para a aprendizagem. Vanderplank (2016, p. 53) argumenta que “longe de serem uma perigosa e incômoda distração na aprendizagem de línguas”<sup>40</sup>, as legendas podem trazer benefícios para aqueles com dificuldades na compreensão auditiva da LI. Além disso, no que se refere à dimensão afetiva, o uso de legendas, segundo o autor (VANDERPLANK, 2016, p. 54), pode também contribuir para o aumento da confiança na capacidade de compreensão por parte de aprendizes, gerando “maior auto eficácia e baixo filtro afetivo – fatores que promovem *intake*”<sup>41</sup>. Uma das razões, conforme o autor, para tais efeitos de ordem afetiva pode estar relacionada ao fato de que, ao ler legendas, o aprendiz tem acesso a um “*feedback* instantâneo” de sua compreensão auditiva, o que representaria um estímulo positivo para a aprendizagem.

De modo semelhante, Rupérez-Micola, Bris e Banal-Estañol (2009, p. 3) sugerem que há complementaridade entre o contato com produtos culturais legendados e aprendizagem formal, e apontam que aprendizes que moram em países nos quais programas de televisão produzidos em LI são exibidos com áudio original e legendas beneficiam-se mais de suas aulas de inglês. Os autores relatam que em países como a Espanha, a Alemanha e a Itália, nos quais regimes ditatoriais dominaram a política entre as décadas de 1930 e 1950, os falantes apresentam, de modo geral, desempenho inferior no uso de inglês do que aqueles de outros países europeus em que isso não ocorreu<sup>42</sup>. Segundo os autores, os “[d]itadores frequentemente achavam que usar a língua de seu país nos filmes fortaleceria o orgulho nacional e, assim, parecem ter tendido a favorecer

<sup>39</sup> No original: [...] *a form of laziness bordering on cheating.*

<sup>40</sup> No original: [...] *far from being a dangerous and disturbing distraction in language learning.*

<sup>41</sup> No original: [...] *greater self-efficacy and a low affective filter—all factors encouraging intake.*

<sup>42</sup> Conforme verificado por meio de dois testes de proficiência, o TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) e o *EU Survey of English proficiency* (RUPÉREZ-MICOLA; BRIS; BANAL-ESTAÑOL, 2009, p. 20).

a dublagem”<sup>43</sup>. O general Franco, por exemplo, conhecido ditador espanhol, proibiu a exibição de filmes que não estivessem dublados na língua de seu país; Mussolini, na Itália, instituiu a “Lei em Defesa de nossa Língua” (RUPÉREZ-MICOLA; BRIS; BANAL-ESTANÑOL, 2009, p. 7), que estabelecia a obrigatoriedade de os filmes importados serem dublados em italiano, como forma de usar o cinema para padronizar a LM. Na França, por sua vez, filmes e programas de TV importados também são tradicionalmente dublados, porém o motivo estaria relacionado ao fato de a língua francesa ser considerada uma “língua abrangente” (*large language*) (RUPÉREZ-MICOLA; BRIS; BANAL-ESTANÑOL, 2009, p. 6), ou seja, falada em diferentes países e com prestígio internacional. Isso também teria como consequência uma postura protecionista em relação ao idioma do país.

Apesar de tal postura, de acordo com Sockett (2014, p. 4), nos últimos anos, tanto na França como em outros países ao redor do mundo, a “presença de palavras originais em inglês, seja em títulos ou através da crescente presença do áudio de versões originais, parecem estar ganhando terreno”<sup>44</sup>. Isso tem acontecido, segundo o autor, em grande parte devido ao advento da Internet, que permite ao público (jovem, principalmente) tornar-se independente das políticas nacionais de difusão, podendo fazer o download de suas séries de TV favoritas em inglês. Nesse tipo de contexto mais independente, geralmente há mais opções em relação à escolha de legendas. Existem sites específicos nos quais é possível encontrá-las, tanto em LM quanto em LI.

No Brasil, além desse tipo de contato online com séries e filmes, canais de TV a cabo também oferecem possibilidades, ainda que limitadas, no que se refere à escolha de áudio e legendas. De modo geral, é possível assistir a uma série com áudio original e legendas em português, com áudio original e sem legendas, dublada e com legendas, ou apenas dublada. O uso de DVDs normalmente permite maior variabilidade no que concerne à escolha de áudio e legendas, sendo possível, por exemplo, além das possibilidades já mencionadas, que se assista a um filme ou uma série com áudio em português e legendas em inglês.

Muitas pessoas, no entanto, especialmente o público jovem, têm entrado em contato com filmes e séries por meio de serviços de streaming (ou transmissão contínua,

---

<sup>43</sup> No original: *Dictators often felt that using their language in films would strengthen national pride and therefore seem to have tended to favour dubbing.*

<sup>44</sup> No original: *[...] the presence of original English words, whether in titles or through the increasing presence of original version audio, may be seen to be gaining ground.*

em português). Na utilização desse tipo de serviço, não é preciso fazer o download de programas para que se possa assisti-los; ao invés disso, o usuário paga um provedor que envia os dados correspondentes ao conteúdo selecionado em tempo real, e esses dados não ficam armazenados no computador do usuário. A principal empresa provedora desse tipo de serviço atualmente é a Netflix, em cujo site existe uma variedade considerável de séries, filmes e documentários, grande parte deles em LI. Para assistir a tais produtos, encontram-se geralmente disponibilizadas diferentes opções de áudio e legendas. No entanto, há algumas séries, por exemplo, para as quais não há legendas em LI, ficando o contato com essa língua, nesse caso, restrito ao áudio.

Assim, no que se refere à exposição à LI, o contato com artefatos culturais audiovisuais como séries, filmes e documentários produzidos nessa língua pode ser feito basicamente de quatro maneiras, dependendo do meio utilizado para tal contato: a) com áudio em LI e legendas na LM; b) com áudio e legendas em LI; c) com áudio na LM e legendas em LI; e d) com áudio em LI e sem legendas<sup>45</sup>. Pesquisas têm procurado investigar de que maneiras esses diferentes tipos de exposição podem contribuir para a aquisição da língua-alvo.

Inicialmente, ao longo da década de 1990, diferentes pesquisadores tiveram como foco a comparação entre o contato com produtos audiovisuais com ou sem legendas. De acordo com Vanderplank (2016, p. 66), as pesquisas indicaram, de modo geral, que o uso de legendas resulta em desempenho superior em comparação ao não uso delas, no que se refere à compreensão e aprendizagem de vocabulário. Koolstra e Beentjes (1999), por exemplo, conduziram um estudo no qual crianças que assistiram, por duas vezes, a um documentário norte-americano de quinze minutos de duração, com legendas (em sua LM, a língua holandesa), adquiriram mais vocabulário do que aquelas que o assistiram sem legendas. De modo semelhante, Vulchanova et al. (2015, p. 4) concluíram que participantes que assistiram a 20 minutos da série norte-americana de desenho animado *Family Guy* com legendas, tanto em sua LM (norueguês) quanto em LI, tiveram desempenho “significativamente melhor” em testes de compreensão do que aqueles que a assistiram sem legendas. Nesse estudo, em que havia 114 participantes de 16 e 17 anos de idade, todos cursando o equivalente ao ensino médio no Brasil, constatou-se também que, enquanto para o grupo de aprendizes de 17 anos a língua presente na legenda não

---

<sup>45</sup> Apesar de existirem outras possibilidades no que diz respeito à escolha de áudio e legendas (e.g.: áudio em LI e legendas numa outra LE), graças a recursos disponibilizados para esse fim em DVDs e mídias semelhantes, consideramos, para esta pesquisa, as quatro formas citadas como as mais relevantes.



interferiu no desempenho – ou seja, os que assistiram com legendas em LE ou LM tiveram desempenho semelhante –, para aqueles de 16 anos as legendas em inglês propiciaram melhor resultado. Assim, a partir da constatação de que aprendizes de nível mais avançado beneficiaram-se tanto de legendas “intra-língua” (isto é, na LE, correspondente ao áudio) como de legendas “inter-língua” (LM), os autores concluíram que “o conhecimento de vocabulário melhor consolidado”<sup>46</sup> desse grupo de aprendizes foi o fator que lhes permitiu beneficiarem-se também desse último tipo de legenda, o que teria ocorrido a partir da associação entre o áudio e informações semânticas presentes na legenda em LM. Discutiremos esse tipo de estratégia mais adiante.

De acordo com Danan (2004, p. 67), legendas na língua-alvo facilitam a aprendizagem na medida em que ajudam aprendizes a visualizarem aquilo que estão ouvindo. Para que isso aconteça, no entanto, o conteúdo acessado não pode estar muito além da capacidade linguística deles. Por outro lado, legendas na LM, segundo a autora, podem, além de aumentar a compreensão linguística, trazer benefícios cognitivos adicionais, como proporcionar maior profundidade de processamento. Isso se explica com base na teoria do código duplo bilíngue do psicólogo canadense Allan Paivio, que, conforme Danan (2004, p. 72), consiste na ideia de que

o sistema verbal e o sistema de imagens, que compreende objetos e eventos não-verbais, são funcionalmente independentes, mas ligados por conexões referenciais. Por outro lado, situações bilíngues contam com dois sistemas verbais separados, relacionados por meio de conexões associativas. No caso de *input* visual com legendas, esses três sistemas independentes são interconectados através de associações triplas entre imagem, som em uma língua, e texto na outra, o que pode levar a melhor processamento e memorização, em virtude dos efeitos adicionais tanto da imagem quanto da tradução<sup>47</sup>.

Markham, Peter e McCarthy (2001, p. 440), também citando a teoria de Paivio, sugerem que o uso de legendas, de modo geral, contribui para a aprendizagem de LE, devido ao fato de adicionar *input* em forma escrita aos outros dois tipos de insumo inerentes a produtos audiovisuais, a saber, imagens e áudio. Os autores realizaram uma

---

<sup>46</sup> No original: [...] *better consolidated vocabulary knowledge*.

<sup>47</sup> No original: [...] *the verbal system and the imagery system, comprised of nonverbal objects and events, are functionally independent but linked by referential connections. In addition, bilingual situations rely on two separate verbal systems related by associative connections. In the case of subtitled visual input, these three independent systems are interconnected through triple associations between image, sound in one language, and text in another, which may lead to better processing and recall because of the additive effects of both image and translation.*

pesquisa na qual aprendizes de espanhol de uma universidade norte-americana assistiram a um documentário de 7 minutos (sobre a missão espacial Apollo 13 da NASA), em uma das três condições seguintes (todas com áudio em espanhol): com legendas na língua-alvo; com legendas em LM (inglês); e sem legendas. Os autores concluíram que os aprendizes que assistiram com legendas em LM tiveram desempenho significativamente melhor em testes aplicados posteriormente do que aqueles que assistiram com legendas na língua-alvo ou sem legendas. Essa última condição gerou os piores resultados. Os testes consistiram de um resumo escrito do documentário assistido e uma prova de múltipla escolha sobre o mesmo, ambos na LM dos participantes. Uma das hipóteses para os resultados encontrados, segundo os autores, está relacionada ao nível de compreensão linguística dos participantes, os quais, estando no quarto semestre de estudos da língua espanhola, eram classificados como alunos de nível intermediário. Consequentemente, conforme os autores, devido a limitações no que se refere a conhecimento de vocabulário, os que assistiram ao vídeo com legendas na língua-alvo apresentaram mais dificuldades na compreensão do vídeo do que aqueles que o viram com legendas na LM.

Tendo em vista esses resultados, os autores sugerem, com base em Koskinen et al. (1996, citado por MARKHAM; PETER; MCCARTHY, 2001, p. 443), que deve haver uma progressão ou sequência no que se refere ao uso de legendas, de acordo com o nível linguístico de aprendizes. Primeiramente, dos níveis mais básicos ao intermediário, deve-se utilizar legendas em LM; posteriormente, à medida que a habilidade de leitura na língua-alvo vai se desenvolvendo, legendas nessa língua podem ser utilizadas; e, finalmente, em níveis mais avançados, conteúdos audiovisuais podem ser acessados sem legendas. Essa sequência, segundo Markham, Peter e McCarthy (2001, p. 444),

parece razoável, porque aprendizes de nível intermediário e básico geralmente têm bastante dificuldade em entender o discurso oral autêntico e rápido de um falante nativo em um filme ou vídeo, até que eles tenham tido exposição considerável ao mesmo. A sequência acima auxilia a compreensão de material desafiador ao permitir que esses aprendizes utilizem, primeiramente, habilidades de leitura em língua materna, que são mais desenvolvidas; em seguida, eles utilizariam habilidades de leitura na língua-alvo, que estão emergindo, mas são um tanto quanto mais fracas. Finalmente, os aprendizes estariam preparados para recorrer totalmente às suas habilidades auditivas na língua-alvo, que são geralmente muito menos desenvolvidas<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup> No original: [...] seems reasonable because intermediate and lower-level students typically have a great deal of trouble understanding rapid, authentic native-speaker oral discourse in a movie or video until they have had considerable exposure to it. The above sequence supports the comprehension of challenging

Consideramos a sequência proposta uma boa estratégia para a aprendizagem por meio de produtos audiovisuais. Entretanto, levando-se em consideração o contato com esses produtos fora da sala de aula, o acesso a filmes ou séries em que legendas na língua-alvo estejam disponíveis nem sempre é possível. Para aqueles que os acessam por meio de canais de TV a cabo, por exemplo, no Brasil, a única opção disponível, de modo geral, são legendas em português. Em virtude disso, é importante saber de que maneiras cada tipo de legenda pode contribuir para a aprendizagem de LE.

Conforme discutimos anteriormente, legendas em LM podem proporcionar maior profundidade de processamento cognitivo, na medida em que o uso delas incide no acionamento de três sistemas distintos, a saber: o sistema de imagens, o de som na LE e o escrito na LM (DANAN, 2004, p. 72). Além de Markham, Peter e McCarthy (2001), Bravo (2008) também reportou vantagens no uso de legendas em LM em comparação com legendas em LE. No estudo por ela realizado, aprendizes de 13 e 14 anos – cuja LM era o português – assistiram a alguns episódios da série norte-americana *The Fresh Prince of Bel-Air*, e em seguida realizaram testes de compreensão de conteúdo e aquisição de vocabulário presente em tais episódios. A autora concluiu que aqueles que utilizaram legendas na LM apresentaram melhores resultados do que aqueles que fizeram uso de legendas em LE.

Ao fazer uma resenha crítica do estudo de Bravo (2008), Vanderplank (2016, p. 120) argumenta que o melhor desempenho obtido por aqueles que fizeram uso de legendas em LM pode estar relacionado ao fato de os participantes no estudo citado terem “nível relativamente baixo em termos de CEFR [*Common European Framework of Reference for Languages*<sup>49</sup>], estando em A2/B1”<sup>50</sup>. Por esse motivo, segundo o autor, a dificuldade de alguns aprendizes em acompanhar as legendas na língua-alvo, conforme reportada por eles e abordada em Bravo (2010, p. 281), teria resultado em menores

---

*material by allowing these students to use stronger native-language reading skills first; followed by using their emerging, but somewhat weaker, target-language reading skills. Finally, the students would be ready to rely totally on their usually much weaker target-language listening skills.*

<sup>49</sup> O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, como é normalmente chamado em português, é um documento elaborado pelo Conselho da Europa, tendo como objetivo principal “promover e fomentar a diversidade linguística e cultural na Europa” (MOURA, 2010, p. 227), a partir da padronização e descrição de competências que aprendizes de LE (em diferentes níveis de estudos) devem apresentar para poderem comunicar-se com eficácia. Ele tem sido utilizado em diversos países ao redor do mundo como modelo de referência para se aferir o nível de proficiência de aprendizes de LE, podendo ser consultado em [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf) (acessado em 15 de junho de 2017).

<sup>50</sup> No original: [...] *relatively low level in CEFR terms at A2/B1.*

benefícios em termos de aprendizagem. Tal explicação é semelhante àquela oferecida por Markham, Peter e McCarthy (2001) ao discutirem os resultados de sua pesquisa, conforme mostramos anteriormente, e encontra correspondência em Danan (2004, p. 67), quando assevera que o uso de legendas em LE pode auxiliar aprendizes, desde que não esteja muito acima da capacidade de compreensão deles.

Por outro lado, pesquisas realizadas com aprendizes em nível intermediário ou avançado de estudos da LE, apontam vantagens no uso de legendas nessa língua em relação ao uso de legendas em LM. De acordo com Mitterer e McQueen (2009, p. 3), a maior vantagem estaria relacionada à compreensão auditiva; o uso de legendas em LE no contato com filmes ou séries produzidas nessa língua contribuiria para a adaptação do ouvinte à fala dos personagens presentes em tais produtos culturais, resultando no aumento da capacidade de entendimento de novos conteúdos orais produzidos por esses falantes. Segundo os autores, estudos sobre percepção na aprendizagem indicam que o conhecimento fonológico de uma pessoa é automaticamente acionado no contato com a língua escrita. Isso pode ser percebido, de modo informal, ao atentarmos para o fato de que, geralmente, quando lemos, atribuímos (mentalmente) às palavras lidas seus sons correspondentes, ou seja, temos uma ‘imagem acústica’ dessas palavras, de acordo com nosso conhecimento ou repertório fonológico. Assim, quando as legendas estão na LE, o aprendiz ‘sintoniza’ a sua percepção às características fonológicas da LE<sup>51</sup>, aumentando sua habilidade de compreensão oral. Além disso, ao fazer a associação entre as palavras lidas e o áudio correspondente, seu conhecimento léxico-fonológico dessa língua pode ser ampliado.

Mitterer e McQueen (2009) estavam inicialmente interessados em avaliar se a exposição a conteúdos audiovisuais permitiria que ouvintes se adaptassem a sotaques em LE com os quais não estavam familiarizados, e se o uso de legendas poderia exercer influência nesse processo. Os participantes do estudo por eles realizado eram todos universitários, tinham, como LM, a língua holandesa e apresentavam, segundo os autores, um “bom comando de inglês falado e escrito”, tendo de 7 a 9 anos de estudo, em média, dessa língua. Primeiramente, os participantes foram alocados em dois grupos; um deles assistiu a um episódio da série de comédia australiana chamada *Kath & Kim*, com 25 minutos de duração, e o outro assistiu a trechos do filme britânico *Trainspotting*, correspondendo também a 25 minutos de exposição. De cada grupo foram formados três

---

<sup>51</sup> Segundo Mitterer e McQueen (2009, p. 3), em pesquisas sobre percepção na aprendizagem tal fenômeno é denominado “reajuste lexicalmente-guiado da percepção” (*lexically-guided retuning of perception*).

grupos menores: um deles assistiu ao filme ou à série com legendas na língua-alvo (inglês), outro com legendas na LM (holandês), e o último sem legendas.

Em seguida, foi solicitado aos participantes que repetissem 160 frases, sendo que, desse total, metade foi extraída da série *Kath & Kim*, e a outra metade, do filme *Trainspotting*. Dessa forma, o grupo que assistiu à série serviu como grupo de controle em relação ao que assistiu ao filme, e vice-versa. Do total de 80 excertos referentes a cada um dos produtos culturais citados, 40 correspondiam a frases às quais os participantes já haviam sido expostos, e 40 eram novos (para isso, foram utilizados outros trechos do filme, assim como um episódio diferente da série em questão). Os autores concluíram que, em relação aos trechos já assistidos, os participantes que os assistiram com legendas, seja em LM ou LE, tiveram maiores benefícios, em termos de compreensão auditiva, do que aqueles que os assistiram sem legendas. Isso foi constatado a partir do melhor desempenho por eles apresentado, em relação a esses últimos, no que se refere ao índice de precisão/acerto na repetição de excertos de áudio com os quais já haviam entrado em contato.

Contudo, em relação aos trechos novos, enquanto os que assistiram com legendas em LI tiveram desempenho superior, tanto em relação aos que viram sem legendas quanto aos que viram com legendas na LM, esses últimos ficaram à frente apenas dos que estavam entrando em contato com o filme ou a série pela primeira vez no momento do teste, ou seja, daqueles que faziam parte dos grupos de controle. Desse modo, a partir da constatação de que os participantes que assistiram aos vídeos com legendas em LM tiveram desempenho inferior aos que os viram sem legendas, Mitterer e McQueen (2009, p. 4) concluíram que, enquanto o uso de legendas na LE auxilia na adaptação auditiva a sotaques não-familiares, o uso de legendas na LM a atrapalha. Isso se explica, segundo os autores, pelo fato de as legendas em LM não permitirem que os aprendizes “reajustem suas categorias fonéticas no sentido de melhorar o seu entendimento de novos enunciados do mesmo falante”<sup>52</sup>.

A leitura de legendas na língua-alvo, por outro lado, promoveria uma ‘resintonização’ (*retuning*) dos referenciais fonéticos em nível pré-lexical<sup>53</sup>, permitindo

---

<sup>52</sup> No original: [...] *retune their phonetic categories so as to improve their understanding of new utterances from the same speaker.*

<sup>53</sup> De acordo com McQueen (2005, p. 257), quando ouvimos uma pessoa falando, nossa compreensão auditiva é efetivada primeiramente a partir de uma “análise fonética detalhada” que realizamos de sua fala, antes do acionamento de nosso conhecimento lexical. Segundo o autor, é feita uma categorização ou representação abstrata dos sons contidos nessa fala, que será utilizada para a mediação entre aquilo que ouvimos e o nosso repertório lexical.

tanto a compreensão de palavras ouvidas anteriormente quanto de palavras novas contendo as mesmas características fonéticas. Os autores reconhecem, no entanto, que os participantes que tiveram contato com as legendas em LM, além de terem conseguido prestar atenção ao áudio em LI, utilizaram as informações semânticas presentes em tais legendas para “decifrar quais palavras em inglês tinham sido ditas”<sup>54</sup>, na medida em que foram capazes de reconhecer e reproduzir, nos testes realizados, palavras às quais haviam sido expostos anteriormente, apresentando desempenho superior ao daqueles que assistiram aos vídeos sem legendas.

Além das pesquisas já discutidas, apontando características ou vantagens distintas no uso de legendas em LM ou LE, há estudos que apontam benefícios no uso de legendas na LE e áudio na LM, opção que é chamada de *reversed subtitles* (WINKE; GASS; SYDORENKO, 2013, p. 258), ou legendas invertidas. Danan (1992, citado por VANDERPLANK, 2016, p. 89), num estudo cujo objetivo era investigar de que maneiras o contato com produtos audiovisuais legendados poderia contribuir para a aquisição de LE, exibiu um vídeo de 5 minutos para os participantes da pesquisa (aprendizes de francês de níveis básico e intermediário), de quatro modos diferentes: com áudio na LE e sem legendas; com áudio na LE e legendas na LM dos participantes (inglês); com áudio na LM e legendas na LE; e com áudio e legendas na LE. Após assistirem ao vídeo citado em um desses quatro modos, os participantes fizeram testes para avaliar o quanto haviam aprendido em termos de vocabulário. Aqueles que assistiram com áudio em LM e legendas na LE foram os que tiveram melhor desempenho. A autora avalia que tal resultado pode ser explicado pelo fato de que a tradução, no áudio, do conteúdo linguístico presente nas legendas facilitou a compreensão do vocabulário da LE.

De modo semelhante, D'ydewalle e Pavakanun (1997, p. 147), em pesquisa conduzida com 839 participantes com idades entre 16 e 17 anos, e cuja LM era o holandês, investigaram de que maneira o uso de diferentes configurações em termos de áudio e legendas poderia beneficiar a aquisição de LE. Após assistirem a um vídeo de 15 minutos, os participantes responderam a testes orais e escritos, contendo palavras ou frases que apareceram pelo menos cinco vezes no vídeo em questão. Os autores concluíram que o estudo por eles realizado “estabelece sem nenhuma dúvida que ocorre aquisição de língua de modo considerável simplesmente a partir do contato com um filme legendado curto”<sup>55</sup>,

---

<sup>54</sup> No original: [...] decipher which English words had been uttered [...].

<sup>55</sup> No original: [...] establishes without any doubts that there is considerable language acquisition simply by watching a short subtitled movie.

e que o uso de legendas invertidas (ou seja, com áudio na LM e legendas na LE, conforme tratamos anteriormente) promove mais aquisição de LE do que o uso de outros tipos de legendas.

Apesar de pesquisas como as duas últimas citadas mostrarem vantagens no uso de legendas invertidas, acreditamos que, em se tratando de conteúdo audiovisual produzido em LI, tal recurso deve ser utilizado apenas quando não for possível escolher o áudio original, pois a exposição auditiva à língua-alvo deve ser valorizada, na medida em que representa uma oportunidade de familiarização com o idioma que nem sempre está disponível em contextos como o brasileiro, em que o inglês não é segunda língua, e nos quais, portanto, as oportunidades de contato com a LE na forma oral são mais escassas. No entanto, é importante que se reconheça a relevância dos resultados encontrados por essas pesquisas, para que se possa orientar, de modo adequado, os aprendizes que queiram utilizar legendas invertidas como estratégia de aprendizagem ao assistirem a séries, filmes ou documentários.

Com base nos estudos citados ao longo desta seção, é possível concluirmos que o uso de legendas, tanto em LM quanto em LE, pode trazer benefícios no processo de aprendizagem desta última. A pesquisa de Mitterer e McQueen (2009), considerada por Vanderplank (2016, p. 95) como “revolucionária”<sup>56</sup>, apontou um importante benefício que pode ser obtido por meio do uso de legendas na LE. Conforme tratado anteriormente, o uso desse tipo de legenda possibilita a adaptação ou ‘sintonização’ auditiva à língua-alvo, podendo, conseqüentemente, preparar o aprendiz para o contato com produtos audiovisuais sem legendas, e, finalmente, para situações comunicativas nessa língua. No entanto, para que isso aconteça, é importante que o *input* nelas presente seja compreensível, o que geralmente ocorre quando aprendizes se encontram acima do nível intermediário (VANDERPLANK, 1990, p. 223).

Por outro lado, legendas em LM podem ser utilizadas desde o início do processo de aprendizagem. Além disso, à medida que o conhecimento na língua-alvo vai aumentando, eleva-se o número de palavras e expressões que podem ser reconhecidas no áudio em LE, a partir da associação com informações semânticas presentes na legenda. Dessa forma, aprofundam-se os processos cognitivos em ação, na medida em que três sistemas de informação distintos (a LE no áudio, a LM na legenda e as imagens) estão presentes, favorecendo a memorização do conteúdo linguístico correspondente (DANAN,

---

<sup>56</sup> No original: [...] *ground-breaking*.

2004, p. 72), conforme apontamos anteriormente. Assim, muitos benefícios podem ser obtidos por meio do uso desse tipo de legenda, principalmente no que se refere à compreensão auditiva e a vocabulário. É possível que isso explique porque mesmo autores como Robert Vanderplank, que defende o uso de legendas em LE, reconheça que há “uma grande quantidade de evidências anedóticas que corroboram a visão de que legendas em LM podem ajudar aprendizes que queiram seriamente se beneficiar do contato com programas e filmes na língua estrangeira”<sup>57</sup> (VANDERPLANK, 2016, p. 101).

Portanto, o uso de legendas em LM também deve ser valorizado e estimulado, principalmente se compararmos o contexto nacional com aquele no qual o autor citado atua. Com base no que é relatado em suas pesquisas, verifica-se que grande parte de sua experiência pedagógica está vinculada ao ensino de inglês como segunda língua para alunos de nacionalidades distintas. Assim, é compreensível que, em tal contexto, privilegie-se o uso de legendas na língua-alvo, dada a diversidade de línguas maternas faladas pelos alunos. No Brasil, por outro lado, os aprendizes de inglês, em sua maioria, têm o português como LM; desse modo, torna-se viável o uso de legendas nessa língua tanto em atividades realizadas em sala de aula quanto no contato com artefatos culturais em outros contextos.

No que se refere à relevância, na área de linguística aplicada, de estudos envolvendo o uso de legendas, Robert Vanderplank, autor que vem conduzindo pesquisas sobre o uso de legendas em produtos audiovisuais desde o final da década de 1980, argumenta que pesquisas sobre esse tema representam “uma área em ensino e aprendizagem de LE e linguística aplicada que merece reconhecimento”<sup>58</sup> (VANDERPLANK, 2016, p. 246), na medida em que trata de mudanças importantes que vêm ocorrendo na aprendizagem de línguas, decorrentes de avanços tecnológicos. Conforme discutido anteriormente, graças ao desenvolvimento da Internet e dos computadores pessoais, aprendizes de LE, de modo geral, podem assistir às suas séries favoritas utilizando um notebook, nos mais variados locais. Conversas informais com alunos, e também com outros professores, sugerem que é considerável o número de aprendizes que tem mantido contato com séries dessa forma. Consequentemente, é

---

<sup>57</sup> No original: [...] *a wealth of anecdotal evidence to support the view that having translation subtitles in the L1 can help learners who seriously want to gain from watching programmes and films in the foreign language.*

<sup>58</sup> No original: [...] *an area of second language acquisition and applied linguistics which deserves recognition.*



importante que pesquisas sejam realizadas para investigar como esse tipo de contato pode influenciar a aquisição de LE. Nesse sentido, concordamos com Vanderplank (2016, p. 246) quando o autor argumenta que estudos envolvendo o uso de legendas merecem maior reconhecimento, pois muitos dos alunos que assistem séries o fazem para auxiliar na compreensão auditiva.

Um dos importantes estudos empreendidos pelo autor (VANDERPLANK, 1990) sobre questões envolvendo o uso de legendas no contato com programas audiovisuais, e que resultou na elaboração de seu primeiro modelo sobre o tema, foi realizado no final da década de 1980, em Edimburgo, na Escócia. Nesse estudo, houve a participação de 15 aprendizes de LI, falantes nativos de línguas maternas distintas (francês, espanhol, italiano, alemão, marroquino, árabe e português), e cujo nível de conhecimento em inglês variava entre o intermediário e o avançado. Foram selecionados alguns programas dos canais BBC1 e BBC2 que eram populares na época – dentre eles, *The Greenhouse Effect* (um documentário científico) e *Yes, Prime Minister* (uma série de comédia) – para que os participantes assistissem semanalmente (aproximadamente 4 horas/semana) durante o período de 3 meses. Algumas tarefas foram dadas aos aprendizes, com base nos episódios assistidos, todos com legendas na língua-alvo. Em algumas sessões, eles foram instruídos a tentar perceber palavras ou frases que fossem marcantes, não-familiares e úteis, e em outras foi dito a eles que haveria tarefas orais ou escritas a serem realizadas após as sessões.

A pesquisa revelou que parte dos alunos foi capaz de: (1) perceber e, em seguida, perguntar sobre o significado de palavras e expressões com as quais nunca haviam entrado em contato, como, por exemplo, “*Bounce an idea off you*”<sup>59</sup>; (2) perceber sotaques e dialetos característicos da fala de personagens dos programas assistidos; (3) compreender informações e ideias complexas, como as presentes no documentário *The Greenhouse Effect*, assim como o humor verbal de *Yes, Prime Minister*; (4) comparar seu conhecimento gramatical e lexical com as informações linguísticas presentes nos programas, fazendo ajustes e atualizações quando necessários; um aluno perguntou, por exemplo, se a palavra ‘*peep*’ tem o mesmo significado que ‘*look*’<sup>60</sup>; (5) adaptar estratégias

---

<sup>59</sup> De acordo com o dicionário de língua inglesa Merriam-Webster, *to bounce something off someone* significa conversar informalmente com alguém sobre algo como uma ideia, para obter sua opinião a respeito (traduzido e adaptado de <https://www.merriam-webster.com/dictionary/bounce%20off>, acessado em 24/10/2017).

<sup>60</sup> De acordo com o dicionário Babylon, o verbo *look* pode ser traduzido como “olhar, ver”, e *peep*, “espiar” ou “dar uma olhada” (<http://tradutor.babylon-software.com/ingles/portugues/>, acessado em 24/10/2017).

referentes ao uso das legendas de acordo com as tarefas solicitadas (maior foco nas legendas, por exemplo, caso quisessem anotar palavras novas, e menor foco, caso o objetivo fosse testar sua compreensão auditiva) – a maior parte dos participantes conseguiu utilizá-las de modo flexível e eficiente, e não houve reclamação no sentido de considerá-las uma distração; e (6) ‘extrair’ itens linguísticos dos programas, adaptando-os e utilizando-os de acordo com seus propósitos.

Entretanto, houve participantes que, apesar de terem conseguido acompanhar e compreender os programas, tiveram dificuldades tanto para se lembrarem quanto para utilizarem itens linguísticos presentes neles, o que propiciou outra importante constatação. Enquanto alguns aprendizes assistiram aos programas com o intuito de aprender, utilizando estratégias como tomada de notas, outros apenas assistiram aos “programas como programas, e não como recursos de aprendizagem de língua”<sup>61</sup>, não empregando estratégias desse tipo. Conseqüentemente, conforme Vanderplank (1990, p. 226), o *input* disponível nos programas teria ficado somente na memória de curto-prazo desses alunos, o que levou o autor a concluir que “nós não podemos depender da exposição para aprendizes assimilarem língua”<sup>62</sup> (VANDERPLANK, 1990, p. 231). A partir dessa constatação, o autor ressalta a importância de que o contato com programas legendados seja visto como recurso de aprendizagem, enfatizando o papel da atenção nesse tipo de contato, conforme podemos ver no seguinte trecho:

[...] era evidente que para se adquirir língua de modo considerável por meio de um programa legendado, os aprendizes tiveram que prestar bastante atenção ao conteúdo linguístico do programa, talvez a partir de tarefas atribuídas, tomada de notas ou alguma outra atividade, ao invés de relaxarem e assistirem a um programa simplesmente como entretenimento, na medida em que em virtude do ritmo dos programas, muito era perdido no fluxo da fala e das legendas<sup>63</sup> (VANDERPLANK, 2016, p. 58).

Desse modo, o fator *atenção* ganhou destaque no modelo que o autor desenvolveu, com base na pesquisa citada, para descrever o contato de aprendizes com programas legendados na língua-alvo. Conforme esse modelo, apresentado na Figura 2, mais adiante,

---

<sup>61</sup> No original: [...] *programmes as programmes rather than as language learning resources.*

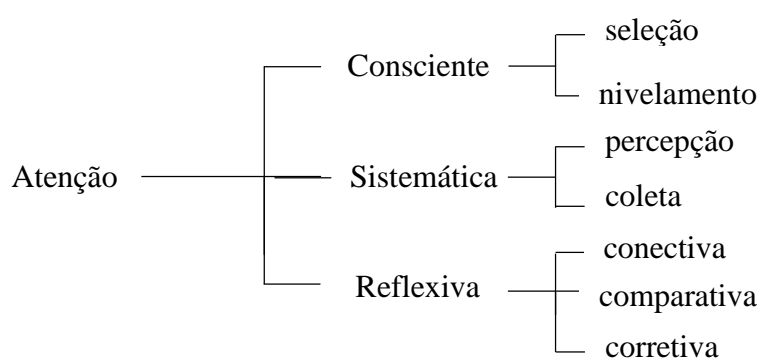
<sup>62</sup> No original: [...] *we cannot rely on exposure for learners to take in language.*

<sup>63</sup> No original: [...] *it was evident that in order to gain much in language terms from a captioned programme, students needed to pay a great deal of attention to the language of the programme, perhaps with tasks set, note-taking or some other activity, rather than sitting back and watching a programme purely as entertainment, since the pace of a programme meant that much was lost in the stream of speech and caption text.*

há três estágios necessários para que o *input* disponibilizado em produtos audiovisuais possa se transformar em *intake*, a saber: atenção, adaptação e adoção. Segundo o autor (VANDERPLANK, 1990, p. 228), o aprendiz precisa, primeiramente, estar atento para que possa “extrair”<sup>64</sup> conteúdo presente no *input* para poder assimilá-lo em estágio futuro. No entanto, o autor relata que, em virtude do que foi observado em relação à atuação de participantes do estudo, tornou-se necessário aprofundar a definição do fator atenção, dividindo o estágio correspondente em 3 categorias. Então, de acordo com Vanderplank (1990, p. 229), assistir a um programa legendado com atenção significa fazê-lo de maneira consciente, sistemática e reflexiva. Cada uma dessas três categorias, por sua vez, subdivide-se conforme demonstrado na Figura 1.

A *seleção*, primeiro subitem do aspecto *consciente* da atenção, está relacionada, segundo o autor, tanto ao propósito quanto ao interesse em assistir determinado programa. O nivelamento, por sua vez, diz respeito a fatores como o conhecimento (linguístico e não-linguístico) ‘atual’ do aprendiz, conforme manifestado, por exemplo, por meio de sua capacidade de compreensão auditiva e leitura, que pode exercer influência na seleção do programa a ser assistido. A atenção *sistemática* envolve a percepção e coleta/registro de palavras, expressões, assim como de aspectos não-linguísticos presentes no programa, e, finalmente, a atenção *reflexiva* está relacionada à conexão e comparação com o conhecimento ‘atual’, resultando em correções, quando necessário.

**Figura 1-** Tipos de atenção no contato com programas legendados



Adaptado de Vanderplank (1990, p. 229) (tradução nossa)

Depois de haver percebido e registrado, por meio do auxílio de legendas, conteúdo presente no programa selecionado, comparando-o com o seu conhecimento sobre a

<sup>64</sup> Tradução nossa do termo *take out*.

língua-alvo e fazendo os ajustes ou atualizações necessárias, o aprendiz iria para a fase de *adaptação*, que corresponde a um dos estágios presentes no modelo, já citado, elaborado por Vanderplank (1990, p. 229) para retratar o modo como aprendizes, de modo geral, estabelecem contato com produtos audiovisuais legendados, conforme pode ser visto na Figura 2. Nesse estágio, que o autor concebe como parte do processo de “extração” linguística (*taking out language*), o aprendiz seleciona itens linguísticos percebidos e coletados no estágio anterior, para serem utilizados de acordo com seu propósito linguístico-comunicativo, realizando as devidas adaptações. Finalmente, no estágio *adoção*, ocorreria então produção linguística num dado contexto comunicativo, no qual os itens selecionados são utilizados. Contudo, o autor assevera que esse tipo de adoção ou uso de linguagem presente em programas não incorre, necessariamente, em sua assimilação. Isso aconteceria apenas a partir do “uso regular e genuíno” de tal linguagem, que então passaria a integrar o repertório linguístico do aprendiz.

O modelo ilustrado na Figura 2 foi atualizado em Vanderplank (2016, p. 240), recebendo o nome de *Modelo cognitivo-afetivo de aprendizagem de línguas por meio do contato com programas legendados*<sup>65</sup>, conforme pode ser visto, de modo adaptado, na Figura 3, que será apresentada posteriormente. Um dos motivos pelos quais o autor decidiu elaborar um novo modelo está relacionado à percepção de que o primeiro “não dá a devida ênfase ao papel dos fatores de seleção e nivelamento nos estágios iniciais”<sup>66</sup>, deixando de refletir, dessa maneira, “o modo como aprendizes-telespectadores agem de fato”<sup>67</sup>. Assim, com base em estudos na área da psicologia que tratam de fatores afetivos envolvidos na aprendizagem por meio de produtos de multimídia, o autor procura retratar, no modelo mais recente, a volatilidade característica demonstrada por aprendizes no estágio inicial do contato com produtos audiovisuais. Isso é feito a partir da introdução de setas indicando a possibilidade de o aprendiz rejeitar determinado programa depois de algum contato com o mesmo, retornando ao estágio inicial, no qual fará uma nova escolha. A rejeição citada pode ocorrer, por exemplo, em virtude da perda (ou não desenvolvimento) de interesse em assisti-lo ou pela percepção de que o mesmo apresenta conteúdo linguístico (ou não-linguístico) que não corresponde ao seu nível de conhecimento corrente.

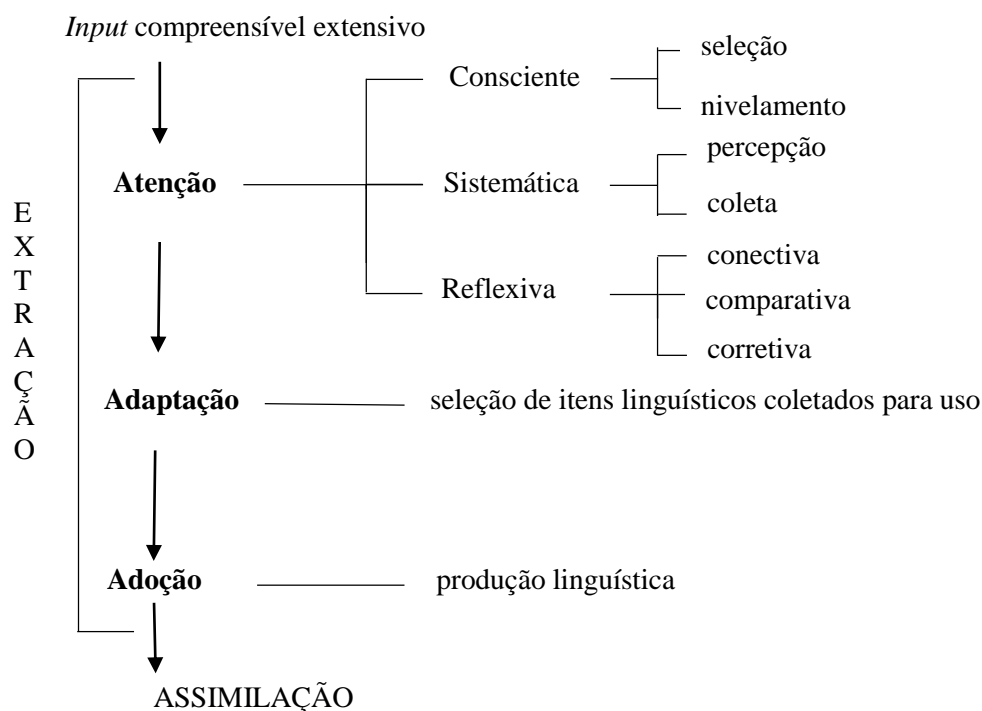
---

<sup>65</sup> No original: *A cognitive-affective model of language learning through captioned viewing.*

<sup>66</sup> No original: *[...] underplays the role of selection and grading factors in the early stages.*

<sup>67</sup> No original: *[...] how learner-viewers actually behave.*

**Figura 2** - Modelo de aprendizagem de línguas por meio do contato com programas legendados



Adaptado de Vanderplank (1990, p. 229)

Em relação ao fator *atenção*, Vanderplank (2016, p. 239) argumenta que, apesar de desempenhar papel chave e representar um importante estágio no processo de aprendizagem por meio de produtos audiovisuais legendados, esse fator é apenas parte do processo, e não o objetivo final. Desse modo, o autor apresenta uma concepção, no que diz respeito a esse fator, que contrasta com a de Winke, Gass e Sydorenko (2013), cuja posição teórica, segundo o autor, incide no “foco sobre as noções de ‘atenção’ e ‘noticing’, vinculando o uso de legendas a pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas, área que ainda recorre, frequentemente, à Hipótese do *Noticing* de Schmidt”<sup>68</sup>. Vanderplank (2016, p. 239) pondera que a *atenção*, assim como o *noticing*, apresentam caráter fugaz, volátil, e, por esse motivo, podem ser pouco produtivos no que se refere à aprendizagem. O autor argumenta que a presença de legendas não é garantia de que “um telespectador-aprendiz de segunda língua irá prestar atenção consciente, sistemática e reflexiva para poder extrair linguagem”<sup>69</sup>. Assim, a partir do princípio de que o domínio

<sup>68</sup> No original: [...] focus on the notions of “attention” and “noticing,” linking the use of captions to SLA research, which still frequently relies on Schmidt’s *Noticing Hypothesis*.

<sup>69</sup> No original: [...] a second language viewer will attend consciously, systematically and reflectively to take out language.

afetivo é “pelo menos tão importante quanto o domínio cognitivo”<sup>70</sup> (VANDERPLANK, 2016, p. 166), o autor avalia que o nível de atenção empregado ao assistir determinados programas será influenciado pelo interesse de aprendizes por tais programas. Segundo o autor, muitas pesquisas envolvendo o contato com produtos audiovisuais legendados têm tratado o fator *interesse* “como algo dado, quando, na verdade, a qualidade de um filme ou o interesse em assistir um programa são fatores-chave para o engajamento e a atenção”<sup>71</sup>.

Concordamos com Vanderplank (2016, p. 166), quando ele sugere que o domínio afetivo é tão importante quanto o cognitivo, principalmente no que diz respeito ao papel do interesse no engajamento com produtos culturais. No entanto, observamos que o autor, ao argumentar que o *noticing* apresenta caráter fugaz e volátil, e que por isso pode ser pouco produtivo na aprendizagem por meio de programas legendados, pode não ter levado em consideração parte dos conceitos de Schmidt (1990, 2010) vinculados à Hipótese do *Noticing*.

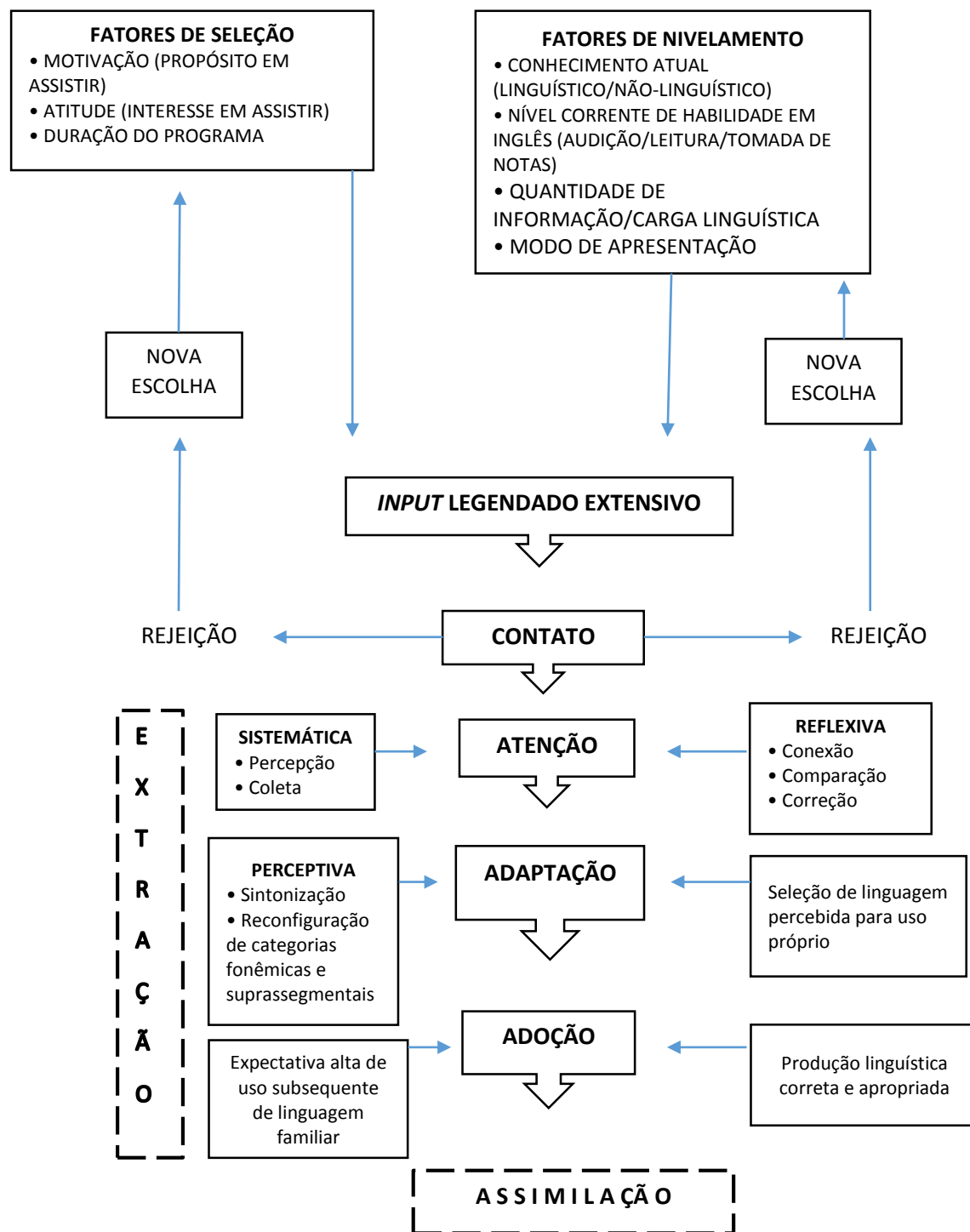
Conforme veremos na seção 1.3, esse último autor considera a percepção de itens linguísticos (*noticing*) fundamental para que haja aprendizagem. Contudo, Schmidt sugere que, após essa percepção inicial, alguns aprendizes empregam um nível mais elevado de atenção ao idioma, a partir do qual procuram compreender de modo mais abrangente os itens percebidos. Utilizando estratégias como consultas a dicionários ou outras fontes de referência, esses aprendizes geralmente obtêm benefícios mais significativos em termos de aquisição de LE. Dessa maneira, no que se refere a programas audiovisuais legendados, o *noticing* seria apenas o estágio inicial que permitiria ao aprendiz aprender por meio do contato com tais programas, e não algo fugaz ou volátil, como sugeriu Vanderplank (2016). Estamos em consonância com esse autor, entretanto, no que se refere à importância atribuída ao interesse no contato de aprendizes com produtos audiovisuais legendados. Dessa forma, consideramos importante, e relevante para a presente pesquisa, que ele (VANDERPLANK, 2016) tenha reconfigurado o modelo apresentado em Vanderplank (1990), de modo que o novo modelo refletisse a influência desse fator nos estágios iniciais do contato de aprendizes com produtos audiovisuais, conforme discutimos anteriormente.

---

<sup>70</sup> No original: [...] *at least as important as the cognitive domain.*

<sup>71</sup> No original: [...] *as a given, whereas, in reality, the quality of a film or interest in watching a programme is a key factor in engagement and attention.*

**Figura 3** - Modelo cognitivo-afetivo de aprendizagem de línguas por meio de programas legendados<sup>72</sup>



Adaptado de Vanderplank (2016, p. 240)

Outra mudança importante realizada pelo autor está relacionada à ampliação do número de itens vinculados aos estágios *adaptação* e *adoção*, tendo como objetivo

<sup>72</sup> No original: *A cognitive-affective model of language learning through captioned viewing.*

abranger estudos realizados posteriormente, como os de Mitterer e McQueen (2009) e Bravo (2008). O primeiro foi considerado, na elaboração do novo modelo, por representar um avanço nas pesquisas envolvendo aprendizagem por meio de programas audiovisuais legendados, ao apontar a ocorrência de adaptação/sintonização do ouvinte à fala de personagens presentes em tais programas, a partir do uso de legendas na LE, conforme já discutido. Já o segundo estudo, pelo fato de a autora ter “ativamente tentado e conseguido implementar os estágios finais”<sup>73</sup> (VANDERPLANK, 2016, p. 135) do primeiro modelo elaborado pelo autor, demonstrando, principalmente, ocorrências de *adoção* por parte de aprendizes, de linguagem presente em programas legendados assistidos. No estudo de Bravo citado, após contato com um episódio da série norte-americana de comédia *The Fresh Prince of Bel-Air*, os participantes realizaram testes escritos, nos quais constatou-se que eles “selecionaram, adaptaram e depois adotaram expressões coloquiais que haviam sido usadas no programa, na sua própria produção textual”<sup>74</sup> (VANDERPLANK, 2016, p. 241).

Nas próximas seções abordaremos dois fatores destacados por Vanderplank (2016) em seu modelo mais recente, em virtude de sua importância para a aprendizagem por meio de produtos culturais e, conseqüentemente, para esta pesquisa: o interesse, investigado e discutido por autores vinculados, sobretudo, à psicologia educacional, e a atenção, especialmente conforme presente na Hipótese do *Noticing*, de Schmidt (1990).

## 1.2 - Interesse

De acordo com Hidi (2006, p. 69), a importância do fator *interesse* vem sendo ressaltada desde o final do século 19, quando pensadores como Ebbinghaus (1885, citado por HIDI, 2006) e James (1890, citado por HIDI, 2006) reconheceram que esse fator incide de modo significativo na atenção a determinado objeto ou evento, e na memória sobre o mesmo. No que se refere a esse último item, Anderson et. al. (1984, p. 3), averiguaram que o interesse pode exercer “efeitos poderosos” na recordação, por parte de aprendizes, de frases presentes em livros didáticos. John Dewey, um dos principais estudiosos a tratar do assunto, acreditava que o interesse contribui para que a atenção seja

---

<sup>73</sup> No original: [...] has actively tried and succeeded in implementing the later stages in my model of language learning with captioned viewing.

<sup>74</sup> No original: [...] selected, adapted and then adopted colloquial expressions which have been used in the programme in their own text production.



focada, e não dividida, como muitas vezes ocorre quando nos ocupamos com tarefas que não são do nosso interesse, e que, por outro lado, o esforço surge naturalmente (DEWEY, 1913, p. 14) quando realizamos atividades que o são.

Apesar de ser tema de estudos há mais de um século, foi com a publicação de *The Role of Interest in Learning and Development*, em 1992, de Ann Renninger, Suzanne Hidi, e Andreas Krapp, que um grupo maior de cientistas vinculados à psicologia (educacional; social) teve sua atenção direcionada ao conceito de interesse (O'KEEFE; HARACKIEWICZ, 2017, p. vii)<sup>75</sup>, contribuindo para que ele se tornasse um construto motivacional bem estabelecido na área de educação (SCHIEFELE, 2009, p. 197)<sup>76</sup>.

Conforme Hidi e Renninger (2006, p. 121), pesquisas têm verificado que o interesse pode impactar na atenção, no estabelecimento de metas e no uso de estratégias por parte de alunos, fatores significativos na aprendizagem. De modo semelhante, Reeve et. al. (2015, p. 80) apontam que, uma vez despertado o interesse por algum conteúdo, ao surgir uma oportunidade de aprofundamento de conhecimento sobre o mesmo, ocorrem alterações/reações físicas que facilitam a atenção, o processamento de informação e a compreensão de estímulos. Segundo os autores, tais reações podem estar relacionadas tanto à expressão corporal (e.g., as pálpebras e sobrancelhas se levantam, os lábios se abrem levemente e a cabeça fica imóvel) quanto ao funcionamento fisiológico (o batimento cardíaco diminui). Edelson e Joseph (2004, p. 166) também discorrem sobre a relação entre o interesse e a aprendizagem. Os autores, ao revisarem estudos realizados na área de psicologia educacional, destacam os seguintes tipos de benefícios que caracterizariam o interesse – ou que seriam por ele promovidos –, tendo em vista processos de aprendizagem de modo geral:

- a) *Apelo natural*: atividades relacionadas ao objeto de interesse do aprendiz são consideradas atrativas e, por isso, são realizadas espontaneamente ou com maior motivação;

---

<sup>75</sup> De acordo com os autores, desde a publicação da obra citada até o ano de 2017, ou seja, em vinte e cinco anos, 10.544 artigos sobre o tema haviam sido publicados, enquanto entre 1900 e 1991, um período consideravelmente maior, o número correspondente foi de 2,279.

<sup>76</sup> Ressaltamos que há outros autores – como, por exemplo, Bernard Charlot – cujos estudos têm contribuído de modo significativo para que um número maior de pesquisas envolvendo interesse na educação venham sendo realizadas nas últimas décadas.

- b) *Motivação para a aquisição de habilidades*: quando alunos percebem que certos conhecimentos ou habilidades auxiliam no contato com objetos do seu interesse, eles tendem a motivar-se para adquiri-los;
- c) *Persistência e esforço*: alunos que apresentam interesse em determinada atividade tendem a despende esforço maior e persistir por mais tempo na sua realização;
- d) *Conhecimento aprofundado*: pessoas com níveis elevados de interesse por determinado assunto geralmente possuem bastante conhecimento sobre o mesmo; assim, a partir de “ricas estruturas de conhecimento nas quais se apoiar”<sup>77</sup>, podem fazer conexões entre conteúdos novos e antigos com maior facilidade, ampliando a capacidade de compreensão.

Apesar dos avanços em pesquisas, que apontam benefícios como os citados, tem havido, de acordo com Renninger e Hidi (2016), entendimento equivocado no que se refere ao interesse, principalmente no que diz respeito ao fato de ele ser muitas vezes tratado como algo estático e, portanto, não sujeito a alterações. Conforme Lipstein e Renninger (2007, p. 115), os professores teriam papel fundamental no desenvolvimento de interesse, na medida em que são os responsáveis pelo planejamento das atividades que serão realizadas pelos aprendizes. Contudo, segundo Hidi e Renninger (2006, p. 111), eles geralmente

não têm um entendimento claro sobre o seu potencial papel no que se refere a auxiliar aprendizes a desenvolverem interesse. De fato, os professores frequentemente pensam que os alunos têm ou não têm interesse, e talvez não reconheçam que eles poderiam dar uma contribuição importante no desenvolvimento de interesse acadêmico de aprendizes<sup>78</sup>.

De modo semelhante, Järvelä e Renninger (2014, p. 671) apontam que o interesse é sempre passível de desenvolvimento, o que ocorreria por meio de interações com outros (como, por exemplo, colegas e educadores) e a partir da realização de tarefas ou atividades propostas no ambiente de aprendizagem. Segundo Renninger e Hidi (2016), “evidências agora existem, demonstrando que aqueles que não têm interesse podem ter

---

<sup>77</sup> No original: [...] rich knowledge structures to build upon.

<sup>78</sup> No original: [...] do not have a clear understanding of their potential role in helping students to develop interest. In fact, teachers often think that students either have or do not have interest, and might not recognize that they could make a significant contribution to the development of students' academic interest.

seu interesse despertado e podem ser estimulados a engajar-se seriamente com conteúdo<sup>79</sup> que não era previamente do seu interesse”<sup>80</sup>. Isso é bastante representativo para áreas educacionais, pois a falta de interesse em determinadas matérias tem sido um problema enfrentado por muitos professores e alunos.

No que se refere ao contexto desta pesquisa, conforme já discutimos, o aumento do interesse por produtos culturais em LI pode trazer benefícios para a aprendizagem, na medida em que pode resultar em maior exposição à língua-alvo fora da sala de aula. Assim, com base na ideia de que o “potencial para o interesse está na pessoa, mas o conteúdo e o ambiente definem a direção do interesse e contribuem para o seu desenvolvimento”<sup>81</sup> (HIDI; RENNINGER, 2006, p. 112), reiteramos que um dos objetivos principais da pesquisa é investigar que papel atividades com séries, propostas em sala de aula, podem desempenhar para que aprendizes tenham o interesse por elas desenvolvido. Uma vez que isso ocorra, e havendo também sensibilização em relação ao potencial das séries como recurso na aprendizagem da língua-alvo, torna-se possível que eles procurem contato com esse produto cultural de maneira independente, na medida em que “[q]uando o conteúdo é relevante para a vida e os interesses atuais de estudantes, eles veem uma boa razão para se engajar com tal conteúdo, e então o fazem de modo autônomo”<sup>82</sup> (BERNARD, 2010, p. 10). Então, para melhor entendimento de como o interesse pode se desenvolver, prosseguimos com a revisão de obras que trataram do assunto.

Renninger e Hidi (2016) concebem o interesse, ao mesmo tempo, como o estado psicológico de uma pessoa ao se engajar na relação com algum tipo de conteúdo num dado momento e como uma “predisposição motivacional cognitiva e afetiva para se reengajar com esse conteúdo ao longo do tempo”<sup>83</sup>. Para ilustrar tal concepção, as autoras citam como exemplo uma situação envolvendo duas pessoas jogando xadrez. Enquanto elas podem apresentar o mesmo nível de interesse no jogo em andamento, é possível que haja diferença entre elas em relação à predisposição para jogar xadrez novamente em

---

<sup>79</sup> As autoras utilizam a palavra “conteúdo” para se referirem a diferentes classes de objetos, eventos ou ideias.

<sup>80</sup> No original: *[...] evidence now exists that demonstrates that those who lack interest can have their interest triggered and can be supported to seriously engage content that previously was not of interest to them.*

<sup>81</sup> No original: *[...] potential for interest is in the person but the content and the environment define the direction of interest and contribute to its development.*

<sup>82</sup> No original: *When material is relevant to students’ current lives and interests, they see a good reason to engage with the material and so autonomously do so.*

<sup>83</sup> No original: *[...] the cognitive and affective motivational predisposition to reengage with that content over time.*

algum outro momento. O que determinará tal predisposição é a fase de interesse na qual se encontra o indivíduo em relação ao jogo de xadrez. Segundo as autoras citadas, o interesse de uma pessoa por determinado objeto ou atividade pode se desenvolver ao longo de quatro fases inter-relacionadas, constituindo os seguintes tipos de interesse: *situacional despertado*; *situacional mantido*; *individual emergente*; e *individual bem-desenvolvido*<sup>84</sup>. Essas quatro fases compõem o modelo de desenvolvimento de interesse elaborado por Hidi e Renninger (2006), com base em estudos empíricos – oriundos de três áreas distintas da psicologia: educacional, cognitiva e social – envolvendo interesse e aprendizagem. De acordo com O’Keefe e Harackiewicz (2017, p. ix), esse é o “modelo predominante de desenvolvimento de interesse” atualmente, na medida em que “tem sido fundamental para o entendimento de como o interesse pode começar como uma resposta situacional evocada externamente, até tornar-se um interesse internalizado”<sup>85</sup>, necessitando de pouco (ou, possivelmente, nenhum) suporte externo para ser mantido. Ao proporem o modelo, Hidi e Renninger (2006, p. 111) tecem alguns comentários que, por serem relevantes para esta pesquisa, destacamos a seguir:

[...] nós propomos um modelo de desenvolvimento de interesse de quatro fases e sugerimos o seu **potencial para apoiar intervenções educacionais**. O interesse é um estado psicológico que, em fases posteriores de desenvolvimento, é também uma **predisposição de reengajamento com conteúdo que se aplica tanto à aprendizagem na sala de aula quanto fora da sala de aula** e a jovens e adultos da mesma forma (grifo nosso)<sup>86</sup>.

A relevância das ideias expostas nesse excerto, para este estudo, está relacionada ao fato de termos realizado uma *intervenção educacional*, que teve como um dos objetivos principais investigar a possibilidade de desenvolvimento de uma *predisposição de reengajamento* com séries de TV (em outras palavras, a possibilidade de aumento de interesse pelo contato com as mesmas), ampliando as possibilidades de aprendizagem fora da sala de aula. Assim, concordamos com as autoras no que se refere ao potencial

---

<sup>84</sup> No original: *triggered situational, maintained situational, emerging individual, and well-developed individual interest*.

<sup>85</sup> No original: *The predominant model of interest development [...].The model has been critical to understanding how interest can begin as an externally elicited situational response to an internalized interest*.

<sup>86</sup> No original: *[...] we propose a four-phase model of interest development and suggest its potential for supporting educational intervention. Interest is a psychological state that, in later phases of development, is also a predisposition to reengage content that applies to in-school and out-of-school learning and to young and old alike*.

para apoiar intervenções educacionais presente no modelo de desenvolvimento de interesse proposto por elas, na medida em que ele foi utilizado como referência para a análise do interesse de aprendizes por séries após a intervenção realizada. De modo similar, Harackiewicz, Smith e Priniski (2016, p. 220) sugerem que o modelo proposto por Hidi e Renninger pode servir de base para “intervenções que promovem interesse e capitalizam interesses existentes”<sup>87</sup>. Os autores consideram que tal promoção pode contribuir para que estudantes apresentem mais engajamento e motivação no processo de aprendizagem.

No modelo em questão, o interesse situacional, presente nas duas fases iniciais do desenvolvimento de interesse, é descrito como uma reação a determinado conteúdo ou atividade (HIDI; RENNINGER, 2006). Ele é caracterizado pela atenção voltada para um conteúdo específico, podendo ter duração curta ou podendo ser mantido por um período de tempo maior. Para explicar como isso acontece, as autoras citam o exemplo de dois estudantes universitários, Julia e John, que, ao esperarem por atendimento em um consultório médico, em momentos diferentes, pegam uma revista que se encontra disponível e começam a folheá-la. Ambos têm o interesse despertado pela leitura de um artigo que aborda o surgimento de uma nova profissão. Então, engajam-se na leitura desse artigo, mas são chamados pelo médico antes de conseguirem concluí-la. Enquanto Julia marca a página em que parou, tendo como objetivo retomar a leitura após a consulta, John fecha a revista, sem se importar em fazer o mesmo. Ao final da consulta, Julia pega a revista novamente, termina a leitura, e John vai embora, sem demonstrar interesse em concluir a leitura iniciada.

Esse exemplo é utilizado pelas autoras para demonstrar que o desenvolvimento de interesse é caracterizado, desde o início, pela presença de fatores cognitivos e afetivos. Inicialmente, tem-se o interesse despertado por determinado conteúdo presente no ambiente, e então aloca-se atenção a ele, utilizando-se, dessa forma, recursos cognitivos. Em seguida, à medida que a interação com o conteúdo progride, pode-se ter uma reação afetiva positiva ou negativa a seu respeito, o que determinará o interesse de dar continuidade ou não à interação. Contrastando com a situação descrita nesse exemplo, na qual Julia e John interagem isoladamente com o artigo presente na revista, o contexto de sala de aula apresenta como uma de suas principais vantagens o fato de ter a presença do professor, que pode atuar como mediador entre aprendizes e possíveis conteúdos de

---

<sup>87</sup> No original: [...] *interventions that promote interest and capitalize on existing interests.*

interesse. Esse papel é importante, pois “mesmo que sentimentos negativos estejam inicialmente presentes, auxiliar aprendizes a desenvolver interesse e experimentar afeto positivo pode atenuar seus sentimentos negativos”<sup>88</sup> (HIDI; RENNINGER, 2006, p. 121). Uma das maneiras de fornecer esse auxílio seria a partir da promoção de novos contatos com tais conteúdos. Isso se explica, pois, de acordo com Krapp (2005, p. 383), o “desenvolvimento de interesses depende do processo contínuo de interações pessoa-objeto”<sup>89</sup>. Dessa forma, quanto maior o número de interações com o objeto, maiores seriam as chances de haver desenvolvimento de interesse pelo mesmo. No caso das séries, por exemplo, é possível que esse desenvolvimento ocorra devido à identificação com personagens nelas presentes. Afinal, conforme Anderson et. al. (1984, p. 16), “as pessoas tendem a se interessar por histórias em que há personagens com os quais elas se identificam prontamente”<sup>90</sup>. A identificação pode ser ainda maior, segundo os autores, caso personagens apresentem características semelhantes às do aprendiz, como, por exemplo, aquelas relacionadas a fatores como idade, sexo, raça, religião, trabalho, temperamento, etc.

No que se refere ao modelo elaborado por Hidi e Renninger (2006), o *interesse situacional despertado*, correspondente à primeira fase no desenvolvimento de interesse, seria aquele despertado por certo conteúdo, objeto ou atividade presente numa situação ou contexto específico. De acordo com Rotgans e Schmidt (2011, p. 58), esse tipo de interesse corresponde a uma “resposta afetiva imediata” a condições ou estímulos encontrados no ambiente, resultando no aumento da atenção a tais estímulos. A partir desse aumento na atenção, informações e conhecimento a respeito do evento ou conteúdo em questão podem ser adquiridos (AINLEY, 2017, p. 6). Renninger e Hidi (2016) sugerem que os acionadores/desencadeadores<sup>91</sup> do interesse são geralmente externos ao indivíduo, como, por exemplo, algum assunto tratado pelo professor em sala de aula, ou a presença da revista na sala de espera do consultório médico, na situação descrita anteriormente. Conforme Järvelä e Renninger (2014, p. 680), no contexto de sala de aula, o interesse situacional despertado pode ocorrer a partir de tarefas que contenham elementos que representem, para os aprendizes, algum tipo de novidade, desafio ou

---

<sup>88</sup> No original: [...] even if negative feelings are initially present, supporting students to develop interest and experience positive affect can attenuate their negative feelings.

<sup>89</sup> No original: [...] development of interests depends on the ongoing process of person-object interactions.

<sup>90</sup> No original: People are likely to be interested in material involving characters with whom they readily identify.

<sup>91</sup> No original: triggers.

surpresa. As autoras ressaltam ainda, assim como Schiefele (2009, p. 200), que é preciso deixar claro para os aprendizes a utilidade e a relevância do conteúdo com o qual trabalharão, pois isso também pode promover o início do interesse.

Segundo Renninger e Hidi (2016), as características que definiriam a atuação de aprendizes que se encontram nessa fase do desenvolvimento de interesse, conforme também pode ser visto na Tabela 2, que será exibida na sequência, são: a) prestam atenção ao conteúdo em questão, mesmo que de forma breve, podendo ou não estar reflexivamente conscientes da experiência; b) podem precisar do apoio de outras pessoas, assim como da configuração de atividades específicas, para engajamento, podendo apresentar sentimentos positivos ou negativos; c) podem não perseverar quando confrontados com dificuldades; e d) podem simplesmente querer que alguém lhes diga o que fazer. Hidi e Renninger (2006, p. 114) sugerem que ambientes de aprendizagem que incluem, dentre outros elementos, trabalhos em grupo, podem contribuir para promover o interesse situacional despertado. De modo semelhante, Master, Butler e Walton (2017, p. 210) asseveram que quando aprendizes têm a percepção de estarem conectados a outros participantes envolvidos numa atividade, pode haver maior interesse e engajamento na tarefa a ser realizada, aumentando, por sua vez, a possibilidade de desenvolvimento de interesse pelo conteúdo trabalhado. De acordo com os autores (2017, p. 217), conteúdos e atividades “adquirem valor adicional e se tornam mais interessantes quando conectados a outras pessoas”<sup>92</sup>.

Posteriormente, a partir de novas oportunidades de contato com o conteúdo em questão, o interesse pode ser mantido, o que representaria o início da segunda fase de seu desenvolvimento, denominada *interesse situacional mantido*, que, segundo Nieswandt e Horowitz (2015, p. 226), se caracteriza pela presença de atenção e perseverança na realização de tarefas por períodos mais longos. Os autores sugerem que a percepção de relevância de determinadas tarefas, assim como o envolvimento em trabalhos ou projetos em grupo podem contribuir para a continuidade do interesse. Nessa fase, de acordo com Renninger e Hidi (2016), aprendizes a) estariam desenvolvendo conhecimento sobre o conteúdo, assim como um senso de valor a respeito do mesmo; b) podem precisar do auxílio de outros para encontrar conexões com o objeto de interesse; c) provavelmente apresentam sentimentos positivos em relação ao mesmo; c) podem não perseverar quando confrontados com dificuldade; e d) podem querer que lhes digam o que fazer. Conforme

---

<sup>92</sup> No original: [...] *take on additional value and become more interesting when connected to others.*

Järvelä e Renninger (2014, p. 670), fatores contextuais como atividades envolvendo o possível conteúdo de interesse e a influência de outras pessoas (e.g., colegas de classe) podem contribuir para que o interesse seja mantido. Rotgans e Schmidt (2011, p. 59) argumentam que a realização de trabalhos em pequenos grupos é benéfica nessa fase do desenvolvimento de interesse, na medida em que “pode aumentar a sensação de pertencimento e de autonomia”<sup>93</sup> de aprendizes.

Em seguida, um interesse mais profundo, que “transcende tempos e lugares específicos”<sup>94</sup> (HULLEMAN et. al., 2017, p. 190), pode começar a emergir, à medida que o indivíduo “começa a apreciar o objeto ou tópico fora do contexto em que o seu interesse foi inicialmente estimulado”<sup>95</sup> (RENNINGER; HIDI, 2016). Isso ocorreria durante a fase denominada *interesse individual emergente*, que se caracteriza pelo início do desenvolvimento de uma “relativa estabilidade nos padrões de pensamentos, sentimentos e ações”<sup>96</sup> (AINLEY, 2017, p. 11) envolvendo o objeto/tópico em questão. Além disso, nessa fase, no que se refere ao contexto de sala de aula, “alunos podem redefinir e exceder exigências de tarefas”<sup>97</sup> determinadas, ao trabalhar com algo pelo qual apresentam interesse individual emergente (HIDI; RENNINGER, 2006, p. 115). Segundo Renninger e Hidi (2016), outras características que definem a atuação de aprendizes nessa fase do desenvolvimento de interesse seriam as seguintes: a) procuram reengajar-se com o objeto de interesse de maneira independente; b) identificam recursos que permitam o aprofundamento do conhecimento sobre tal objeto; c) possuem senso de valor desenvolvido, são reflexivos e apresentam sentimentos positivos em relação ao mesmo; e d) podem não perseverar quando confrontados com dificuldades.

Finalmente, é possível que se desenvolva uma predisposição relativamente duradoura – ou propensão (AINLEY, 2017, p. 11) – para entrar em contato novamente com o objeto de interesse ao longo do tempo, na fase denominada *interesse individual bem-desenvolvido*. Nessa fase, algumas características da fase anterior estão presentes, como o fato de aprendizes possuírem conhecimento e senso de valor desenvolvidos, serem reflexivos e apresentarem sentimentos positivos em relação ao objeto de interesse, e, também, procurarem por reengajamento com o mesmo de forma independente.

---

<sup>93</sup> No original: [...] it may increase the feeling of belonging and autonomy.

<sup>94</sup> No original: [...] transcends particular times and places.

<sup>95</sup> No original: [...] begin to value the object or topic beyond the situation that first stimulated their interest.

<sup>96</sup> No original: [...] relative stability of the patterns of thoughts, feelings, and actions.

<sup>97</sup> No original: [...] students may redefine and exceed task demands [...].



**Tabela 2 - Modelo de desenvolvimento de interesse de quatro fases**

| <i>Fases de desenvolvimento do interesse</i> |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <i>Menos desenvolvido</i>                    |   | <i>Mais desenvolvido</i>  |   |
| Fase 1:                                      | Fase 2:   | Fase 3:   | Fase 4:   |
| Interesse situacional despertado             | Interesse situacional mantido   | Interesse individual emergente  | Interesse individual desenvolvido   |
| Definição                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Estado psicológico resultante de mudanças de curta duração no processamento cognitivo e afetivo associado a uma classe específica de conteúdo</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Estado psicológico que envolve atenção focada a uma classe específica de conteúdo que se repete ou persiste ao longo do tempo</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Estado psicológico e início de uma predisposição relativamente duradoura de procurar reengajamento com uma classe específica de conteúdo ao longo do tempo</li> </ul>  |
| Características de aprendizes                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Presta atenção ao conteúdo, mesmo que de modo breve</li> <li>Pode ou não estar reflexivamente consciente da experiência</li> <li>Pode precisar do apoio de outros e do tipo de atividade para se engajar</li> <li>Pode experimentar sentimentos negativos ou positivos</li> <li>Pode não perseverar quando confrontado com dificuldades</li> <li>Pode simplesmente querer que lhe digam o que fazer</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Reengaja-se com conteúdo que despertou a atenção previamente</li> <li>Está desenvolvendo conhecimento acerca do conteúdo</li> <li>Está desenvolvendo um senso do valor do conteúdo</li> <li>Pode precisar do apoio de outros para se conectar ao conteúdo com base em habilidades e conhecimento existentes ou experiência prévia</li> <li>É provável que tenha sentimentos positivos</li> <li>Pode não perseverar quando confrontado com dificuldades</li> <li>Pode querer que lhe digam o que fazer</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>É provável que se reengaje com conteúdo independentemente</li> <li>Possui conhecimento e senso de valor armazenados</li> <li>É reflexivo em relação ao conteúdo</li> <li>Está focado nas suas próprias perguntas</li> <li>Tem sentimentos positivos</li> <li>Pode não perseverar quando confrontado com dificuldades</li> <li>Pode não querer receber <i>feedback</i> de outros</li> </ul>   |
|  |   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Reengaja-se com conteúdo independentemente</li> <li>Possui conhecimento e senso de valor armazenados</li> <li>É reflexivo em relação ao conteúdo</li> <li>É provável que reconheça a contribuição de outros para a disciplina</li> <li>Autorregula-se facilmente para reformular questões e procurar respostas</li> <li>Tem sentimentos positivos</li> <li>Pode perseverar diante de frustrações e desafios para atingir objetivos</li> <li>Aprecia e pode procurar feedback ativamente</li> </ul> |

Fonte: Renninger e Hidi, 2016 (tradução nossa)

Além disso, nessa fase, aprendizes a) provavelmente reconhecem contribuições de outros para a disciplina; b) podem perseverar em meio a frustrações e desafios para alcançar objetivos; e c) apreciam e podem procurar por feedback de modo ativo. Segundo Hidi e Renninger (2006, p. 115), outro aspecto que caracteriza essa fase, distinguindo-a da anterior, é a ocorrência de “atividade autorregulada como a procura por respostas a

perguntas de curiosidade”<sup>98</sup>. Tais perguntas, segundo as autoras, começam a ocorrer à medida que há um aumento de conhecimento sobre o conteúdo de interesse, sendo geradas no processo de organização e acomodação de informações novas. No que se refere ao interesse por produtos culturais em LI, pode-se pensar que essas perguntas seriam equivalentes àquelas que são feitas por alguns alunos, geralmente ao final das aulas, envolvendo alguma palavra, frase ou expressão observada em séries ou filmes. De acordo com Renninger (2000, p. 390), aprendizes nessa fase do desenvolvimento de interesse geralmente aproveitam oportunidades de obter mais conhecimento sobre o objeto do seu interesse, procurando, por exemplo, trabalhar com pessoas que possam fornecer feedback para suas perguntas, servindo, assim, como “andaime”<sup>99</sup> para a compreensão de aspectos mais complexos do referido objeto.

Outro aspecto relevante a destacar em relação ao interesse individual bem-desenvolvido está relacionado à possibilidade de que aprendizes que iniciam uma disciplina ou curso com interesse já desenvolvido pelo conteúdo abordado passem, ao longo de sua realização, a “apreciar o conteúdo ainda mais como consequência de terem feito o curso”<sup>100</sup> (HARACKIEWICZ et al., 2008, p. 107). Afinal, apesar de o interesse que caracteriza esses alunos ser “em grande medida alimentado por processos internos”, eles ainda “podem sentir interesse situacional”<sup>101</sup> ao interagirem com o conteúdo pelo qual se interessam (DURIK; LINDEMAN; COLEY, 2017, p. 125). Dessa maneira, a realização das atividades envolvendo séries de TV em inglês propostas nesta pesquisa pode ser relevante mesmo para os aprendizes que já apresentam interesse por esse produto cultural.

Conforme Hidi e Renninger (2006, p. 112), as quatro fases descritas representam “uma forma de desenvolvimento progressivo e cumulativo em casos nos quais o interesse é apoiado e mantido, seja por meio de esforços de outros ou em virtude de desafios ou oportunidades que uma pessoa vê em uma atividade”<sup>102</sup>. Por outro lado, seguem as autoras, sem o apoio de outras pessoas, pode haver estagnação, regressão a alguma fase anterior ou até mesmo o desaparecimento do interesse. De modo semelhante,

---

<sup>98</sup> No original: [...] *self-regulated activity like seeking answers to curiosity questions.*

<sup>99</sup> No original: *scaffold.*

<sup>100</sup> No original: [...] *also because they have come to appreciate the content even more as a consequence of taking the course.*

<sup>101</sup> No original: [...] *fueled largely by internal processes [...] can experience situational interest.*

<sup>102</sup> No original: [...] *a form of cumulative, progressive development in cases where interest is supported and sustained, either through the efforts of others or because of challenges or opportunity that a person sees in a task.*

Harackiewicz e Knogler (2017, p. 336) argumentam que, devido ao caráter volátil do interesse, se o contexto não prover suporte para que ele se desenvolva, “indivíduos podem perder seu interesse imediatamente”<sup>103</sup>, mesmo que ele estivesse inicialmente presente. Dessa forma, o suporte externo é fundamental, principalmente nas fases iniciais do seu desenvolvimento, podendo contribuir para que aprendizes desenvolvam sentimentos positivos em relação a determinado conteúdo.

Conforme Hidi e Renninger (2006, p. 112), tais sentimentos podem ocorrer, por exemplo, quando professores organizam tarefas nas quais sejam oferecidas oportunidades de escolha aos aprendizes, o que promoveria seu senso de autonomia. Além disso, outras ações pedagógicas que podem contribuir para o desenvolvimento de interesse seriam a organização inovadora de tarefas e o suporte para o desenvolvimento do conhecimento necessário para realização bem-sucedida das mesmas, podendo resultar em crescente senso de competência por parte de aprendizes. As ações pedagógicas descritas também são importantes por representarem o tipo de ajuda externa que, segundo Renninger e Hidi (2016), pode fazer com que aprendizes comecem a estabelecer conexões com determinado conteúdo, e a considerar o contato com o mesmo vantajoso ou recompensador.

De acordo com Renninger e Hidi (2016), diferentes métodos podem ser utilizados para avaliar o interesse e seu desenvolvimento. No entanto, as autoras apontam que a fonte mais utilizada de coleta de dados para esse fim são *auto relatos*, os quais podem ser obtidos, por exemplo, por meio de questionários e entrevistas. Outra forma de avaliar o interesse está relacionada à observação da relação de aprendizes com determinado conteúdo. Procura-se observar se há engajamento voluntário e independente com tal conteúdo, qual a frequência de contato com o mesmo, assim como a profundidade de conhecimento sobre ele. Desse modo, de acordo com as autoras, na maioria dos estudos, os pesquisadores precisam recorrer a indicadores de interesse que são comportamentais (frequência de contato observada/relatada), aliados a “medidas diretas (e. g., uma pergunta como “Você tem interesse por matemática?”)”<sup>104</sup>.

Tendo em vista propósitos educacionais, após o desenvolvimento de interesse por determinado conteúdo, é importante que o consequente engajamento com o mesmo seja proveitoso em termos de aprendizagem. No que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas, o contato com produtos culturais em LI pode tornar-se mais produtivo à medida

<sup>103</sup> No original: [...] individuals might lose their interest immediately.

<sup>104</sup> No original: [...] direct measures (e.g., a question such as “How interested are you in mathematics?”).

que a atenção dispensada à língua presente neles seja maior. A ideia de que quanto maior a atenção ao insumo linguístico, maior a aprendizagem, está vinculada à Hipótese do *Noticing*, de Schmidt (1990), que será apresentada e discutida na seção seguinte, juntamente com o conceito de *focus on form* (LONG, 1991, p. 41).

### 1.3 - Atenção à língua

A partir dos resultados obtidos em dois estudos de caso conduzidos na década de 1980, o pesquisador Richard Schmidt formulou a chamada Hipótese do *Noticing*, que tem como premissa principal a ideia de que perceber (*notice*) aspectos linguísticos é “condição necessária e suficiente para que o *input* seja convertido em *intake*”<sup>105</sup> (SCHMIDT, 1990, p. 129)<sup>106</sup>, ou seja, para que o insumo linguístico com o qual um aprendiz de LE entra em contato seja internalizado. Tal hipótese foi sugerida num período em que a Hipótese do *Input*, de Stephen Krashen, exercia bastante influência na área de ensino e aprendizagem de línguas. Seu preceito básico era que para haver aquisição de LE bastaria o contato com insumo compreensível (KRASHEN; TERRELL, 1998). Para que o insumo se caracterizasse como tal, era necessário que fosse constituído por linguagem que estivesse um pouco além do nível de compreensão demonstrado pelo aprendiz (KRASHEN, 1982, p. 21). A partir do contato com esse tipo de insumo, o processo de aquisição poderia ocorrer, sem que fosse necessário foco na estrutura da língua, mas, ao invés disso, focalizando-se o significado ou a mensagem presente nele.

Em contrapartida, ao acompanhar o desenvolvimento linguístico-comunicativo de um imigrante japonês nos Estados Unidos durante três anos, Schmidt (1983, p. 172) concluiu que a aquisição informal da língua-alvo baseada na interação com falantes nativos, e sem a devida atenção à estrutura da língua, resultou, nesse caso, em sérias limitações no que se refere à competência gramatical. Tais resultados levaram o autor a questionar se seria possível haver, por parte de adultos, o mesmo tipo de desenvolvimento linguístico que é observado em crianças, que aprendem aspectos gramaticais da LM a partir de interações com outros. A conclusão à qual chegou o autor foi a seguinte:

Se a intenção é incluir, na definição de aquisição, apenas aprendizagem inteiramente inconsciente, eu acredito que a resposta seja não, eles não conseguem. Os adultos de fato parecem ter perdido a habilidade ainda

<sup>105</sup> No original: [...] *noticing is the necessary and sufficient condition for converting input to intake.*

<sup>106</sup> O autor (SCHMIDT, 1990, p. 149) salienta que a necessidade de percepção está relacionada a todos os aspectos linguísticos (léxico, fonologia, gramática, pragmática).

misteriosa das crianças de adquirir as formas gramaticais da língua sem aparentemente prestarem atenção a elas<sup>107</sup>.

Portanto, para esse autor, a atenção a aspectos linguísticos é fator fundamental no processo de aquisição da língua-alvo, notadamente no que se refere ao desenvolvimento da competência gramatical, que constitui parte importante desse processo. Reiterando o papel da atenção, o autor (SCHMIDT, 1990, p. 144) argumenta que os aprendizes que mais percebem ou notam novas ocorrências linguísticas são aqueles que mais prestam atenção, seja devido a uma disposição natural ou em decorrência de demandas contextuais específicas.

Apesar de considerar a percepção de aspectos linguísticos, ou *noticing*, como condição necessária para aprendizagem, Schmidt (2007, p. 5) equipara o conceito de *noticing* ao de atenção “num nível muito baixo de abstração”<sup>108</sup>. Dessa maneira, perceber alguma ocorrência linguística seria apenas o primeiro passo em termos de aprendizagem, ideia que pode ser depreendida do trecho a seguir:

*Noticing* é o sentido básico no qual nós comumente dizemos que estamos cientes de algo, mas **não esgota as possibilidades**. Tendo percebido algum aspecto do ambiente, **nós podemos analisá-lo e compará-lo com o que percebemos em outras ocasiões**. Nós podemos refletir sobre os objetos dos quais tomamos consciência e tentar compreender seus significados, e nós podemos experimentar *insight* e entendimento<sup>109</sup> (SCHMIDT, 1990, p. 132, grifo nosso).

Com base nessas ideias, o autor propõe a existência de dois níveis diferentes no que se refere à atenção voltada para a língua: *noticing*, que equivale ao registro consciente de ocorrências linguísticas específicas, e *understanding*, que corresponderia a um nível superior de atenção e entendimento, envolvendo, por exemplo, a procura pela compreensão de regras gramaticais e significados, podendo resultar na ampliação da consciência metalinguística (SCHMIDT, 2010). O autor (SCHMIDT, 1995, p. 29/30) apresenta exemplos relevantes, reproduzidos a seguir, para ilustrar as características que distinguem os dois níveis citados:

---

<sup>107</sup> No original: [...] *If by acquisition we mean to include only wholly unconscious learning, I believe the answer is no, they cannot. Adults do seem to have lost the still mysterious ability of children to acquire the grammatical forms of language while apparently not paying attention to them.*

<sup>108</sup> No original: [...] *awareness at a very low level of abstraction.*

<sup>109</sup> No original: *Noticing is the basic sense in which we commonly say that we are aware of something, but does not exhaust the possibilities. Having noticed some aspect of the environment, we can analyze it and compare it to what we have noticed on other occasions. We can reflect on the objects of consciousness and attempt to comprehend their significance, and we can experience insight and understanding.*

Na investigação forense, *noticing* diz respeito a coletar a evidência, e *understanding*, a criar uma hipótese sobre o crime<sup>110</sup>.

[...]

Na aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira, o registro consciente da forma (fonológica ou ortográfica) de uma palavra é um exemplo de *noticing*. Conhecer o significado de uma palavra e conhecer seus privilégios sintáticos de ocorrência (além daqueles presentes em colocações e expressões fixas) são questões de *understanding*<sup>111</sup>.

Em morfologia, perceber que um falante da língua-alvo diz, numa situação específica, “He goes to the beach a lot”, é uma questão de *noticing*. Ter consciência de que *goes* é uma forma de *go* flexionada para indicar concordância de número é *understanding*<sup>112</sup>.

[...]

Em pragmática, perceber que numa situação específica alguém diz a seu interlocutor algo como, “I’m terribly sorry to bother you, but if you have time could you look at this problem?” é uma questão de *noticing*. Relacionar as diferentes formas usadas para sua implementação estratégica, a serviço da polidez, e reconhecer sua coocorrência com elementos contextuais como distância social, poder, nível de imposição, além de outros, são questões de *understanding*<sup>113</sup>.

A partir da observação desses exemplos, é possível perceber a importância, em termos de aprendizagem, de que, após a percepção de itens linguísticos ainda não familiares, se procure compreender questões que vão desde os seus significados e funcionamento sintático até o modo como podem ser empregados, levando-se em consideração o contexto e possíveis efeitos pragmáticos. Podemos considerar, então, que na leitura de um texto ou no contato com uma série legendada em inglês, por exemplo, *noticing* equivaleria à percepção de palavras ou expressões desconhecidas e *understanding* corresponderia ao esforço necessário para a compreensão de seu funcionamento, englobando aspectos semânticos, gramaticais e comunicativos. Na aprendizagem de LE de modo geral, a compreensão de aspectos gramaticais, por exemplo,

---

<sup>110</sup> No original: *In forensics, noticing has to do with collecting the evidence, understanding with creating a theory of the crime.*

<sup>111</sup> No original: *In foreign language vocabulary learning, conscious registration of the form (phonological or orthographic) of a word is an example of noticing. Knowing the meaning of a word and knowing its syntactic privileges of occurrence (other than in collocations and fixed expressions) are matters of understanding.*

<sup>112</sup> No original: *In morphology, awareness that a target language speaker says, on a particular occasion, “He goes to the beach a lot”, is a matter of noticing. Being aware that goes is a form of go inflected for number agreement is understanding.*

<sup>113</sup> No original: *In pragmatics, awareness that on a particular occasion someone says to their interlocutor something like, “I’m terribly sorry to bother you, but if you have time could you look at this problem?” is a matter of noticing. Relating the various forms used to their strategic deployment in the service of politeness and recognizing their co-occurrence with elements of context such as social distance, power, level of imposition and so on, are all matters of understanding.*

envolve, segundo Batstone e Ellis (2009, p. 198), a descoberta de conexões entre itens linguísticos percebidos e as categorias abstratas de ordem superior às quais pertencem, o que exigiria, por sua vez, na visão dos autores, um nível de atenção correspondente àquele vinculado ao conceito de *understanding*, conforme proposto por Schmidt.

Truscott (2015, p. 145), no entanto, critica a proposta de Schmidt (1995) no que diz respeito à diferenciação entre os dois níveis de atenção citados no parágrafo anterior. O autor argumenta que sempre há algum nível de entendimento (*understanding*) na percepção de itens linguísticos. Portanto, mesmo itens como os substantivos, que o autor classifica como simples, somente são percebidos (*noticed*), segundo ele, devido à existência de algum grau de abstração/generalização que permite o reconhecimento, numa palavra específica, das características que definem tal classe gramatical. Por essa razão, Truscott assevera que não é possível apontar, de forma clara, a diferença entre o nível de atenção que permitiria a um aprendiz perceber, em determinado insumo linguístico, a presença de um substantivo, e aquele que possibilitaria a percepção de elementos gramaticais mais complexos, como, por exemplo, frases interrogativas iniciadas por ‘*wh-words*’ (*who, what, where, etc.*).

No entanto, reiteramos que Schmidt (2007, p. 5), ao equiparar o conceito de *noticing* ao de atenção em nível baixo de abstração, conforme abordado anteriormente, reconhece a presença de abstração, mesmo em níveis menores de atenção à língua característicos do *noticing*. Assim, consideramos pertinente a distinção entre esse nível de atenção e o *understanding*, pois permite melhor análise da atuação de diferentes aprendizes no que diz respeito ao esforço despendido no entendimento de questões linguísticas (e comunicativas) percebidas em insumos.

Schmidt (2010) pondera, no entanto, que para haver aprendizagem, é preciso apenas que ocorrências linguísticas sejam percebidas, não sendo necessário que elas sejam analisadas de modo explícito, apesar de seu papel facilitador. Em outras palavras, o *noticing* representa condição necessária para aprendizagem, mas o *understanding*, não. O autor argumenta que a distinção feita entre os dois níveis propostos de atenção à língua implica o reconhecimento de que também é possível haver aprendizagem de LE de modo implícito. Isso ocorreria graças a “um mecanismo humano de aprendizagem básico que automaticamente detecta regularidades que permeiam ocorrências, resultando numa forma intuitiva de conhecimento que vai além do que pode ser verbalizado”<sup>114</sup>. No

---

<sup>114</sup> No original: [...] a basic human learning mechanism that automatically detects regularities across instances, resulting in an intuitive form of knowledge that goes beyond what can be verbalized.

entanto, o autor salienta que há poucas evidências experimentais de que generalizações ou formulações de hipóteses a partir de exemplos possam ser feitos de forma implícita. Assim, Schmidt (2010) aponta que apesar de esse tipo de aprendizagem permitir que alunos sejam capazes de julgar a aceitabilidade de palavras ou frases específicas, eles o fazem não em virtude de terem internalizado a estrutura abstrata da gramática, mas a partir do conhecimento obtido – implicitamente – a respeito, por exemplo, de *chunks* ou colocações possíveis na língua-alvo. Portanto, o autor admite a possibilidade de haver aprendizagem implícita, mas enfatiza que esse tipo de aprendizagem é caracterizado pela “acumulação gradual de associações entre elementos que coocorrem frequentemente, e não pela indução inconsciente de sistemas de regra abstratos”<sup>115</sup> (SCHMIDT, 1990, p.149).

Ainda que a aprendizagem implícita de LE não resulte, de modo geral, na internalização de regras abstratas de gramática, conforme argumenta o autor, consideramos significativo o conhecimento linguístico obtido dessa forma, pois saber julgar a aceitabilidade de palavras ou frases específicas constitui parte importante do processo de aprendizagem do idioma. Por outro lado, concordamos com o autor quando ele argumenta que a compreensão de certos aspectos linguísticos somente é possível a partir de reflexão consciente e explícita. Elementos gramaticais redundantes, por exemplo, que não comprometem a comunicação ou compreensão, geralmente não são percebidos implicitamente. Esse seria o caso de morfemas contraídos e fonologicamente reduzidos, como aquele presente na forma abreviada *who 'd*. Muitas vezes, um aprendiz de LI, ao ouvir uma frase em que essa forma é utilizada, não consegue perceber que há um verbo sendo utilizado com o pronome *who*; ou então, se está lendo algum texto e se depara com essa abreviação, pode ficar em dúvida se a forma extensa corresponderia a *who had*, *who did*, ou *who would* (HENRICHSEN, 1984, citado por SCHMIDT, 1990, p.143). Nesse caso, para saber qual dos três verbos está sendo utilizado, é necessário que o aprendiz formule hipóteses, analisando conscientemente o contexto linguístico e comunicativo em que essa forma é empregada, tendo por base o conhecimento gramatical ou metalinguístico que possui. Dessa forma, o nível de atenção dispensado à língua corresponderia àquele vinculado ao conceito de *understanding*, conforme já discutido.

Enquanto Schmidt (1990, 2010) preconiza o papel da atenção na aquisição de LE, enfatizando processos explícitos que a caracterizam, outros autores consideram os

---

<sup>115</sup> No original: [...] *gradual accumulation of associations between frequently co-occurring features, rather than unconscious induction of abstract rule systems.*



processos implícitos de aquisição igualmente importantes. Van Lier (2004, p. 99) argumenta que, dependendo do tipo de atividade realizada por aprendizes, diferentes níveis de atenção podem ser empregados, e que não é possível afirmar que um nível poderá resultar em mais aprendizagem do que outro. Para esse autor, portanto, “aprendizagem de línguas é algumas vezes incidental e implícita, e outras vezes pode requerer atenção concentrada”<sup>116</sup>. Concordamos com o autor nesse aspecto, mas, em consonância com Schmidt (2010), acreditamos que quanto maior o nível de atenção a questões linguísticas empregado, maior o potencial de aprendizagem, principalmente se, além do emprego da atenção, forem utilizadas estratégias como a procura por fontes de referência sobre a língua-alvo tais como dicionários, gramáticas ou mesmo professores.

Ellis, N. (2015, p. 4), por sua vez, destaca a importância de processos implícitos, ao considerar que “a competência linguística de um indivíduo emerge a partir das memórias dos enunciados em sua história de uso da língua e da abstração de regularidades contidas neles”<sup>117</sup>. Segundo o autor, pesquisas na área de aprendizagem implícita demonstram que os falantes de uma língua são sensíveis à frequência com que formas linguísticas aparecem em insumos com os quais mantém contato, induzindo suas probabilidades sequenciais, “em todos os níveis de granularidade, do fonema à frase”<sup>118</sup>. Tal sensibilidade auxiliaria aprendizes a obterem conhecimento implícito no que se refere a aspectos gramaticais da língua, o que, por sua vez, facilitaria o processo de aquisição.

De modo semelhante, Sockett (2014, p. 65) aponta que a exposição frequente a insumos pode auxiliar aprendizes a adquirirem não apenas expressões como *I let the cat out of the bag*, mas também pequenas colocações prototípicas como ‘*and it is the*’, que ajudariam a compor o conhecimento gramatical implícito de um aprendiz de LI. Ellis, N. (2015, p. 3), entretanto, admite que processos explícitos representam parte fundamental do processo de aquisição, na medida em que novas associações entre forma e significado são estabelecidas a partir de processamento linguístico *consciente*. Com base nesse tipo de processamento, amplia-se o conhecimento semântico da língua-alvo, e as novas associações feitas poderão servir como “unidades de aprendizagem implícita em processamentos subsequentes”<sup>119</sup>.

---

<sup>116</sup> No original: [...] language learning is at times incidental and implicit, and at times it may require concentrated attention.

<sup>117</sup> No original: [...] an individual’s linguistic competence emerges from the memories of the utterances in their history of language use and the abstraction of regularities within them.

<sup>118</sup> No original: [...] at all levels of granularity from phoneme to phrase.

<sup>119</sup> No original: [...] units of implicit learning in subsequent processing.

Portanto, apesar de Ellis, N. (2015, p. 13) argumentar que grande parte da aquisição de uma LE ocorre de modo implícito, com base na memória de formas linguísticas encontradas com frequência, e no conhecimento probabilístico/estatístico resultante, o autor não desconsidera a importância do *noticing*, e também da aprendizagem formal no processo de aquisição, conforme é possível depreender do trecho a seguir:

Na medida em que o processamento linguístico é baseado em frequência e conhecimento probabilístico, a aprendizagem de língua é aprendizagem implícita. Isso NÃO nega a importância do *noticing* (Schmidt, 1990) no registro inicial de uma unidade de reconhecimento de padrão, NEM o papel da instrução explícita. A aquisição de língua pode ser acelerada por meio de instrução explícita<sup>120</sup>.

Ellis, R. (2015, p. 3) pondera, no entanto, que mesmo na aprendizagem formal, por meio de instrução explícita, o sucesso na aquisição do idioma pode ser restrito caso se tenha como foco apenas o sentido. Em consonância com Schmidt (1994; 2001, citado por ELLIS, R., 2015, p. 3), que, conforme abordado anteriormente, argumenta que para haver aquisição de LE os aprendizes devem perceber formas linguísticas presentes no *input*, o autor sugere que a “instrução com foco no sentido não encoraja tal percepção”<sup>121</sup>. De modo semelhante, Ortega (2013, p. 63) ressalta a importância do *noticing* na aquisição de LE, e argumenta que a capacidade de prestar atenção à língua pode ser desenvolvida tanto por meio do esforço interno de aprendizes quanto a partir de “meios externos”, como, por exemplo, atividades planejadas pelo professor. Segundo a autora, estar atento é necessário para que aprendizes possam usufruir das “contribuições do ambiente” no que se refere ao contato com a língua-alvo.

Assim como Ortega, Schmidt (1990, p. 143) aponta a influência de atividades pedagógicas na atenção de aprendizes à língua, e sugere que as exigências/deveres que caracterizam cada tarefa são “um poderoso determinante daquilo que é percebido”<sup>122</sup>. Há atividades, por exemplo, que, embora apresentem como foco principal o sentido, têm também como objetivo suscitar a percepção e o uso de itens linguísticos selecionados previamente pelo professor. Tais atividades, segundo Ellis, Basturkmen e Loewen (2002,

---

<sup>120</sup> No original: *To the extent that language processing is based on frequency and probabilistic knowledge, language learning is implicit learning. This does NOT deny the importance of noticing (Schmidt, 1990) in the initial registration of a pattern recognition unit, NOR does it deny a role for explicit instruction Language acquisition can be speeded by explicit instruction.*

<sup>121</sup> No original: *[...] Meaning-focused instruction does not encourage such noticing.*

<sup>122</sup> No original: *[...] a powerful determinant of what is noticed.*

p. 420), são chamadas de “tarefas direcionadas”<sup>123</sup>. Um exemplo, segundo os autores, seria uma atividade na qual figuras ou fotos são entregues aos alunos, que, trabalhando em pares ou pequenos grupos, têm como tarefa dizer se elas são iguais ou diferentes daquelas entregues aos seus colegas; para fazê-lo, os alunos precisariam utilizar preposições como ‘*at*’ e ‘*in*’, que correspondem às formas linguísticas designadas como alvo pedagógico na atividade em questão. Portanto, apesar de o objetivo principal da atividade ser estimular a interação por meio da língua-alvo, os aprendizes são ‘direcionados’ a utilizar estruturas linguísticas específicas. Por outro lado, “tarefas não-direcionadas”<sup>124</sup> seriam aquelas em que não há pré-seleção de estruturas linguísticas para prática, mas nas quais pode haver foco na língua a partir de dúvidas que surjam durante a sua execução. Consequentemente, apontam os autores (p. 421), a atenção à forma nesse tipo de atividade “será extensiva ao invés de intensiva”, ou seja, “é provável que muitas formas diferentes sejam tratadas brevemente ao invés de uma forma única ser abordada muitas vezes”<sup>125</sup>.

Os dois tipos de tarefas citados no parágrafo anterior constituem parte dos procedimentos metodológicos vinculados à chamada instrução com foco na forma, que consiste, segundo Cunha e Borges (2010, p. 3), na “atenção a formas linguísticas dentro do contexto de realização de atividades comunicativas”. Segundo Long (1991, p. 41), que propôs o termo ‘foco na forma’ (*focus on form*), o tipo de instrução assim denominado originou-se da “tensão entre o desejável uso comunicativo da LE em sala de aula, por um lado, e a necessidade percebida de foco na forma na aprendizagem de línguas, por outro”<sup>126</sup>. Em contrapartida, o termo ‘foco nas formas’ (*focus on forms*) foi elaborado pelo mesmo autor para designar o tipo de ensino em que as atividades são organizadas em torno de itens linguísticos, trabalhados de modo intensivo, isoladamente e em sequência. O autor (1991, p. 44) critica esse procedimento metodológico com base em pesquisas que indicam que aprendizes, de modo geral, não desenvolvem proficiência em LE a partir da aprendizagem de itens isolados. O autor argumenta que “há uma grande

---

<sup>123</sup> No original: *focused tasks*.

<sup>124</sup> No original: *unfocused tasks*.

<sup>125</sup> No original: *[...] will be extensive rather than intensive [...] many different forms are likely to be treated briefly rather than a single form addressed many times.*

<sup>126</sup> No original: *[...] tension between the desirability of communicative use of the FL in the classroom, on the one hand, and the felt need for a linguistic focus in language learning, on the other.*

diferença entre conhecimento estrutural de uma língua, quando isso é atingido, e habilidade para utilizar tal conhecimento para efeito comunicativo”<sup>127</sup>.

De modo semelhante, Ellis, R. (2015, p. 9), apesar de reconhecer que o ensino com foco nas formas pode contribuir para o desenvolvimento do processo de aprendizagem de LE, argumenta que tal contribuição é limitada, na medida em que a língua é “composta de sistemas fonológicos, lexicais, gramaticais e pragmáticos complexos”<sup>128</sup> que restringem a eficácia do ensino formal, com base em estruturas. Por essa razão, o autor sugere que o tipo de aprendizagem promovida dessa forma – comumente chamada de intencional (quando há a intenção de “intervir no desenvolvimento da interlíngua”<sup>129</sup> de aprendizes por meio do ensino de estruturas pré-selecionadas) – seja complementada pela aprendizagem incidental, que, conforme o termo evidencia, ocorre de modo incidental no decorrer da realização de atividades que têm como focos principais a comunicação e o sentido<sup>130</sup>. Segundo o autor, o ensino de línguas, portanto,

precisa promover não apenas aprendizagem intencional, mas também aprendizagem incidental, garantindo que aprendizes tenham acesso a insumos adequados de L2, e, crucialmente, chamando a sua atenção para elementos linguísticos aos quais, de outra forma, eles poderiam não prestar atenção. Esse é o papel da instrução com foco na forma (ELLIS, 2015, p. 10)<sup>131</sup>.

Nesta pesquisa, procedimentos semelhantes aos sugeridos pelo autor foram efetuados. Isso por que, conforme veremos na seção 2.5, ao mesmo tempo em que

---

<sup>127</sup> No original: [...] *there is a great difference between structural knowledge of a language, when that is achieved, and ability to use that knowledge to communicative effect.*

<sup>128</sup> No original: [...] *comprised of complex phonological, lexical, grammatical and pragmatic systems.*

<sup>129</sup> No original: [...] *intervene in interlanguage development* (ELLIS, 2015, p. 1).

<sup>130</sup> Muitos autores tratam a aprendizagem incidental como equivalente à implícita, utilizando os termos incidental e implícito de modo alternado. Consideramos relevante, entretanto, em consonância com Hulstijn (2005), que uma distinção entre tais termos seja feita, pois eles podem indicar fenômenos distintos. De acordo com Ender (2014, p. 538), enquanto o adjetivo ‘incidental’ é empregado em contraposição a ‘intencional’ para indicar o objetivo de cada atividade, os termos ‘implícito-explicito’ são utilizados para descrever processos cognitivos de aprendizagem que ocorrem durante o contato com a língua-alvo. Portanto, a aprendizagem de itens gramaticais, por exemplo, seria incidental numa atividade cujo foco principal é o sentido, e intencional numa atividade designada para o ensino de tais itens. Por outro lado, a aprendizagem, de modo geral, é implícita quando ocorre sem que se tenha a percepção de se estar aprendendo, e explícita quando recursos cognitivos (como a atenção) são utilizados de modo deliberado para que ela ocorra.

<sup>131</sup> No original: *Language teaching, therefore, needs to cater not just to intentional learning but to incidental learning by ensuring that learners have access to adequate L2 input and, crucially, by having their attention drawn to linguistic features that otherwise they might fail to attend to. This is the role of focus on form.*

oportunidades de aprendizagem incidental foram oferecidas, a partir da realização de atividades que promoviam o contato semanal, extraclasse, com séries (e cujo foco principal não era o ensino de itens específicos), solicitou-se aos aprendizes que prestassem atenção ao conteúdo linguístico presente nos episódios assistidos, para que eles pudessem cumprir parte dos requerimentos dessas atividades. Desse modo, foram propostas atividades que apresentam elementos semelhantes àqueles que caracterizam “tarefas não-direcionadas”, a saber: foco principal no sentido (conforme presente nos diversos eventos comunicativos que compunham cada episódio) e, ao mesmo tempo, atenção à língua (sem, no entanto, seleção prévia de estruturas para prática).

Podemos considerar que essas atividades representaram oportunidades não apenas de desenvolvimento de interesse por séries, mas também de sensibilização em relação à possibilidade de utilização desse produto cultural como ferramenta de aprendizagem da língua-alvo. Na próxima seção, apresentamos o conceito de *affordance* (ou *propiciamento*), a fim de discutirmos o papel da sala de aula como locus no qual tais oportunidades podem ser propiciadas.

## 1.4 - Propiciamentos

O conceito de *affordance*, traduzido para o português pela pesquisadora Vera Menezes como *propiciamento* (PAIVA, 2010), foi elaborado pelo psicólogo norte-americano James Gibson, em sua obra *The ecological approach to visual perception* (2015), publicada pela primeira vez em 1979. Ao estudar a percepção visual de animais (incluindo os seres humanos), o autor utilizou o que designou de abordagem ecológica, a partir da qual a visão é considerada como parte integrante de um sistema mais abrangente, que inclui elementos que vão além do olho ou cérebro, como se pode depreender do trecho a seguir:

Dizem-nos que a visão depende do olho, que está conectado ao cérebro. Eu devo sugerir que a visão natural depende dos olhos dentro da cabeça num corpo sustentado pelo chão, o cérebro sendo apenas o órgão central de um sistema visual completo<sup>132</sup> (GIBSON, 2015, p. xiii).

---

<sup>132</sup> No original: *We are told that vision depends on the eye, which is connected to the brain. I shall suggest that natural vision depends on the eyes in the head on a body supported by the ground, the brain being only the central organ of a complete visual system.* (GIBSON, 2015, p. xiii).

Dessa forma, o autor amplia o foco que era geralmente empregado nesse tipo de investigação, abarcando elementos do ambiente que, segundo ele, são imprescindíveis na análise da percepção e do comportamento de animais. Nesse sentido, Gibson (2015, p. 4) sugere que “as palavras *animal* e *ambiente* formam um par inseparável”<sup>133</sup>. Segundo o autor, há uma relação de complementaridade entre os animais e o ambiente em que vivem. Para ilustrar tal complementaridade, Gibson (2015, p. 119) discorre sobre como o formato das superfícies terrestres influencia no tipo de ação que pode ser realizada pelo animal. Uma superfície, por exemplo, que seja horizontal (ao invés de inclinada), suficientemente estendida (em relação ao tamanho do animal), e cuja substância seja rígida (em relação ao seu peso), permite que se caminhe, corra ou deite sobre ela (dependendo das características físicas do animal). Por outro lado, uma superfície aquática, como um rio, propicia mergulho ou nado, mas também afogamento, no caso de uma pessoa que não sabe nadar, por exemplo.

Assim, segundo Gibson (2015, p. 119), os “*propiciamentos* do ambiente são aquilo que ele *oferece* ao animal, o que ele lhe *proporciona* ou *fornece*, seja para o bem ou para o mal”<sup>134</sup>. É relevante ressaltar que, de acordo com o autor, os propiciamentos devem sempre ser considerados em relação a um animal ou pessoa específica. Uma cadeira, por exemplo, dependendo de suas dimensões, pode propiciar assento a um adulto, mas não a uma criança pequena. Em outros casos, o mesmo objeto pode fornecer propiciamentos diferentes, também de acordo com o animal: numa floresta, uma folha pode servir como superfície para a locomoção de uma rã, alimento para uma lagarta, sombra para uma aranha, medicamento para uso de um curandeiro xamã, etc. (VAN LIER, 2000, p. 252).

Além da consideração ao contexto, outra inovação apresentada pela abordagem ecológica de Gibson foi a substituição, na análise da percepção visual, da “visão de olho-fixa pela visão de olho-móvel”<sup>135</sup>. Segundo o autor (GIBSON, 2015, p. xiii), a percepção visual não deve ser estudada tendo como referência um animal ou ser humano imóvel, pois isso não reflete o modo como agimos quando queremos perceber ou conhecer o ambiente que nos cerca e seus propiciamentos:

---

<sup>133</sup> No original: [...] *the words animal and environment make an inseparable pair.*

<sup>134</sup> No original: [...] *affordances of the environment are what it offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill.*

<sup>135</sup> No original: [...] *fixed-eye vision by mobile-eye vision.*

Quando obstáculos não são colocados no sistema visual, nós olhamos ao redor, andamos na direção de algo interessante e caminhamos à sua volta para olhá-lo de todos os ângulos, e vamos de um cenário a outro. Isso é visão natural, [...] <sup>136</sup>.

De acordo com Auyang (2001, p. 62), investigar a percepção visual tendo como referência um animal em movimento representou um importante avanço nos estudos em psicologia experimental, na medida em que “[a]nimaís são móveis, e seu movimento contribui essencialmente para a percepção do seu ambiente” <sup>137</sup>. Esse modo de investigação influenciou não apenas autores da psicologia, como também de outras áreas, como a antropologia, a arqueologia, a arquitetura, a filosofia e a sociologia (GIBSON, 2015, p. xxvii). Aronin e Singleton (2012, p. 315), pesquisadores vinculados à área de ensino e aprendizagem de línguas, argumentam que “olhar o ambiente ao redor e locomover-se são importantes não apenas em relação à percepção visual, mas também, em seres humanos, no que se refere ao uso da língua” <sup>138</sup>. Segundo os autores, a “locomoção global” de falantes permite que eles tenham a percepção da importância de saber se comunicar em outras línguas, das possibilidades disponíveis para tal uso, e também de suas necessidades enquanto falantes/aprendizes dessas línguas.

Van Lier (2004, p. 92), por outro lado, destaca a importância da ação e participação em sala de aula para a percepção das oportunidades de aprendizagem presentes nesse contexto. O autor utiliza o conceito de propiciamentos para se referir à relação entre um aluno e o ambiente de aprendizagem, e ao “potencial para ação” resultante dessa relação:

Quando somos ativos num contexto de aprendizagem, propiciamentos se tornam disponíveis para ação futura. O mundo à nossa volta nos revela a sua relevância e começa a oferecer propiciamentos em virtude de quem somos e do que estamos fazendo <sup>139</sup> (VAN LIER, 2004, p. 62).

---

<sup>136</sup> No original: *When no constraints are put on the visual system, we look around, walk up to something interesting and move around it so as to see it from all sides, and go from one vista to another. That is natural vision, [...].*

<sup>137</sup> No original: *Animals are mobile, and their motion contributes essentially to their perception of their surroundings.*

<sup>138</sup> No original: *Looking around and getting around are important not only in relation to visual perception but also, in humans, in relation to language use.*

<sup>139</sup> No original: *When we are active in a learning context, affordances become available for further action. The world around us reveals its relevance for us and begins to offer affordances because of who we are and what we are doing.*

Em outras palavras, um aluno que esteja motivado para o estudo formal de uma LE e participe das atividades propostas em sala de aula poderá percebê-las como propiciamentos para a aprendizagem dessa LE. Por outro lado, mesmo um aprendiz que não apresente nível de motivação elevado, mas que tenha como objetivo concluir o curso ou a disciplina que está fazendo, pode, eventualmente, beneficiar-se de seus propiciamentos. Isso porque, para que consiga atingir seu objetivo, é necessário que realize as atividades definidas como deveres e obrigações de tal curso ou disciplina, elementos que, de acordo com Shotter e Newson (1982, p. 34), também se caracterizam como propiciamentos. Para os autores, propiciamentos correspondem a “deveres e obrigações, oportunidades e limitações, rejeições e convites, possibilidades e restrições”<sup>140</sup> que uma pessoa encontra no seu ambiente. A percepção a respeito desses elementos, segundo os autores, incidirá na sua atuação em tal ambiente.

No ambiente educacional, por exemplo, é comum que aprendizes, especialmente no início de um curso ou disciplina, fiquem atentos aos deveres e às obrigações estabelecidas, e procurem agir de modo a cumpri-las. Assim, é possível que alunos que inicialmente não demonstrem interesse por determinado conteúdo tenham seu interesse despertado ao realizarem tarefas/deveres que lhes propiciem contato com o mesmo.

No que diz respeito, novamente, à área de ensino e aprendizagem de línguas, Segalowitz (2001, p. 15) – que define propiciamentos como o *conjunto de possibilidades que o ambiente propicia a um organismo para que ele atinja seus objetivos* – ressalta a importância de que os propiciamentos oferecidos em sala de aula sejam percebidos para que a aprendizagem possa ser bem-sucedida. Em consonância com Segalowitz (2001), Aronin e Singleton (2012, p. 311) argumentam que é importante que aprendizes consigam identificar propiciamentos para a aquisição da LE. Os autores sugerem que, assim como os animais precisam estar atentos ao que ocorre no ambiente em que se encontram, percebendo como estão dispostos objetos e outros animais que o integram, para que possam sobreviver, aprendizes também precisam sensibilizar-se em relação a oportunidades de uso e aprendizagem da LE. Além disso, a partir da noção de que “propiciamentos são fornecidos de acordo com o tamanho do animal”<sup>141</sup>, os autores sugerem que se deva individualizar abordagens utilizadas no planejamento de cursos e atividades, na medida em que aprendizes são diferentes uns dos outros.

---

<sup>140</sup> No original: [...] *demands and requirements, opportunities and limitations, rejections and invitations, enablements and constraints.*

<sup>141</sup> No original: [...] *affordances are furnished according to the size of an animal.*



Nesse sentido, os autores avaliam que os mesmos objetos ou atividades podem representar diferentes propiciamentos para diferentes pessoas. Um livro na língua-alvo, por exemplo, dependendo de sua complexidade linguística, poderá propiciar aprendizagem para alguns alunos, mas não para outros, levando-se em consideração a existência de diferenças individuais em termos de capacidade de leitura nessa língua. Se considerarmos as séries de TV como um produto cultural que pode servir como propiciamento para aprendizes de LE, é possível também concebermos a seguinte situação. Determinado professor planeja algumas atividades envolvendo uma série de TV específica. Dois dos seus alunos estão entrando em contato com essa série pela primeira vez. Enquanto um deles tem o interesse pela mesma despertado e, como consequência, resolve assisti-la de modo independente (ou seja, fora da sala de aula e sem ter a obrigação de fazê-lo), o outro se restringe a realizar as atividades preparadas e conduzidas pelo professor em sala de aula.

Dessa maneira, a série escolhida pelo professor propiciará exposição à língua fora da sala de aula para o primeiro aprendiz, mas não para o segundo. Se o professor, por outro lado, tivesse dado aos seus alunos a opção de escolha, apresentando, por exemplo, atividades com séries diferentes, sua abordagem estaria mais direcionada para a individualização sugerida por Aronin e Singleton (2012, p. 311). Entendemos, contudo, que, devido à falta de tempo que caracteriza a vida profissional de grande parte dos professores de línguas no Brasil, isso nem sempre é possível.

Ainda assim, no contexto nacional, de acordo com Paiva (2010), o aprendiz de LI pode ter acesso a um número significativo de propiciamentos fora da sala de aula<sup>142</sup>, de modo independente. A autora argumenta que “assim como o meio propicia a respiração, locomoção, ele também propicia a percepção auditiva e visual”. Portanto, dependendo do contexto socioeconômico ou familiar em que o aprendiz está inserido, ele poderá ter acesso a um número maior ou menor de propiciamentos, “quer seja pela interação oral ou escrita com outros falantes, quer seja pela mediação de artefatos culturais que utilizam essa língua”. Muitas vezes encontramos alunos que são provenientes de áreas rurais ou que pertencem a famílias com baixo poder aquisitivo, e que relatam ter tido pouco ou

---

<sup>142</sup> Diferentemente do que ocorre com aprendizes de outras línguas. De acordo com a autora, aprender inglês no Brasil “é muito mais rico em propiciamentos do que aprender mandarim”, por exemplo. Isso porque o inglês, “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”.

mesmo nenhum contato prévio com produtos culturais no idioma<sup>143</sup>. No entanto, mesmo no caso de aprendizes que residem em locais em que o número de propiciamentos oferecidos é significativo, não se pode assegurar que eles serão efetivamente percebidos ou utilizados. Conforme Paiva (2011, p. 63), “nós percebemos as coisas de acordo com a maneira que elas se relacionam conosco, de acordo com nossa identidade”<sup>144</sup>. Portanto, enquanto um rio, para um adolescente e seus amigos representa um local que pode ser utilizado para o nado e a diversão, para um pescador representa o local em que realiza o seu trabalho. A mesma analogia pode ser utilizada, segundo a autora, para questões envolvendo aprendizagem de LE:

Um músico pode ouvir uma música sem prestar atenção à letra, mas aos sons de um instrumento específico, enquanto um aprendiz de línguas pode prestar atenção ao significado ou à maneira como palavras são pronunciadas<sup>145</sup> (PAIVA, 2011, p. 63).

Dessa maneira, questões de identidade podem influenciar a percepção que temos de objetos e eventos à nossa volta, e o modo como interagimos com eles. Entretanto, há diferenças no que se refere à percepção de propiciamentos, mesmo entre pessoas que exercem a mesma ocupação ou frequentam o mesmo curso e que, portanto, apresentam componentes identitários em comum, conforme sugere Paiva (2011). Utilizando o exemplo dado pela autora, ressaltamos que nem todo aprendiz de determinada LE, ao ouvir uma música nessa língua, irá prestar atenção à pronúncia de palavras ou ao seu significado. De acordo com Van Lier (2000, p. 252), “[u]m propiciamento propicia ação futura (mas não a causa nem a desencadeia)”<sup>146</sup>. O autor argumenta que elementos presentes no ambiente poderão tornar-se propiciamentos apenas a partir da utilidade que possam apresentar a determinado organismo. Portanto, um propiciamento, segundo Van Lier (2000, p. 252), “não é propriedade do agente e nem de um objeto: é uma relação

---

<sup>143</sup> Excetuando-se o contato com a música, que, de modo geral, tem alcance maior do que outros produtos culturais em língua inglesa, podendo ser ouvida – intencionalmente ou não – ao se ligar o rádio ou a TV, por exemplo. No caso de produtos audiovisuais, a experiência de alguns alunos (como aqueles cujo perfil citamos) se restringe ao contato com séries e filmes dublados disponíveis em canais de TV abertos.

<sup>144</sup> No original: [...] *we perceive things in accordance with the way they relate to us, in accord with our identity.*

<sup>145</sup> No original: *A musician can listen to a song without paying attention to the lyrics, but to the sounds from a specific instrument, while a language learner may pay attention to the meaning or to the way words are pronounced.*

<sup>146</sup> No original: *An affordance affords further action (but does not cause or trigger it).*

entre os dois”<sup>147</sup>. De modo semelhante, Gomes e Souza (2017, p. 72) ponderam, tendo como foco contextos de aprendizagem, que

ainda que o ambiente ofereça ao agente inúmeros propiciamentos, este só vai utilizá-los como oportunidade de ação de acordo com a maneira que os significar, isto é, se perceber neles relevância para que possa aprender melhor.

Portanto, no que se refere a esta pesquisa, para que o contato com séries propiciado possa refletir em novas oportunidades de ação fora da sala de aula, tendo como objetivo a aprendizagem da LI, é preciso que os participantes percebam esse contato como relevante nesse sentido. Desse modo, destaca-se o papel da sala de aula como contexto que pode não apenas propiciar o contato com artefatos culturais – a partir da atuação do professor no planejamento de atividades que os contemplem –, mas também contribuir para a sensibilização de aprendizes em relação ao seu potencial pedagógico. Uma das formas pelas quais procuramos promover essa sensibilização foi a partir da apresentação e discussão de resultados de pesquisas que apontam benefícios que podem ser obtidos por meio do contato com séries<sup>148</sup>. Assim, a partir da promoção de práticas com/sobre séries na língua-alvo procurou-se contribuir para o desenvolvimento da percepção, por parte de aprendizes, do potencial de tal produto cultural em termos de aprendizagem de LE, o que, por sua vez, pode refletir no aumento do contato com o mesmo fora da sala de aula. Isso se torna mais significativo quando se constata que a sala de aula, “na visão dos aprendizes, geralmente, não oferece os propiciamentos necessários para a aquisição de uma outra língua” (PAIVA, 2010).

Concluimos este capítulo, fazendo um breve resumo do conteúdo abordado. Primeiramente, apresentamos e discutimos diferentes estratégias que podem ser utilizadas na aprendizagem de línguas – conforme presentes em teorias e modelos propostos por autores que trataram do tema –, com destaque para o uso de legendas no contato com artefatos culturais audiovisuais produzidos na língua-alvo. Em seguida, tratamos de estudos – vinculados, principalmente, à psicologia educacional – com foco na influência do fator *interesse* na educação. Alguns desses estudos, ao apontarem a natureza não-

---

<sup>147</sup> No original: [...] is a property of neither the actor nor of an object: it is a relationship between the two.

<sup>148</sup> Conforme veremos na seção 2.5, a apresentação citada esteve entre as atividades realizadas neste estudo. Um dos objetivos dessa apresentação foi tentar ampliar a competência teórica (ALMEIDA FILHO, 2014) dos participantes da pesquisa, o que, por sua vez, poderia incidir no seu interesse pelo contato com séries que seria proposto posteriormente.

estática do interesse (por objetos, atividades ou conteúdos determinados), sugerem que intervenções pedagógicas podem contribuir para que haja modificações na configuração desse fator.

Na sequência, abordamos a Hipótese do *Noticing*, de Richard Schmidt, assim como o conceito de *Focus on Form*, de Long (1991), tendo como objetivo principal, ao discutir a importância da atenção a aspectos linguísticos na aprendizagem de línguas, ressaltar que o contato com produtos culturais audiovisuais, como, por exemplo, as séries, pode ser mais eficiente, em termos de aprendizagem, quanto maior for a atenção prestada pelo aprendiz ao conteúdo linguístico presente no áudio e/ou nas legendas utilizadas. Finalmente, apresentamos o conceito de propiciamentos, do psicólogo James Gibson, para discutir o papel da sala de aula como contexto que pode propiciar o contato com produtos culturais em LI, e também contribuir para a sensibilização de aprendizes no que diz respeito ao potencial pedagógico de tais produtos.

Após esse breve resumo, trataremos, no capítulo seguinte, da metodologia empregada na realização desta pesquisa.

# Capítulo 2

## METODOLOGIA

Neste capítulo, descreveremos a metodologia utilizada na presente pesquisa, percorrendo sobre a sua natureza a partir de um breve histórico da pesquisa qualitativa e da apresentação de suas principais características. Em seguida, trataremos da parte operacional deste estudo, apresentando o contexto de sua realização, os participantes, assim como os instrumentos de geração de dados utilizados. Inicialmente, contudo, faremos algumas considerações a respeito da área na qual esta pesquisa se insere, a Linguística Aplicada, ressaltando o seu caráter interdisciplinar, que, como tal, permitiu maior abrangência no estudo do interesse de aprendizes por produtos culturais em LI.

### 2.1 - Linguística Aplicada e interdisciplinaridade

A “missão essencial” da Linguística Aplicada (LA), segundo Tarone (2015, p. 444), é “cruzar fronteiras físicas e disciplinares no processo de entender e resolver problemas, de todos os tipos, relacionados à língua”<sup>149</sup>. A autora argumenta que pesquisas ou conceitos advindos de muitas disciplinas são necessários para se “entender a maneira como a mente humana adulta internaliza e usa uma segunda língua” (TARONE, 2015, p. 445)<sup>150</sup>. Por esse motivo, conclui a autora, tanto a LA quanto o Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, uma das principais áreas ou subáreas associadas à LA, têm a interdisciplinaridade como elemento fundamental. De modo semelhante, Leffa (2001) considera que “a essência da pesquisa” em LA é a diversidade, na medida em que a língua é estudada “não como uma entidade abstrata na cabeça do indivíduo, mas como um instrumento de uso para a comunicação entre as pessoas em diferentes contextos”, e, por esse motivo, faz-se necessário “beber de várias fontes de conhecimento”, como, por exemplo, a Linguística, a Psicologia e a Antropologia. Visão semelhante é apresentada por Moita Lopes (2006, p. 19), ao sugerir que “para dar conta da complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula” é preciso que um “arcabouço teórico interdisciplinar” seja empregado. Para Kleiman (2004, p. 54), o “uso de conceitos, de

---

<sup>149</sup> No original: [...] essential mission [...] to cross disciplinary and physical borders in the process of understanding and resolving language-related problems of all kinds.

<sup>150</sup> No original: Research from many disciplines is required to understand the way the adult human mind internalizes and uses a second(ary) language.

modelos e de instrumentos de outras disciplinas faz parte do processo de busca e de produção de conhecimento numa área”. Para ilustrar esse argumento, a autora cita alguns exemplos em que isso teria ocorrido; dentre eles, o da elaboração de uma das teorias genéticas de envelhecimento, a teoria dos radicais livres, que é um conceito vinculado à Biologia e à Medicina, mas que teve sua origem na Química. Processos semelhantes podem ser verificados, segundo Celani (2007, p. 116), na Linguística Aplicada, quando pesquisadores “se dão conta de que precisam ir buscar explicações para os fenômenos que investigam em outros domínios do saber que não os da linguagem *stricto sensu*”.

Há autores, no entanto, que apresentam uma postura mais crítica ou pessimista em relação à inclusão de fontes diversas no quadro de disciplinas que informam a LA. Cook (2015, p. 427), por exemplo, argumenta que apesar de tal diversificação parecer, em princípio, uma boa ideia, a sua ocorrência implica, por outro lado, “diferenças que tornam difícil manter qualquer identidade disciplinar significativa”<sup>151</sup>. O autor avalia que a expansão da área resultou na aproximação de metodologias e abordagens que são incompatíveis epistemologicamente, como, por exemplo, a gramática funcional, a análise de corpus, a etnografia, a pragmática e a análise da conversação, oriundas de áreas como a Linguística, a Antropologia, a Sociologia e a Filosofia. As diferenças resultantes, conclui o autor, não têm a ver apenas com “o tópico, ou mesmo a metodologia, mas com epistemologias subjacentes e crenças fundamentais sobre a natureza da língua, ao ponto em que reivindicações de unidade se tornam inconvincentes” (COOK, 2015, p. 429)<sup>152</sup>.

De modo semelhante, Kramersch (2015, p. 461) considera que a existência de diferentes áreas de investigação contribui para a “dificuldade em delinear claramente as fronteiras do campo da Linguística Aplicada”. A autora acredita, no entanto, que as áreas que partilham abordagens metodológicas similares podem “enriquecer-se mutuamente”<sup>153</sup>. Indo um pouco mais além, essa mesma autora, em entrevista concedida ao pesquisador holandês Kees de Bot, e cujo conteúdo integrou o histórico de LA por ele escrito (2015, p. 31), argumenta que o atributo que melhor define essa área é a sua “abertura a influências de fora”. No histórico citado, foi solicitado a vários pesquisadores vinculados à LA que apresentassem definições envolvendo o escopo de atuação dessa

---

<sup>151</sup> No original: *In principle, such diversification seems a good idea [...], but in practice, the diversity also entails differences which make it difficult to maintain any meaningful disciplinary identity.*

<sup>152</sup> No original: *The resulting differences are not only to do with topic, or even methodology, but with underpinning epistemologies and fundamental beliefs about the nature of language, to an extent which makes claims for a federal identity unconvincing.*

<sup>153</sup> No original: *All these fields mutually enrich one another [...], but they contribute to the difficulty in clearly delineating the boundaries of the field of Applied Linguistics.*

área. Segundo o autor, a maioria dos informantes em seu estudo “parecem optar por uma definição abrangente de LA que foca em problemas do mundo real que podem ser resolvidos por meios linguísticos” (DE BOT, 2015, p. 33)<sup>154</sup>.

Paul Angelis (DE BOT, 2015), por exemplo, avalia que a LA representa uma “constelação” de teorias, pesquisas e práticas que, advindas de uma série de disciplinas que compõem o quadro das chamadas ciências sociais, lidam com a língua em todas as suas manifestações. De modo equivalente, Elizabeth Lanza (DE BOT, 2015, p. 34) considera a sua visão a respeito da área como “bastante abrangente”, já que para ela a LA engloba diversas abordagens práticas e teóricas voltadas ao estudo da língua em uso. Anne Burns (DE BOT, 2015, p. 34) sugere que a atuação de linguistas aplicados está relacionada ao “uso de conhecimento aprofundado e teorias de como a língua funciona para entender e contribuir em uma vasta gama de contextos sociais e culturais e comportamentos”<sup>155</sup>.

A utilização, em LA, de conceitos e teorias advindos de outras disciplinas, no entanto, vem sendo defendida desde o final dos anos 80, e de maneira mais enfática a partir da década de 1990. Conforme Cavalcanti e Signorini (2004, p. 7), houve, ao longo da última década citada, uma “arrebentação” das “linhas de contorno” da LA, com “consequente expansão das zonas fronteiriças” que a delimitavam. As autoras apontam também que nesse período,

tanto no país quanto no exterior, novos e diversificados focos de interesse e novos e diversificados grupos de pesquisadores trabalhando na área favoreceram a expansão e a consolidação de uma base multidisciplinar na constituição dos procedimentos de investigação próprios do campo aplicado.

Cavalcanti e Signorini (2004, p. 8) sugerem que essa expansão foi motivada “pela natureza dos objetos de interesse na área e pela prática dos que nela trabalham”. Partindo do pressuposto de que a LA é “fundamentalmente empírica por natureza” (DE BOT, 2015, p. 34)<sup>156</sup>, estamos em consonância com as autoras citadas, pois acreditamos que os objetos de estudo de cada pesquisa e as práticas nas quais estão inseridos determinarão

---

<sup>154</sup> No original: *The majority of the informants in this study [...] seem to opt for a broad definition of AL that focuses on real world problems that can be solved with linguistic means.*

<sup>155</sup> No original: *For me it's to do with using in-depth knowledge and theories of how language works to understand and contribute to a wide range of cultural and social contexts and behaviours.*

<sup>156</sup> No original: *AL is seen as a research field that [...] is primarily empirical in nature.*

em que medida será necessário recorrer a outras disciplinas para que a investigação proposta ocorra de maneira mais abrangente e os resultados sejam satisfatórios.

Na presente pesquisa, cujo foco é o interesse de aprendizes por produtos culturais em LI, e as estratégias por eles utilizadas no contato com tais produtos fora da sala de aula, utilizamos – além de arcabouço teórico pertencente à área de ensino e aprendizagem de línguas, tradicionalmente associada à LA – fontes teóricas vinculadas a outras áreas como a Filosofia da Educação (DEWEY, 1913), a Psicologia da Educação (RENNINGER; HIDI, 2016) e a Psicologia Experimental (GIBSON, 2015). A pesquisa caracterizou-se, desse modo, pela procura de “subsídios em várias disciplinas” que pudessem “iluminar teoricamente a questão em jogo”, apresentando, assim, atributos que configuram, de acordo com Moita Lopes (2004, p. 114), estudos de natureza interdisciplinar. Podemos classificar a pesquisa, portanto, como interdisciplinar – e não *transdisciplinar*, na medida em que não houve interação com pesquisadores de outras áreas, o que, segundo Celani (2007, p. 117), representa “condição essencial para a transdisciplinaridade”. Ainda que a participação de pesquisadores de outras áreas pudesse ter contribuído para a pesquisa, nosso objetivo não era “dar conta da problematização que a abordagem do objeto de estudo proposto provoca em cada área”, o que, conforme a autora, também seria uma das características de pesquisas transdisciplinares.

Então, no que se refere ao caráter interdisciplinar da pesquisa, pode-se afirmar que as fontes teóricas às quais nos referimos foram fundamentais, na medida em que forneceram o respaldo teórico necessário para o entendimento do interesse como fator motivacional que influi no desenvolvimento contínuo da aprendizagem, e também para que pudéssemos trabalhar com a noção de existência de diferentes níveis de interesse por determinado assunto, no nosso caso, produtos culturais em LI, tendo como foco as séries. A partir do reconhecimento de diferentes níveis de interesse por esse produto, mudanças na configuração de tais níveis puderam ser observadas ao longo do semestre em que ocorreu a segunda fase da coleta de dados, sobre a qual falaremos mais adiante.

## 2.2 - Natureza da pesquisa

Na medida em que um dos objetivos principais da pesquisa, conforme dissemos anteriormente, era investigar o interesse de aprendizes por produtos culturais em LI e as estratégias por eles utilizadas ao entrar em contato com esses produtos, optamos pelo emprego de uma abordagem qualitativa. Isso se justifica pelo fato de que a utilização de



tal abordagem permite, dentre outras possibilidades, que a pesquisa seja “acima de tudo uma empreitada centrada na pessoa e, portanto, particularmente apropriada ao nosso trabalho na área de ensino de línguas” (RICHARDS, 2003, p. 9)<sup>157</sup>. Faremos, a seguir, um breve histórico desse tipo de abordagem, explorando o modo como alguns autores a definem, e, com base nessas definições, procuraremos elucidar, de modo mais abrangente, porque a consideramos como a abordagem mais adequada para esta pesquisa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 25), a pesquisa qualitativa em educação teve sua origem na antropologia; os autores apontam que Franz Boas – fundador do primeiro departamento universitário dos Estados Unidos – teria sido o primeiro antropólogo a escrever sobre Antropologia e Educação, num artigo publicado no ano de 1898. Conforme os autores, Boas era um “relativista cultural”, ou seja, para ele, um etnógrafo<sup>158</sup> não deveria, ao estudar determinada cultura, empregar uma análise com base nos seus próprios referenciais culturais, pois ao fazê-lo poderia estar distorcendo aquilo que observava. Ao invés disso, os antropólogos deveriam estudar as culturas tendo como objetivo “aprender a forma como cada uma delas era vista pelos seus próprios membros” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 25), dando voz a esses últimos.

Procedendo dessa maneira, os pesquisadores estariam trabalhando de acordo com uma nova perspectiva epistemológica, na medida em que – diferentemente das práticas de pesquisa que refletiam os ideais de objetividade e distanciamento característicos do positivismo – haveria maior interação com os participantes da pesquisa e, conseqüentemente, maior subjetividade, na medida em que os dados seriam coletados no ambiente natural em que os eventos sob investigação ocorrem e o pesquisador passaria a ser o principal instrumento de coleta (RITCHIE; LEWIS, 2003, p. 4; BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47). Esse novo tipo de abordagem, aponta André (2004, p. 16), surgido ao final do século 19, refletiu a necessidade do uso de métodos mais adequados para tratar “os fenômenos humanos e sociais”, que “são muito complexos e dinâmicos”, tornando “quase impossível o estabelecimento de leis gerais como na física ou na biologia”. De modo semelhante, Burns (1999, p. 22) assevera que “fatos sociais” não podem “ser vistos

---

<sup>157</sup> No original: *[...] a qualitative approach is [...] above all else a person-centred enterprise and therefore particularly appropriate to our work in the field of language teaching.*

<sup>158</sup> Segundo André (2004, p. 27), a etnografia é “um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”. Segundo a autora, os antropólogos empregam esse termo tanto para designar “um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social” quanto para se referir ao relato escrito que é produzido com base nesses dados.

como fixos e que a quantificação mascara a diversidade dos significados múltiplos e socialmente construídos”<sup>159</sup>.

No entanto, mesmo havendo percepções semelhantes por parte de diversos autores no que se refere à necessidade de métodos específicos de pesquisa para o estudo de questões envolvendo seres humanos, o desenvolvimento da pesquisa qualitativa não se deu de maneira consensual ou sistemática. É considerável o número de autores, sejam da Linguística Aplicada (DÖRNYEI, 2007; DUFF, 2008) ou de áreas afins (RITCHIE; LEWIS, 2003) que apontam dificuldade no estabelecimento de uma definição mais abrangente para o termo. Uma das explicações para isso, conforme Dörnyei (2007, p. 35), estaria nas origens desse tipo de abordagem metodológica, quando “pesquisadores de crenças diversas se uniram sob o rótulo qualitativo na sua luta contra o paradigma quantitativo”<sup>160</sup>.

Ainda assim, muitos autores têm procurado explicitar quais seriam as características predominantes ou mais comuns nos estudos considerados qualitativos. Denzin e Lincoln (2005, p. xvi) argumentam que “embora o campo da pesquisa qualitativa seja definido por constantes quebras e rupturas”, há algo que unifica os projetos a ele vinculados, que seria “o declarado comprometimento humanístico e de justiça social em estudar o mundo social a partir da perspectiva do indivíduo participante”<sup>161</sup>. Os autores apresentam, então, uma definição de pesquisa qualitativa, que reproduzimos a seguir:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo [...] numa série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e observações. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalística e interpretativa do mundo. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam as coisas nos seus contextos naturais, tentando fazer sentido de, ou interpretar, fenômenos com base nos significados que as pessoas trazem a eles (DENZIN; LINCOLN, 2005, p. 3)<sup>162</sup>.

---

<sup>159</sup> No original: [...] ‘social facts’ cannot ultimately be seen as fixed and that quantification glosses over the diversity of multiple and socially constructed meanings.

<sup>160</sup> No original: [...] the lack of uniformity goes back to the genesis of the qualitative approach when scholars of diverse beliefs united under the qualitative label in their fight against the quantitative paradigm.

<sup>161</sup> No original: [...] although the field of qualitative research is defined by constant breaks and ruptures, there is a shifting center to the project: the avowed humanistic and social justice commitment to study the social world from the perspective of the interacting individual.

<sup>162</sup> No original: Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world

De modo semelhante, Ritchie e Lewis (2003, p. 3) definem a pesquisa qualitativa como “uma abordagem interpretativa e naturalística, voltada para o entendimento dos significados que as pessoas atribuem a fenômenos (ações, decisões, crenças, valores, etc.) que fazem parte dos seus mundos sociais”<sup>163</sup>. Na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, conforme Seliger e Shohamy (1990, p. 120), o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa é “descobrir fenômenos tais como padrões de comportamento em relação à segunda língua, que ainda não foram descritos, e compreendê-los a partir da perspectiva dos participantes da atividade”<sup>164</sup> em questão.

De acordo com André (2004, p. 17), que também define a abordagem qualitativa como aquela que engloba o conjunto de pesquisas cujo foco está na “compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações”, uma das vertentes de conhecimento que deram origem a essa abordagem é a chamada idealista-subjetivista ou fenomenológica. Um dos principais fundamentos de tal vertente é a ideia de que a realidade não é algo externo ao sujeito, mas algo que está vinculado à interpretação que ele faz dela. Isso equivale a dizer que “fatos e valores estão intimamente ligados” (ANDRÉ, 2004, p. 17), tornando-se necessário “penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária” (ANDRÉ, 2004, p. 18).

Pode-se perceber então que, subjacente às definições de pesquisa qualitativa apresentadas está a caracterização desse tipo de estudo a partir da relação – mais próxima – que se estabelece entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. A natureza dessa relação representa uma das diferenças fundamentais entre esse tipo de investigação e a chamada pesquisa quantitativa. Diferentemente do que normalmente ocorre nas pesquisas quantitativas, notadamente sob o paradigma positivista – cujos princípios mais importantes são a objetividade e a distância entre investigador e objeto de estudo (AUGUSTO, 2014, p. 1; RITCHIE; LEWIS, 2003, p. 6) –, na pesquisa qualitativa considera-se que “estas duas entidades estão dependentes uma da outra, sendo que a

---

*[...] into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them.*

<sup>163</sup> No original: *[...] qualitative research is a naturalistic, interpretative approach concerned with understanding the meanings which people attach to phenomena (actions, decisions, beliefs, values etc.) within their social worlds.*

<sup>164</sup> No original: *[...] to discover phenomena such as patterns of second language behavior not previously described and to understand those phenomena from the perspective of the participants in the activity.*

relação privilegiada do investigador com os investigados beneficia a pesquisa” (AUGUSTO, 2014, p. 1). Essa característica fundamental da pesquisa qualitativa é também normalmente apontada como um dos elementos principais da chamada pesquisa etnográfica. De acordo com Richards (2003, p. 14), a etnografia, ao buscar “descrever e entender o comportamento de um grupo social ou cultural específico [...] a partir da perspectiva de membros do grupo”, se “encaixa confortavelmente”<sup>165</sup> nas descrições mais comuns de pesquisa qualitativa, nas quais essas mesmas características são usadas para defini-la.

O presente estudo contém elementos que o aproximam da pesquisa etnográfica, como, por exemplo, os seguintes, que estão entre aqueles elencados por André (2004, p. 28) para caracterizar esse tipo de pesquisa: uso de técnicas tradicionalmente associadas à etnografia (observação participante e entrevistas); interação constante entre o pesquisador e o objeto sendo investigado (o que permite ao primeiro responder “ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa”, assim como “localizando novos sujeitos”); e o foco nos significados atribuídos pelos participantes da pesquisa às experiências vivenciadas no contexto sob análise.

Contudo, utilizamos também um procedimento que normalmente não consta do conjunto de técnicas ou princípios vinculados à etnografia, que foi uma intervenção no contexto sob investigação. Algumas atividades pedagógicas envolvendo séries de TV foram realizadas tendo como um dos objetivos verificar a ocorrência de mudanças nos níveis de interesse dos alunos por esse produto cultural. André (2004, p. 29), ao falar sobre o trabalho de campo, outro elemento característico da pesquisa etnográfica, assevera que o pesquisador, ao realizá-lo, não tem “pretensão de mudar o ambiente, introduzindo modificações”, sendo que os “eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação natural”. Assim, considerando o fato de que houve uma intervenção visando à observação de possíveis mudanças na atuação de aprendizes no que se refere ao contato com produtos culturais, não podemos afirmar que eles foram observados em sua manifestação natural. Portanto, apesar do presente estudo apresentar traços ou elementos de pesquisa etnográfica, não podemos classificá-lo como etnográfico no sentido mais tradicional.

---

<sup>165</sup> No original: *Ethnography fits comfortably into the description of qualitative research [...]. It seeks to describe and understand the behaviour of a particular social or cultural group.*

Há outro tipo de pesquisa, que também é comumente citada entre as que compõem o conjunto das pesquisas consideradas qualitativas, no qual a intervenção é um dos elementos característicos, que é a chamada *pesquisa-ação*. Reproduzimos, abaixo, uma definição para o termo, conforme apresentada por André (2004, p. 31):

Com a denominação de investigação-ação (*action research*), os livros de pesquisa da década de 1950 descrevem essa metodologia como uma ação sistemática e controlada desenvolvida pelo próprio pesquisador. Um exemplo clássico é o professor que decide fazer uma mudança na sua prática docente e a acompanha com um processo de pesquisa, ou seja, com um planejamento de intervenção, coleta sistemática dos dados, análise fundamentada na literatura pertinente e relato dos resultados.

Zozzoli (2006, p. 123) utiliza o termo *intervenção* para designar “uma etapa da investigação em que são introduzidas propostas de ação a partir de observações já efetuadas”. Tais propostas e observações estão inseridas no conhecido esquema introduzido por Kemmis e McTaggart (1988, citado por BURNS, 2010, p. 8) para definir as etapas que constituem uma pesquisa-ação. Conforme os autores, uma pesquisa dessa natureza é tipicamente realizada em quatro fases distintas que, somadas, correspondem a um ciclo; ao final do primeiro ciclo, um novo pode ser iniciado, resultando numa “espiral de ciclos que se repetem até que o pesquisador tenha encontrado um resultado satisfatório e sinta que é hora de parar”. As quatro fases, segundo os autores citados, são:

1. **Planejamento:** primeiramente, identifica-se um problema ou uma questão e um plano de ação é elaborado para que haja melhorias numa área específica do contexto sob investigação. Dois aspectos são considerados nessa fase: a) que tipo de investigação é possível em tal contexto, dadas as especificidades e limites que o constituem; b) quais melhorias são consideradas possíveis.

2. **Ação:** a partir de um plano cuidadosamente elaborado, intervenções deliberadas no contexto de ensino investigado são postas em prática durante um período de tempo previamente estabelecido.

3. **Observação:** nessa fase, observam-se sistematicamente os efeitos da ação empreendida e registram-se dados referentes ao contexto, às ações e opiniões das pessoas envolvidas. Trata-se de uma fase da coleta de dados em que é preciso estar atento para que se recolham informações sobre o que está ocorrendo.

4. **Reflexão:** finalmente, os efeitos da ação são ponderados, avaliados e descritos para que haja uma compreensão mais clara acerca do problema ou da questão investigada.

Decide-se, então, se novos ciclos de pesquisa-ação serão realizados para que haja ainda mais melhorias ou se os resultados da pesquisa serão compartilhados com outros, contribuindo para o desenvolvimento profissional do pesquisador responsável.

De modo geral, esse tipo de pesquisa, no Brasil, em áreas relacionadas à educação, é realizado por professores que, atuando como pesquisadores vinculados a algum programa de pós-graduação, têm a sua prática como foco de estudo. Em outros países, contudo, a pesquisa-ação em educação normalmente se caracteriza como aquela que é conduzida por professores que, não sendo pesquisadores no sentido estrito do termo, atuam em colaboração com algum pesquisador para que se realize uma intervenção na sua prática pedagógica. Segundo Dörnyei (2007, p. 191), na maior parte das vezes o professor se envolve involuntariamente em projetos desse tipo, os quais são geralmente de autoria do pesquisador. Isso acontece, segundo o autor, em virtude de três fatores, que ele também cita para explicar o baixo número de pesquisas desse tipo no cenário internacional: a) falta de tempo: professores (assim como no Brasil) têm “geralmente uma carga horária de trabalho muito alta”, e por isso “frequentemente reclamam de não ter tempo suficiente nem mesmo para preparar suas aulas, quanto mais para fazer pesquisa extra” (DÖRNYEI, 2007, p. 192)<sup>166</sup>; b) falta de incentivo, como, por exemplo, aquele obtido por meio de reconhecimento por parte de instituições governamentais, recompensa financeira ou tempo de afastamento; e c) falta de conhecimento ou apoio profissional que o habilite a conduzir uma pesquisa. Por essas razões, Dörnyei (2007, p. 191) argumenta que essa forma de pesquisa, apesar de ter o potencial para produzir um “impacto poderoso” e ser “sem dúvida uma ideia nobre, [...] simplesmente parece não funcionar na prática”<sup>167</sup>.

No Brasil, entretanto, a realidade é um pouco diferente. Normalmente, o profissional que empreende esse tipo de estudo – tendo por objetivo, como já foi dito, compreender e transformar a sua própria prática – está vinculado, como aluno-pesquisador, a algum programa de pós-graduação. Assim, mesmo que haja falta de tempo, caso não consiga um afastamento ou diminuição de carga horária de trabalho para se dedicar à pesquisa, existem geralmente incentivos de ordem financeira (como, por exemplo, aumento de salário como consequência de maior titulação) e também apoio de orientadores e outras pessoas vinculadas ao programa de pós-graduação do qual faz parte.

---

<sup>166</sup> No original: *Language teachers usually have a very high workload and they often complain of not having sufficient time even to prepare for their classes, let alone to do extra research.*

<sup>167</sup> No original: *[...] although it is undoubtedly a noble idea, it just does not seem to work in practice.*

Conseqüentemente, a pesquisa-ação é empregada com maior frequência no contexto brasileiro e representa uma opção metodológica atrativa para o profissional que deseja explorar de maneira sistemática novas formas de conduzir a sua prática.

No que se refere ao presente estudo, o esquema de Kemmis e McTaggart sobre pesquisa-ação (1988, citado por BURNS, 2010, p. 8), apresentado anteriormente, torna-se adequado, uma vez que pode ser utilizado para descrever ou representar, com bastante fidelidade, as fases de sua realização. A partir da identificação de uma questão concernente ao contexto de trabalho do professor-pesquisador – o interesse de aprendizes por produtos culturais na língua-alvo e interfaces com a sala de aula –, primeiramente, elaborou-se um plano de ação, depois foram realizadas intervenções (tendo como foco a questão referida), seguidas por coleta de dados para registrar o efeito dessas intervenções e, finalmente, uma análise foi realizada com base nas ações empreendidas e nos resultados obtidos.

Tendo em vista os elementos citados, assim como aqueles que normalmente caracterizam pesquisas qualitativas (conforme apresentamos ao longo desta seção), podemos caracterizar este estudo como qualitativo, contendo traços de pesquisa etnográfica, e incorporando etapas que o configuram como pesquisa-ação. Conforme veremos adiante, procurou-se, por meio dos instrumentos de coleta utilizados, entender alguns aspectos da relação que os aprendizes participantes desta pesquisa estabelecem com produtos culturais em LI, a partir de sua própria perspectiva.

### 2.3 - Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma universidade tecnológica federal, localizada na região Sul do Brasil. Os dados foram coletados em um centro acadêmico de línguas estrangeiras modernas localizado nessa universidade. A escolha do referido local como contexto para a realização da pesquisa foi feita em virtude de ser o lugar em que o pesquisador trabalha, ministrando exclusivamente aulas de LI e atuando como professor efetivo.

O centro acadêmico citado é um local que foi idealizado e construído como um espaço pedagógico destinado ao ensino de línguas a alunos, servidores e seus dependentes (comunidade interna), e também à comunidade externa, quando há vagas remanescentes. A maioria dos aprendizes que frequentam esse centro acadêmico, no entanto, é composta por alunos da universidade, sendo que a maior parte desses alunos é formada por

estudantes de engenharia. Isso se explica pelo fato de que esse é o tipo de curso predominante no campus em que a coleta de dados foi feita. Nesse campus, há um total de:

- 3 cursos tecnológicos: análise e desenvolvimento de sistemas, automação industrial, e manutenção industrial;
- 2 cursos técnicos: técnico eletrotécnica e técnico mecânica;
- 1 curso de licenciatura: matemática;
- 6 cursos de engenharia: engenharia de software, engenharia eletrônica, engenharia de controle e automação, engenharia de computação, engenharia elétrica e engenharia mecânica.

As aulas oferecidas no centro acadêmico de línguas – em que também se oferecem aulas de espanhol –, mesmo não sendo obrigatórias para os alunos do campus, representam uma atrativa oportunidade de estudo da LI. Afinal, trata-se de um curso com características semelhantes aos que eles encontrariam em escolas de idiomas, porém, com um custo consideravelmente reduzido<sup>168</sup>. Além disso, existe a conveniência de as aulas serem dadas no campus, tornando mais fácil conciliar os estudos de inglês com as atividades que os alunos realizam como parte de seus cursos de graduação. No curso de nível básico, é utilizado material didático cujo conteúdo corresponde aos níveis A1 e A2 do *Common European Framework of Reference for Languages* (doravante CEFR), e nos cursos que nesse contexto são os de nível mais avançado, utiliza-se material da mesma série didática, correspondendo aos níveis B1 e B2, conforme o quadro de referência citado.

Os cursos são semestrais, com número total de 60 aulas, correspondendo a 4 aulas semanais de 50 minutos de duração. Normalmente, há dois encontros semanais, cada um com duração de 1 hora e 40 minutos, o que significa, portanto, que a cada encontro duas aulas são dadas. O número máximo de alunos por turma é 25. As turmas iniciantes costumam ser maiores, tendo em média aproximadamente de 15 a 20 alunos. A partir do 5º semestre, a média geralmente é de 10 alunos por turma. Os alunos são geralmente avaliados a partir de testes ou provas de conhecimento que fazem parte do kit fornecido pela empresa editorial que fabrica o material didático adotado. As provas valem 100

---

<sup>168</sup> O valor semestral pago pelos alunos que frequentam esse curso corresponde a, aproximadamente, 70% do valor que eles pagariam por um mês em uma escola de idiomas, de modo geral.



pontos, geralmente distribuídos da seguinte forma: 20 pontos para gramática; 20 para vocabulário; 10 para pronúncia; 15 para leitura; 10 para escrita; 10 para audição; e 15 para a produção oral. Em níveis mais avançados (que é o caso da turma 3 – fase 2 da coleta, da qual trataremos mais adiante), há uma pequena variação: a leitura passa a valer 10 pontos e a produção oral, 20.

Os recursos disponíveis nas salas de aula são:

- 1 ou 2 lousas brancas (dependendo da sala);
- 1 apagador;
- Marcadores de diferentes cores para escrever;
- 1 projetor multimídia;
- 1 tela de reprodução retrátil (telão);
- 3 caixas pequenas de som para reprodução de áudio (todas localizadas na parte da frente da sala, ficando uma acima da lousa branca, uma à esquerda e outra à direita);
- 1 computador (do tipo *desktop* ou *laptop*, dependendo da sala) com acesso à Internet e conectado ao projetor de multimídia.

## 2.4 - Participantes da pesquisa

Nas próximas duas subseções, apresentaremos informações a respeito dos participantes da pesquisa. Primeiramente, trataremos dos aprendizes, e, em seguida, do professor-pesquisador.

### 2.4.1 - Os aprendizes

Os alunos-participantes do estudo compunham três turmas do centro acadêmico de línguas estrangeiras modernas ao qual nos referimos na seção anterior, perfazendo um total de 41 alunos. Desse total, 13 participaram apenas da primeira fase de coleta, 6 apenas da segunda fase e 22 tiveram participação nos dois períodos de coleta. Abordaremos mais adiante as duas fases que compuseram a coleta de dados desta pesquisa. As turmas foram selecionadas com base em observações feitas pelo professor-pesquisador nas três turmas que estavam sob sua responsabilidade no semestre que correspondeu ao período inicial da coleta de dados. Nessas observações, notamos que havia, nessas três turmas, tanto

alunos que já demonstravam interesse por produtos culturais em LI – manifestado, por exemplo, por meio de perguntas a respeito de palavras ou expressões percebidas em músicas, séries, etc. – quanto alunos em que isso não era evidente.

De modo geral, esse tipo de configuração é comum nas diferentes turmas de LI que fazem parte do contexto em questão. No entanto, no caso de turmas menores, com 7 alunos, por exemplo, se todos já demonstrassem interesse desenvolvido por produtos culturais e, conseqüentemente, mantivessem contato frequente com os mesmos fora da sala de aula, poderia haver limitação no que se refere às chances de se observarem mudanças nos níveis de interesse por esses produtos, que é um dos focos deste estudo. Portanto, a partir de inferências que sinalizavam aprendizes com níveis distintos de interesse por produtos culturais em inglês nas turmas cujas aulas eram ministradas pelo professor-pesquisador, no período anterior à coleta final de dados, foi feita uma tentativa de continuidade do trabalho com os mesmos grupos de aprendizes.

Geralmente, há uma espécie de rodízio no que se refere às turmas e aos professores que ficarão responsáveis por cada uma delas, mas com a colaboração da coordenadora do centro acadêmico em questão, foi possível que o professor-pesquisador continuasse dando aulas para as três turmas com as quais já vinha trabalhando no semestre anterior. Isso foi importante para o desenvolvimento da pesquisa, pois alguns dados preliminares – obtidos por meio de notas de campo – já haviam sido coletados tendo as três turmas citadas como foco.

A coleta inicial de dados (que denominaremos, alternadamente, fase 1 ou primeira fase) ocorreu no primeiro semestre de 2016. Nesse período, o professor-pesquisador procurou registrar algumas ocorrências envolvendo o tema principal da pesquisa – o contato de aprendizes com produtos culturais em LI fora da sala de aula. Observações feitas nesse período serviram para fornecer indícios desse tipo de contato, e também para indicar possíveis caminhos para o planejamento metodológico da pesquisa. Tal procedimento encontra respaldo em McDonough e McDonough (2006, p. 58), que, ao abordarem o modo como pesquisas são concebidas, argumentam que

a ideia original que dá início à empreitada pode se desenvolver como resultado de consideração subsequente daquilo que já foi estabelecido sobre o problema na literatura existente, ou a partir dos resultados preliminares da própria pesquisa<sup>169</sup>.

---

<sup>169</sup> No original: [...] *the original idea that sparks off the venture may evolve as a result of subsequent consideration of what has already been established about the problem in the extant research literature, or from the preliminary results of the actual research.*

Como consequência do fato de a coleta ter sido realizada em dois períodos letivos distintos, houve variação no que se refere aos participantes em cada um desses períodos; há alunos que faziam parte de uma das 3 turmas no período inicial de coleta (fase 1), mas que depois interromperam o curso, assim como há outros que ingressaram no segundo semestre, participando apenas da segunda fase da coleta. Em relação aos primeiros, sua participação na pesquisa se restringiu a interações em sala de aula, sejam com o professor ou com colegas de classe, algumas das quais foram registradas em forma de notas de campo. No que se refere aos segundos, não há dados preliminares sobre eles, mas sua participação foi registrada por meio de todos os instrumentos de coleta utilizados na fase 2, ocorrida no segundo semestre de 2016. A seguir, apresentamos o perfil das turmas e dos alunos-participantes da pesquisa.

Na Tabela 3, apresentada a seguir, podemos verificar como estavam configuradas, em termos de número total de alunos e nível de competência ou habilidade linguístico-comunicativa, as 3 turmas que compuseram a primeira fase da coleta de dados:

**Tabela 3** - Configuração das turmas que participaram da primeira fase da coleta de dados

| <b>Turma</b>           | <b>Nível de competência linguística</b>   | <b>Número de alunos</b> |
|------------------------|---|-------------------------|
| Turma 1 – fase 1       | Correspondente aos níveis A1 e A2 do CEFR | 18                      |
| Turma 2 – fase 1       | Correspondente aos níveis A2 e B1 do CEFR | 10                      |
| Turma 3 - fase 1       | Correspondente aos níveis B1 e B2 do CEFR | 7                       |
| <b>Total de alunos</b> |   | <b>35</b>               |

Na Tabela 4, apresentamos os mesmos tipos de informação, focalizando as turmas que compuseram a segunda fase de coleta de dados, no segundo semestre de 2016:

**Tabela 4** - Configuração das turmas que compuseram a segunda fase da coleta de dados

| <b>Turma</b>           | <b>Nível de competência linguística</b>   | <b>Número de alunos</b> |
|------------------------|---|-------------------------|
| Turma 1 – fase 2       | Correspondente aos níveis A2 e B1 do CEFR | 14                      |
| Turma 2 – fase 2       | Correspondente ao nível B1 do CEFR        | 8                       |
| Turma 3 – fase 2       | Correspondente ao nível B2 do CEFR        | 6                       |
| <b>Total de alunos</b> |   | <b>28</b>               |

A seguir, apresentamos o perfil dos alunos. Para preservar o anonimato dos participantes, nomes fictícios foram usados para identificá-los. Nos dois períodos em que realizamos a coleta de dados não houve variações significativas no que se refere aos participantes que compunham cada turma – apesar da saída de alguns alunos e entrada de outros, a maioria deu continuidade. Na Tabela 5, apresentada mais adiante, estão elencados todos os alunos que fizeram parte da turma 1 (seja apenas em uma das fases ou em ambas), com informações relativas a idade e também ao curso ou vínculo com a universidade em que a pesquisa foi realizada.

Conforme pode ser verificado na Tabela 5, sete alunos participaram apenas da primeira fase da coleta de dados. Houve aqueles que interromperam ou trancaram o curso que faziam na universidade, outros que mudaram de turma, e outros que pararam por motivos desconhecidos ao pesquisador. Houve ainda um aprendiz que permaneceu na turma, mas que não participou de modo integral da coleta de dados que se seguiu, que foi Alcides<sup>170</sup>. Três alunos – Bruno, Davi e Luciana – entraram na turma no segundo semestre de 2016, participando, assim, apenas da segunda fase da coleta de dados. Os alunos restantes participaram de ambas as fases.

---

<sup>170</sup> O aprendiz citado faltou a um grande número de aulas, respondeu de maneira incompleta aos questionários sobre as séries e não respondeu ao questionário final (abordaremos esses dois tipos de questionários mais adiante).

**Tabela 5** - Turma 1 (fases 1 e 2)

| <b>Aluno</b>    | <b>Idade</b> | <b>Curso/Vínculo com a universidade</b> | <b>Apenas fase 1</b> | <b>Apenas fase 2</b> | <b>Ambas</b> |
|-----------------|--------------|---|----------------------|----------------------|--------------|
| Alberto         | 20           | Engenharia Mecânica                     | X                    |                      |              |
| Alcides         | 22           | Engenharia Mecânica                     | X                    |                      |              |
| Armando         | 21           | Engenharia de Computação                | X                    |                      |              |
| Bruno           | 18           | Engenharia Mecânica                     |                      | X                    |              |
| César           | 19           | Engenharia Elétrica                     |                      |                      | X            |
| Clarissa        | 20           | Engenharia de Computação                | X                    |                      |              |
| Cláudio         | 21           | Engenharia Elétrica                     |                      |                      | X            |
| Daniel          | 20           | Engenharia Elétrica                     |                      |                      | X            |
| Davi            | 20           | Engenharia Elétrica                     |                      | X                    |              |
| Eduardo         | 21           | Engenharia de Computação                | X                    |                      |              |
| Enzo            | 22           | Engenharia Mecânica                     |                      |                      | X            |
| Eric            | 20           | Engenharia Elétrica                     |                      |                      | X            |
| Fabício         | 20           | Engenharia Elétrica                     |                      |                      | X            |
| Luciana         | 21           | Engenharia Eletrônica                   |                      | X                    |              |
| Luiz            | 20           | Engenharia de Computação                |                      |                      | X            |
| Marcos          | 19           | Engenharia Elétrica                     |                      |                      | X            |
| Maurício        | 24           | Engenharia Mecânica                     | X                    |                      |              |
| Michele         | 19           | Engenharia Mecânica                     |                      |                      | X            |
| Pedro           | 20           | Engenharia Eletrônica                   | X                    |                      |              |
| Priscila        | 22           | Engenharia Mecânica                     |                      |                      | X            |
| Valter          | 18           | Engenharia Elétrica                     |                      |                      | X            |
| Total de alunos |              |   | 7                    | 3                    | 11           |

Na Tabela 6, a seguir, apresentamos os mesmos tipos de dados expostos na Tabela 5, nesse caso tendo como foco a turma 2.

**Tabela 6** - Turma 2 (fases 1 e 2)

| <b>Aluno</b>    | <b>Idade</b> | <b>Curso/Vínculo com a universidade</b> | <b>Apenas fase 1</b> | <b>Apenas fase 2</b> | <b>Ambas</b> |
|-----------------|--------------|---|----------------------|----------------------|--------------|
| Bianca          | 20           | Engenharia de Controle e Automação      |                      |                      | X            |
| Diego           | 29           | Engenharia Mecânica                     |                      |                      | X            |
| Fábio           | 19           | Engenharia de Controle e Automação      |                      |                      | X            |
| Gabriel         | 22           | Engenharia Mecânica                     |                      | X                    |              |
| Gisele          | 53           | Comunidade externa                      |                      |                      | X            |
| Joel            | 21           | Engenharia Eletrônica                   | X                    |                      |              |
| José            | 24           | Engenharia Mecânica                     | X                    |                      |              |
| Horácio         | 21           | Engenharia Mecânica                     |                      |                      | X            |
| Murilo          | 19           | Engenharia Elétrica                     | X                    |                      |              |
| Otávio          | 20           | Engenharia Elétrica                     | X                    |                      |              |
| Roger           | 20           | Engenharia Eletrônica                   |                      |                      | X            |
| Tales           | 18           | Engenharia de Controle e Automação      |                      | X                    |              |
| Total de alunos |              |   | 4                    | 2                    | 6            |

Como se pode verificar na Tabela 6, dos alunos que pertenciam à turma 2 – fase 1, quatro não deram sequência ao curso no semestre seguinte. Gabriel e Tales ingressaram na turma no segundo semestre, participando apenas da segunda fase da coleta, e os demais alunos tiveram participação nas duas fases.

Finalmente, apresentamos, na Tabela 7, o perfil dos alunos pertencentes à turma 3. É possível perceber, com base na tabela citada, que aos cinco alunos remanescentes da turma 3 – fase 1, juntou-se o aprendiz Arthur. Os alunos Henrique e Claudete responderam ao questionário inicial – que, como veremos na seção seguinte, foi, além das notas de campo, um dos instrumentos de coleta utilizados no início da segunda fase da coleta de dados –, mas logo em seguida interromperam o curso, e, portanto, não estão incluídos entre os participantes da pesquisa na fase citada.

**Tabela 7** - Turma 3 (fases 1 e 2)

| <b>Aluno</b>    | <b>Idade</b> | <b>Curso/Vínculo com a universidade</b> | <b>Apenas fase 1</b> | <b>Apenas fase 2</b> | <b>Ambas</b> |
|-----------------|--------------|---|----------------------|----------------------|--------------|
| Arthur          | 22           | Engenharia de Controle e Automação      |                      | X                    |              |
| Claudete        | 55           | Familiar de servidor da universidade    | X                    |                      |              |
| Gilberto        | 18           | Técnico em Mecânica                     |                      |                      | X            |
| Giovane         | 20           | Engenharia Mecânica                     |                      |                      | X            |
| Henrique        | 22           | Engenharia de Controle e Automação      | X                    |                      |              |
| Jorge           | 20           | Engenharia de Computação                |                      |                      | X            |
| Júlia           | 17           | Técnico em Mecânica                     |                      |                      | X            |
| Paulo           | 23           | Engenharia de Computação                |                      |                      | X            |
| Total de alunos |              |   | 2                    | 1                    | 5            |

Ressaltamos que a análise empreendida envolvendo os aprendizes que participaram somente da primeira fase da coleta de dados teve como objetivo apenas apresentar indícios do contato desses aprendizes com produtos culturais fora da sala de aula. Tais indícios colaboraram para o planejamento metodológico da pesquisa, conforme apontamos anteriormente. Na medida em que esses alunos não participaram das fases posteriores da coleta de dados, não foi possível fazer a triangulação de dados, o que possibilitaria uma análise mais aprofundada no que se refere ao interesse por esses produtos, assim como o uso de estratégias no contato com os mesmos. No entanto, para o objetivo ao qual nos referimos no início deste parágrafo, alguns dos dados obtidos envolvendo os aprendizes citados foram significativos e, conseqüentemente, considerados na análise.

#### 2.4.2 - O professor-pesquisador

Em virtude da participação do pesquisador no contexto investigado, no qual atuou também como professor dos alunos-participantes da pesquisa, consideramos relevante

apresentar algumas informações a respeito de sua trajetória como professor e usuário da LI. A partir dessas informações, esperamos promover melhor entendimento no que se refere 1) aos motivos que o levaram a realizar a pesquisa, e 2) a possíveis reflexos na atuação dos aprendizes sob investigação, notadamente no que diz respeito ao interesse por produtos culturais em LI.

O professor-pesquisador (PP) graduou-se em Letras (habilitação Português/Inglês) e obteve título de mestre em Linguística pela mesma universidade pública federal em que foi habilitado a realizar a pesquisa de doutorado descrita nesta tese. Ao longo do terceiro ano de graduação (que teve um total de cinco) começou sua carreira docente, primeiramente ministrando aulas de português como LE (para adolescentes coreanos), num projeto de extensão realizado na universidade em questão, e em seguida atuando como professor de LI pelo mesmo projeto. No quarto ano de graduação foi admitido em um instituto privado de idiomas, local em que deu aulas de LI (para turmas dos níveis básico ao avançado) durante nove anos, e onde também atuou como ‘professor online’, tirando dúvidas de alunos sobre atividades que compunham os cursos nos quais estavam matriculados e sobre a LI de modo geral. Na sequência, iniciou sua carreira docente no ensino superior, trabalhando, primeiramente, em uma universidade pública estadual localizada na região Sul do Brasil, ministrando aulas de LI e de literatura de LI, durante nove meses, e em seguida atuando como professor de LI numa universidade pública federal localizada na mesma cidade, estabelecendo um vínculo que se mantém há cinco anos.

A escolha pela trajetória descrita se deu, inicialmente, em virtude do interesse do PP pela leitura. Posteriormente, durante a graduação, a experiência no projeto de extensão citado contribuiu para o aumento do seu interesse pela carreira docente, especialmente no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de LI. Então, a partir de memórias afetivas positivas em relação à sua experiência como aluno, ainda na adolescência, em escolas de idiomas, decidiu dar sequência à sua carreira procurando atuar nesse tipo de contexto educacional, no qual pôde adquirir experiência como professor de LI e também maior fluência no uso do inglês, na medida em que as aulas eram dadas nesse idioma. O interesse pelo inglês, por sua vez, pode ser explicado, de modo significativo, a partir da relação que estabeleceu, desde a pré-adolescência, com artefatos culturais produzidos nessa língua, conforme descrito na Introdução deste trabalho. Ao perceber os benefícios que o interesse por tais artefatos pode promover, tanto no que diz respeito a fatores afetivos em relação à língua-alvo quanto à aprendizagem dessa língua (principalmente a partir do uso de



estratégias), decidiu realizar a presente pesquisa, com o objetivo de sensibilizar aprendizes quanto aos benefícios citados.

## 2.5 - A coleta

Tendo em vista o objetivo central da pesquisa, ou seja, buscar interfaces entre o contexto de sala de aula de LI e o contato de aprendizes com produtos culturais nessa língua em outros contextos, elaboramos algumas atividades pedagógicas envolvendo séries de TV, a fim de explorar possíveis variações nos níveis de interesse por esse produto, principalmente no que se refere aos aprendizes cujo contato com séries ou outros artefatos culturais era pouco frequente ou não existente. O motivo de termos escolhido as séries está relacionado, principalmente, a dois fatores: 1) na fase inicial da coleta de dados, pudemos observar que um número representativo de alunos fizeram referências a séries de TV nas aulas, seja por meio de dúvidas (ou percepções acerca de vocabulário presente nelas) ou falas demonstrando interesse por elas e contato frequente; 2) o contato frequente com séries pode trazer benefícios em termos de aprendizagem de línguas geralmente maiores do que os obtidos por meio de outros produtos culturais, como, por exemplo, a música. De acordo com Sockett (2014, p. 115), na aprendizagem por meio de séries

a noção de enunciado sugere que significados são provavelmente obtidos não apenas a partir de conhecimento linguístico prévio, mas também a partir de conhecimento prévio a respeito do falante, do contexto no qual ele atua e seu uso prévio de estrutura similar. [...] O uso de recursos audiovisuais, particularmente na era de gravações digitais de alta qualidade, também significa que muito pode ser inferido a partir dos gestos, das expressões faciais e da entonação do falante, assim como das reações de outros falantes e de sua audiência. Tais ricos contextos de multimídia significam que cada enunciado pode, portanto, levar a um rico processo de decodificação e facilitar o resgate do bloco linguístico numa data futura<sup>171</sup>.

---

<sup>171</sup> No original: [...] *the notion of utterance means that meaning is likely to be derived not only from prior language knowledge, but also from prior knowledge of the speaker, the context in which he functions and his prior use of a similar structure. [...] The use of audio-visual sources, particularly in the age of high quality digital recordings also means that much can be inferred from the gestures, facial expressions and intonation of the speaker, and the reactions of other speakers and their audience. Such rich multimedia contexts mean that each utterance can therefore lead to a rich encoding process and facilitate retrieval of the language chunk at a later date.*

Pode haver vantagens, portanto, no uso de séries como recurso de aprendizagem de LE, mesmo em relação ao uso de filmes (que também são produtos audiovisuais), pelo fato de permitir que o conhecimento prévio acerca de falantes, dos contextos em que atuam e da linguagem utilizada nesses contextos também contribua para a inferência de significados. Além disso, segundo Hanf (2015), as séries oferecem “muito mais exposição à língua estrangeira”<sup>172</sup>, se considerarmos que um filme dura aproximadamente duas horas, enquanto uma série, se somarmos todos os episódios de uma temporada, pode durar de seis a dez horas, dependendo da série. Outra vantagem das séries, conforme o autor, seria o fato de fornecerem aos aprendizes “o desenvolvimento prolongado de personagens, o desdobramento de um enredo e episódios temáticos, tudo no contexto de um cenário familiar”<sup>173</sup>.

Assim, a partir da escolha das séries como produto cultural com o qual trabalharíamos, primeiramente fizemos uma apresentação envolvendo a relação entre esse produto e a aprendizagem da língua-alvo. Nessa apresentação, realizada durante uma das aulas no início do período letivo em que se realizou a segunda fase da coleta de dados, mostramos aos alunos resultados de algumas pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas que, assim como no trecho destacado, apontam benefícios que o contato com as séries (e outros produtos culturais audiovisuais) pode trazer em termos de aquisição do idioma. Abordamos também estudos indicando estratégias de aprendizagem que podem ser utilizadas para potencialização de tais benefícios. Dentre os resultados de pesquisas apresentados aos alunos, destacamos os seguintes:

- o contato frequente com séries pode auxiliar na aquisição de *prefabricated chunks* (SOCKETT, 2014, p. 65), termo utilizado para designar expressões padronizadas, geralmente formadas por duas ou mais palavras, que, quando juntas, adquirem um significado ou função comunicativa específica. De acordo com Boers et al. (2006, p. 246), muitos autores têm enfatizado a importância de chamar a atenção de aprendizes para esse tipo de ocorrência linguística, que, além do termo citado, pode receber outros nomes na literatura, tais como: frases lexicais, frases prontas, e sequências formulaicas. Os autores ainda apontam a existência de diferentes tipos de *chunks*, que podem variar bastante em termos de composição lexical ou função; alguns dos tipos citados são: *fillers* (e.g., *Sort of*), *functions* (e.g. *Excuse*

---

<sup>172</sup> No original: [...] *far more exposure to the foreign language.*

<sup>173</sup> No original: [...] *prolonged character development, an unfolding storyline, and thematic episodes all in the context of a familiarized setting.*

me), colocações (e.g. *Tell a story*), expressões idiomáticas (e.g. *Best of both worlds*), provérbios (e.g. *Two wrongs don't make a right*), e frases padronizadas mais extensas (e.g. *There is a growing body of evidence that*).

- a competência auditiva em LI de cidadãos que moram em países nos quais as séries de TV são dubladas (como, por exemplo, França e Alemanha) é, de modo geral, inferior à daqueles de países nos quais elas são transmitidas com áudio original e legendas (como, por exemplo, Holanda e Suécia) (RUPÉREZ-MICOLA; BRIS; BANAL-ESTANÑOL, 2009);
- de acordo com a teoria dos ‘neurônios-espelho’ (*mirror neurons*), o cérebro trabalha com a observação e a execução de ações de modo similar, e, dessa forma, habilidades observadas no contato com produtos audiovisuais em LI podem ser posteriormente adotadas no uso dessa língua (SOCKETT, 2014, p. 154);
- assistir a episódios do mesmo programa (ou da mesma série) facilita a aprendizagem de vocabulário, na medida em que muitas palavras ou expressões são utilizadas repetidamente em diferentes episódios, tornando, por sua vez, a ‘carga’ de vocabulário a ser compreendida/assimilada menor em comparação àquela que se teria no contato com programas distintos (WEBB, 2010, p. 120).

Um dos objetivos dessa apresentação foi tentar ampliar a competência teórica dos participantes da pesquisa – conforme sugere Almeida Filho (2014, p. 89), em relação a aprendizes de línguas de modo geral –, a partir da discussão de estudos cujo foco era o produto cultural com o qual eles trabalhariam no semestre. De acordo com o autor citado (2014, p. 88), as

muitas decisões e escolhas enfrentadas pelo aprendente que se lança na estrada da aquisição de uma segunda língua ou de línguas subsequentes precisam lhe dar um respaldo de bom retorno pelo esforço que será despendido.

Esse respaldo, segundo o autor, provém do conhecimento a respeito do que é língua e de como se aprende ou ensina línguas. Assim, consideramos que a apresentação citada representaria uma forma de contribuir para ampliar o conhecimento dos aprendizes sobre como se pode aprender língua a partir do contato com séries. Ter conhecimento sobre o “bom retorno” que se pode ter por meio do contato com as séries, então, seria um dos respaldos necessários para a decisão ou interesse em assisti-las, especialmente

considerando os alunos que manifestavam baixo interesse por elas. Conforme Hidi e Renninger (2016), intervenções que promovem reflexão têm demonstrado influenciar de modo positivo o desenvolvimento de interesse. Segundo as autoras, “mudando-se as percepções dos alunos a respeito do valor (utilidade, relevância, importância) das atividades nas quais eles se engajam, torna-se possível que os educadores aumentem o interesse dos alunos”<sup>174</sup>. De modo semelhante, Järvelä e Renninger (2014, p. 675) asseveram que o desenvolvimento de interesse por determinado conteúdo ou prática pode ser estimulado por meio da sensibilização a respeito de seu valor e utilidade. Portanto, outro objetivo da apresentação que fizemos foi tentar aumentar o interesse dos aprendizes por séries e pelas atividades que seriam realizadas, a partir da exposição e discussão de fatores que podem tornar o contato com esse produto cultural útil e relevante para a aprendizagem da língua-alvo.

Na aula seguinte àquela em que foi feita a apresentação, selecionamos um episódio da *sitcom*<sup>175</sup> *Friends* para exibição, com o objetivo de demonstrar aos alunos que a partir do contato com um episódio já é possível a identificação de um número considerável de itens linguísticos trabalhados em sala de aula, assim como de frases lexicais (*chunks*) de modo geral, e também de aspectos culturais. Dentre as frases lexicais presentes no episódio, e as quais destacamos na apresentação, estão “*You blow my mind*”; “*If worse comes to worst*”, “*That would be great*” e “*You know what?*”. A escolha da série *Friends* foi feita com base em três fatores. Trata-se de uma série: 1) de curta duração (geralmente cada episódio dura 22 minutos), podendo ser exibida em sua totalidade, na medida em que, conforme tratamos anteriormente, cada encontro (no centro de línguas em que a pesquisa foi conduzida) é composto de duas aulas, perfazendo um total de 1 hora e 40 minutos de duração; 2) que apresenta características que a tornam bastante popular entre o público cuja faixa etária é correspondente àquela em que se encontrava a maioria dos alunos-participantes da pesquisa; e 3) com a qual o PP mantém contato há bastante tempo, o que facilitou a sua introdução aos alunos.

---

<sup>174</sup> No original: [...] by changing student perceptions of the value (utility, relevance, importance) of the activities in which they engage, it may be possible for educators to increase students' interest.

<sup>175</sup> O termo *sitcom* (abreviatura de *situation comedy*) é atribuído a séries que, além do aspecto cômico predominante, caracterizam-se pelo modo como geralmente são gravadas, isto é, em frente a uma plateia, aproximando-se, segundo Mills (2009, p. 14), da experiência teatral e distinguindo-se de outras séries cujo modo de produção, e o padrão estético decorrente, assemelham-se aos do cinema. Além disso, um dos principais elementos que caracterizam as *sitcoms*, conforme o autor, são as chamadas *laugh tracks* (trilha de risadas, em português), que correspondem às ‘risadas de fundo’ que são ouvidas sempre que algo supostamente engraçado ocorre durante um episódio.

Em seguida, utilizamos páginas na rede social Facebook (que já haviam sido criadas, para cada turma, na fase preliminar da coleta de dados), para perguntar aos alunos se eles estavam assistindo a alguma série naquele período, e para solicitar que indicassem aos colegas alguns títulos dos quais gostassem, conforme ilustrado na Figura 4. Isso foi feito para permitir que, à medida que comentários fossem postados, pudesse haver influência entre aprendizes no que se refere às séries que eles escolheriam (ou seja, que estariam interessados em assistir) para a realização das atividades que seriam propostas subsequentemente. Conforme discutimos na seção 1.2, uma das maneiras em que o desenvolvimento de interesse por algum objeto ou conteúdo pode ocorrer é a partir de interações com outros (e.g., colegas e educadores) e de possíveis influências delas resultantes.

**Figura 4** - Atividade sobre séries realizada no Facebook



Na sequência, pedimos a cada aluno que escolhesse, dentre as séries mencionadas, três que fossem do seu interesse assistir como parte de atividades que seriam realizadas ao longo do semestre. Dessa forma, diferentemente de atividades com produtos culturais nas quais o produto ou título a ser utilizado para estudo/prática da língua é selecionado

pelo professor, haveria maior grau de escolha por parte dos aprendizes, o que, por sua vez, poderia aumentar as chances de desenvolvimento de interesse pela série selecionada (notadamente no caso de alunos que estivessem entrando em contato com o título escolhido pela primeira vez).

Posteriormente, em sala de aula, com as respectivas páginas do Facebook abertas no telão, para que os alunos pudessem visualizar todas as séries que haviam sido listadas, pedimos a cada aprendiz que selecionasse uma delas para assistir ao longo do semestre. A única condição apontada foi que seria necessário que houvesse no mínimo duas pessoas assistindo à mesma série, para que pudesse haver interações posteriores com base nos episódios assistidos. Foi exposto aos alunos que, inicialmente, eles assistiriam a um episódio por semana, da série escolhida, durante um mês, e depois haveria uma discussão sobre a experiência realizada; caso decidissem continuar o trabalho com as séries por mais um mês, eles poderiam também decidir se trocariam de série ou se continuariam assistindo àquela escolhida primeiramente. Essa discussão foi proposta tendo como objetivo observar possíveis indícios preliminares de interesse, dependendo do desejo dos aprendizes pela continuidade ou não da experiência com as séries. De acordo com Ainley (2007, p. 151), “aprendizes que relatam sentir acentuado interesse ao progredir na realização de uma atividade têm maior probabilidade de escolher continuar quando lhes é dada a opção de continuar ou interromper a tarefa”<sup>176</sup>.

Com base nas instruções citadas no parágrafo anterior, diferentes grupos foram criados em cada uma das três turmas. Apresentamos, nas Tabelas 8, 9 e 10, o modo como ficaram subdivididas as turmas, de acordo com a configuração dos grupos, formados a partir das séries escolhidas. Na Tabela 8 estão os dados referentes à turma 1 (fase 2).

**Tabela 8** - Turma 1 (fase 2) – séries escolhidas

| <b>Título da série de TV</b> | <b>Alunos participantes</b>   |
|------------------------------|---|
| <i>Friends</i>               | Marcos, Eric, Fabrício, Bruno, Luciana, Priscila, Luiz, Cláudio e Alcides |
| <i>Breaking Bad</i>          | Enzo, Michele, Valter e Davi  |
| <i>House of Cards</i>        | Daniel e César  |

<sup>176</sup> No original: [...] students who report feeling strong interest as they are progressing through a task are more likely to choose to continue when given the choice of continuing or quitting from the task.

Após 1 mês assistindo às séries apresentadas acima, os alunos da turma referida decidiram continuar o trabalho com esse produto cultural, não havendo trocas no que se refere aos títulos selecionados. A seguir, na Tabela 9 podemos ver a configuração dos grupos criados na turma 2 (fase 2).

**Tabela 9** - Turma 2 (fase 2) – séries escolhidas

| <b>Título da série de TV</b> | <b>Alunos participantes</b>                                  |
|------------------------------|--|
| <i>The Big Bang Theory</i>   | Tales, Natália e Gabriel (até o quarto episódio)             |
| <i>Game of Thrones</i>       | Roger, Gisele, Fábio e Gabriel (a partir do quinto episódio) |
| <i>That '70s Show</i>        | Diego e Horácio  |

Os alunos da turma 2 (fase 2) também quiseram continuar assistindo às séries como parte das atividades do curso por mais um mês, havendo uma troca em relação à série inicialmente escolhida – o aprendiz Gabriel, após um mês assistindo *The Big Bang Theory*, resolveu trocá-la por *Game of Thrones*. Finalmente, na Tabela 10, indicamos as séries selecionadas pelos aprendizes da turma 3 (fase 2) e os respectivos grupos formados.

**Tabela 10** - Turma 3 (fase 2) – séries escolhidas

| <b>Título da série de TV</b> | <b>Alunos participantes</b>                                 |
|------------------------------|---|
| <i>Doctor Who</i>            | Gilberto, Júlia e Paulo (até o sexto episódio)              |
| <i>How I met your mother</i> | Giovane, Jorge, Arthur, Paulo (a partir do sétimo episódio) |

Assim como em relação às outras duas turmas, os alunos dessa turma resolveram manter o trabalho com as séries. Como podemos perceber na Tabela 10, o aprendiz Paulo assistiu aos seis primeiros episódios da série que havia inicialmente escolhido, *Doctor Who*, e depois resolveu mudar para *How I met your mother*, passando a integrar o grupo correspondente.

No que se refere à inserção dessas atividades no contexto dos cursos, consideramos importante que os aprendizes tivessem a percepção de que estariam

realizando atividades que, além de envolver maior exposição à língua fora da sala de aula, estavam também integradas ao curso. Por esse motivo, decidimos atribuir notas/pontos com base no trabalho deles com as séries. Então, alguns critérios foram definidos. Primeiramente, a cada semana, os alunos responderiam a um questionário enviado pelo professor (por meio do Facebook), relatando como tinha sido a experiência com o episódio assistido. Nesse questionário<sup>177</sup>, elaborado em formato disponibilizado pelo aplicativo Google Docs, havia perguntas relacionadas a aspectos linguísticos, culturais e afetivos, tendo como objetivo averiguar fatores como os expostos na Tabela 11, a seguir:

**Tabela 11-** Aspectos abordados nos questionários semanais

| <b>Aspecto</b>                                    | <b>Fatores averiguados</b>  |
|---|---|
| <b>Opinião sobre o episódio</b>                   | Interesse pela série; os alunos responderiam à pergunta <i>What did you think of this episode?</i> , escolhendo entre alternativas como <i>awesome, great, awful</i> , etc. |
| <b>Vocabulário</b>                                | Aprendizado ou percepção de palavras ou expressões novas  |
| <b>Conteúdos linguísticos trabalhados em aula</b> | Reconhecimento de tópicos gramaticais ou vocabulário estudados  |
| <b>Estratégias de aprendizagem</b>                | Uso ou não de legendas em português ou inglês   |
| <b>Cultura</b>                                    | Percepção de aspectos culturais   |
| <b>Comentários adicionais</b>                     | Comentários ou perguntas que os aprendizes quisessem fazer  |

A facilidade no preenchimento desse questionário, que continha, em sua maior parte, itens fechados para serem assinalados, visava a tornar essa atividade mais atrativa para os alunos, na medida em que poderia ser realizada com relativa rapidez. Conforme será abordado na seção 2.5.1.2, esse questionário era de tipo semiestruturado, sendo que os itens abertos não eram de preenchimento obrigatório (com exceção daquele em que os alunos precisavam, pelo menos uma vez ao mês, inserir palavras ou expressões novas aprendidas/percebidas, conforme abordaremos mais adiante).

<sup>177</sup> O questionário citado pode ser encontrado no Apêndice B. Na medida em que os questionários aplicados semanalmente continham, basicamente, as mesmas perguntas, independentemente da série ou do episódio de que tratavam (com exceção daqueles referentes aos dois primeiros episódios, que, conforme veremos na seção 2.5.1.2, continham dois itens a menos) selecionamos, de modo aleatório, o questionário referente ao sétimo episódio da série *Friends*, como exemplo do instrumento de geração de dados tratado no parágrafo em questão.



Durante os dois meses em que ocorreu a experiência com as séries, houve, em cada uma das 3 turmas que participaram da segunda fase da coleta de dados, duas provas de conhecimento, cujos conteúdos principais foram descritos anteriormente. Decidimos, então, inserir nessas duas provas os pontos referentes à experiência citada, o que ocorreu da seguinte forma. Em cada prova, do total de 20 pontos destinados à avaliação de vocabulário, 5 pontos seriam obtidos por meio do preenchimento dos questionários semanais correspondentes ao mês em que a prova foi realizada. Para que o aluno obtivesse esses pontos, no entanto, era preciso que em ao menos 1 dos 4 questionários do período houvesse a inclusão de palavras ou expressões novas aprendidas ou percebidas. Dessa forma, ao mesmo tempo em que eles teriam que despender recursos cognitivos na atenção ao vocabulário, o fato de não precisarem inserir palavras novas a cada questionário respondido poderia contribuir para que a experiência de assistir séries não fosse percebida apenas como algo obrigatório, o que poderia comprometer o objetivo principal, que era explorar o interesse por esse produto cultural. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que “a preparação de experimentos ou intervenções altamente controladas comprometeriam a dimensão afetiva e individual essencial”<sup>178</sup> (VANDERPLANK, 2016, p. 59) que caracteriza o contato com produtos como as séries.

Além do vocabulário, outro item da prova que vinculamos ao trabalho com as séries foi o *speaking*. Do total de 15 pontos (20, no caso da turma 3 – fase 2) referentes a essa habilidade em cada prova, 5 deles correspondiam à participação nas discussões que se realizariam sobre os episódios assistidos. Portanto, do total de 100 pontos que valia cada uma das duas provas realizadas durante o período em que os alunos assistiram as séries, 10 pontos estavam vinculados a essa experiência, integrando os conteúdos e deveres do semestre.

A decisão de atribuir pontos aos alunos com base no trabalho com as séries, distribuindo-os nas provas realizadas durante o período em que as assistiram, foi tomada devido a dois aspectos. O primeiro deles, conforme já abordado, diz respeito à percepção dos aprendizes em relação a esse trabalho – consideramos importante que eles tivessem a percepção de estarem realizando atividades que eram parte integrante do curso. O segundo aspecto está relacionado ao papel relevante que os deveres que compõem um curso podem exercer na aprendizagem de modo geral. Conforme discutimos na seção 1.4, tais deveres propiciam oportunidades de contato com atividades ou conteúdos pelos quais

---

<sup>178</sup> No original: [...] *setting up highly constrained experiments or interventions would lose the essential affective and individual dimension [...]*

aprendizes podem ter o interesse despertado ou desenvolvido. De acordo com Nieswandt e Horowitz (2015, p. 237), atividades que são “requisitos do programa” de um curso têm o “potencial de despertar interesse situacional” dos estudantes que as realizam. De modo semelhante, Thoman, Sansone e Geerling (2017, p. 28) sugerem que mesmo que inicialmente não haja interesse e motivação para a realização de uma atividade de cunho obrigatório, “indivíduos ainda poderiam sentir interesse durante o engajamento”<sup>179</sup> com conteúdos presentes nessa atividade. Dessa forma, a partir do cumprimento de deveres de sala de aula, novos interesses podem ser despertados.

Salientamos que, apesar de termos planejado e realizado as atividades com as séries descritas nesta seção com o objetivo de coletar dados para o presente estudo, não houve modificação no que diz respeito ao ambiente em que as aulas são normalmente conduzidas. Assim, a pesquisa pode ser caracterizada como qualitativa, conforme apontamos anteriormente, pois os contextos analisados “não foram arranjados apenas para propósitos de pesquisa; eles são parte das atividades regulares de pessoas”<sup>180</sup>, princípio que, de acordo com Duff (2008, p. 30), caracteriza pesquisas dessa natureza. Todas as atividades propostas durante o período de coleta estavam integradas aos cursos realizados pelos alunos participantes da pesquisa.

A seguir, apresentamos os instrumentos de coleta de dados utilizados no presente estudo.

### 2.5.1 - Instrumentos

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram escolhidos com base no objetivo principal da pesquisa, ou seja, explorar o interesse de aprendizes por produtos culturais em inglês (com foco nas séries de TV) e as estratégias por eles usadas no contato com tais produtos. Com esse propósito, os instrumentos empregados foram: notas de campo, questionários semiestruturados, entrevistas, e gravações em áudio de aulas. Abordaremos cada um deles, relatando o modo como foram utilizados e os motivos pelos quais os selecionamos.

#### 2.5.1.1 - Notas de campo

---

<sup>179</sup> No original: [...] individuals could still experience interest during engagement.

<sup>180</sup> No original: Although these settings may not seem very natural, the principle is that they were not arranged for research purposes alone; they are part of people's regular activities.

Sendo um método de coleta de dados utilizado há bastante tempo na pesquisa etnográfica (RITCHIE; LEWIS, 2003, p. 132), as notas de campo representam “um dos dados mais importantes da pesquisa qualitativa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 149). De acordo com Richards (2003, p. 116), há uma ordem de preferência no que se refere ao modo como as notas devem ser tomadas, para que elas sejam mais efetivas no registro dos eventos ocorridos. Para cada um dos itens que representam essa ordem, o autor apresenta algumas sugestões práticas, resumidas a seguir:

1. **Tomar notas enquanto os eventos acontecem.** Para que isso seja possível, é importante que se descubra uma maneira de disfarçar o ato de tomar notas;

2. **Tomar notas assim que os eventos terminam.** Deve-se arrumar uma maneira de tomar notas ainda no local em que os eventos ocorreram, aproveitando enquanto “as memórias ainda estão frescas” (RICHARDS, 2003, p. 116)<sup>181</sup>.

3. **Tomar notas em outro momento/local.** Caso não seja possível realizar a tomada de notas conforme os itens 1 e 2, o autor recomenda tomar notas breves assim que possível, preferivelmente antes de qualquer outra interação, para que a memória não seja comprometida.

Na presente pesquisa, de acordo com a necessidade, as três formas de tomada de notas apresentadas foram utilizadas. Dependendo do grau de dinamicidade de cada aula, tornou-se mais ou menos exequível o emprego do primeiro tipo sugerido por Richards (2003, p. 116). Por esse motivo, muitas vezes as notas foram tomadas ao final das aulas, ou ainda em momento posterior, geralmente na casa do pesquisador. Nesse último caso, pôde-se perceber, de certa forma, como a memória pode ser comprometida em virtude de acontecimentos e interações intermediárias, conforme Richards (2003, p. 116) sugere no item 3, exposto anteriormente. Conseqüentemente, é possível que algumas impressões por parte do PP acerca de eventos ocorridos nas aulas, assim como frases específicas ditas por aprendizes, não tenham sido registradas<sup>182</sup>. Ainda assim, de modo geral, os três tipos de notas empregadas neste estudo tiveram contribuição significativa na investigação e na análise realizada.

As notas de campo foram o único instrumento utilizado nas duas fases da coleta de dados. Conforme relatamos anteriormente, no primeiro semestre de 2016 procurou-se

---

<sup>181</sup> No original: [...] *while the memories are still very fresh.*

<sup>182</sup> No entanto, como veremos na seção 2.5.1.4, procurou-se, por meio de gravações em áudio, realizar o registro das interações ocorridas em algumas aulas, com o objetivo de complementar a coleta feita com as notas de campo.

– por meio de anotações em um caderno – registrar eventos em sala de aula que pudessem representar indícios do interesse de aprendizes por produtos culturais em inglês. Ao mesmo tempo, esse caderno foi usado como instrumento para que se registrassem “ideias, estratégias, reflexões e palpites” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150) visando à segunda fase da coleta de dados, que ocorreria no semestre seguinte. Na fase 2, as notas de campo refletiram as impressões do PP acerca dos acontecimentos em sala de aula, e, dessa forma, elas puderam ser utilizadas para triangulação de dados, a partir da análise de informações obtidas por meio dos outros instrumentos de coleta utilizados.

### 2.5.1.2 - Questionários semiestruturados

De acordo com Brown (2001, citado por DÖRNYEI, 2010, p. 3), questionários são “quaisquer instrumentos escritos que apresentam aos respondentes uma série de perguntas ou afirmações às quais eles têm que reagir, seja escrevendo suas respostas por extenso ou selecionando entre respostas dadas”<sup>183</sup>. Ao falar sobre o seu uso como meio para a obtenção de dados, Dörnyei (2010, p. 1) avalia como não surpreendente o fato de que eles sejam “um dos mais populares instrumentos de pesquisa aplicados nas ciências sociais”, já que “a essência da *pesquisa científica* é tentar encontrar respostas para perguntas de maneira sistemática”<sup>184</sup>.

No que se refere à área na qual a presente pesquisa está inserida, Dörnyei (2007, p. 102) aponta que “a frequência do uso de questionários auto preenchíveis como ferramenta de pesquisa em linguística aplicada só é superada por aquela de testes de proficiência linguística”<sup>185</sup>. Uma das razões para isso pode ser o fato de que os questionários permitem aos pesquisadores coletarem

informações que os aprendizes podem fornecer sobre si mesmos, como por exemplo suas crenças e motivações com respeito à aprendizagem ou suas reações à aprendizagem e às atividades e ao ensino em sala de

---

<sup>183</sup> No original: *Questionnaires are any written instruments that present respondents with a series of questions or statements to which they are to react either by writing out their answers or selecting from among existing answers.*

<sup>184</sup> No original: *Because the essence of scientific research is trying to find answers to questions in a systematic manner, it is no wonder that the questionnaire has become one of the most popular research instruments applied in the social sciences* (sublinhamos as palavras que no texto original estavam em itálico; dessa forma podemos destacá-las em relação às outras, conforme ocorre no excerto citado).

<sup>185</sup> No original: *Indeed, the frequency of use of self-completed questionnaires as a research tool in applied linguistics is surpassed only by that of language proficiency tests.*

aula – informações que tipicamente não estão disponíveis a partir de dados de produção apenas (GASS; MACKEY, 2005, p. 92)<sup>186</sup>.

Em outras palavras, há certas informações cuja obtenção não é normalmente possível por meio de outros métodos de coleta de dados, notadamente aqueles que têm como foco a produção ou participação dos alunos em sala de aula, como as notas de campo, por exemplo. Além dos tipos de informação citados pelos autores, dados como a idade dos aprendizes ou tempo de estudo da língua-alvo podem ser mais adequadamente obtidos por meio de questionários.

O uso de questionários é muitas vezes vinculado a pesquisas quantitativas e positivistas (DÖRNYEI, 2007, p. 9), cujos objetivos podem estar estritamente relacionados a análises estatísticas que são realizadas a partir das respostas fornecidas por diferentes participantes. No entanto, de acordo com André (2004, p. 24), mesmo que se usem dados quantificáveis como, por exemplo, idade ou trajetória escolar – itens que estão presentes em um dos questionários elaborados para esta pesquisa –, é a leitura que se faz desses dados que caracterizará a pesquisa como qualitativa ou quantitativa. Quando informações como essas são usadas para compor a caracterização dos aprendizes, por exemplo, ampliando o conhecimento que se tem em relação aos mesmos, para que, à luz de dados obtidos por outras fontes, uma análise mais aprofundada possa ser realizada, pode-se considerar a pesquisa como qualitativa.

Os questionários são geralmente classificados conforme os tipos de itens ou perguntas que os compõe. Nesse sentido, podem ser:

1. **Estruturados**: quando compostos por itens fechados, ou seja, aqueles cujo “limite de respostas possíveis é determinado pelo pesquisador” (NUNAN, 2006, p. 143)<sup>187</sup>. Essas respostas podem ser “alternativas fixas como sim ou não; concordo ou discordo” (VIEIRA-ABRAÃO, 2006, p. 221), ou então informações pessoais dos participantes, como idade, sexo, histórico escolar, etc.

2. **Semiestruturados/semiabertos**: quando contém tanto itens fechados como abertos, que seriam aqueles em que os participantes podem “decidir o que dizer e como dizê-lo” (NUNAN, 2006, p. 143)<sup>188</sup>. Um exemplo desse último tipo de item, contido em

---

<sup>186</sup> No original: *Questionnaires allow researchers to gather information that learners are able to report about themselves, such as their beliefs and motivations about learning or their reactions to learning and classroom instruction and activities—information that is typically not available from production data alone.*

<sup>187</sup> No original: *A closed item is one in which the range of possible responses is determined by the researcher.*

<sup>188</sup> No original: *An open item is one in which the subject can decide what to say and how to say it [...].*

um dos questionários elaborados para esta pesquisa, seria: *O que você sente em relação à língua inglesa? Se possível, faça um breve histórico da sua relação com esse idioma.* Para responder a esta pergunta, não havia alternativas pré-elaboradas pelo pesquisador, o que deu aos aprendizes maior amplitude em relação ao modo como a responderiam.

3. **Abertos:** quando compostos apenas por itens abertos. Dörnyei (2010, p. 10) argumenta que embora seja possível elaborar um questionário desse tipo, o qual forneceria “dados que são *qualitativos e exploratórios* por natureza”, a sua utilização é normalmente desencorajada. Isso se explica, segundo o autor, pela própria natureza dos questionários de modo geral, os quais “envolvem um engajamento um tanto quanto superficial e relativamente breve com o tópico por parte dos respondentes”. Assim, segue o autor, “não importa o quão criativamente formulemos os itens, dificilmente eles produzirão o tipo de descrição rica e sensível de eventos e da perspectiva dos participantes na qual interpretações qualitativas estão ancoradas”<sup>189</sup>. Concluindo, o autor sugere que para se obter esse tipo de descrição, outros métodos de coleta devem ser utilizados, como, por exemplo, entrevistas.

Nesta pesquisa, foram utilizados dois questionários do tipo semiestruturado. Nas duas primeiras semanas de aula do segundo semestre de 2016, um questionário foi aplicado visando à obtenção dos seguintes tipos de informações: experiência escolar (formação em escola pública ou privada); experiências prévias de estudo da LI; motivações para o seu estudo; fatores afetivos envolvendo o idioma e sua aprendizagem; interesse por produtos culturais veiculados na língua-alvo; e estratégias utilizadas no contato com esses produtos. O objetivo do uso desse questionário, que chamaremos de questionário inicial<sup>190</sup>, foi obter informações sobre os participantes da pesquisa que pudessem ser úteis e relevantes para compor a análise que se faria, cujo foco principal é a relação deles com produtos culturais em inglês fora da sala de aula e possíveis interfaces com a sala de aula. Itens fechados foram utilizados para abordar temas como experiência escolar e experiências prévias de estudo do idioma, principalmente, e itens abertos para que os alunos relatassem suas motivações para estudar a LI e fatores afetivos em relação a esse idioma.

---

<sup>189</sup> No original: *Such an instrument would provide data that are qualitative and exploratory in nature, but this practice is usually discouraged by theoreticians. The problem [...] is that [...] they inherently involve a somewhat superficial and relatively brief engagement with the topic on the part of the respondent. Therefore, no matter how creatively we formulate the items, those are unlikely to yield the kind of rich and sensitive description of events and participant perspectives that qualitative interpretations are grounded in.*

<sup>190</sup> O questionário referido pode ser encontrado no Apêndice A desta tese.

Em seguida, a partir do segundo mês de aula (setembro de 2016), quando os alunos começaram a assistir às séries, questionários semanais foram-lhes enviados para que relatassem a experiência com cada episódio assistido. Do total de 8 itens (sem contar o primeiro, que era usado para a identificação dos alunos), 3 eram abertos e 5 fechados. Os abertos ofereciam aos alunos a oportunidade de descreverem a experiência com cada episódio, assim como de inserirem palavras ou expressões que haviam aprendido ou percebido<sup>191</sup>, e também de fazerem perguntas ao professor. Entre os itens fechados, além daqueles que também continham perguntas referentes à aprendizagem de vocabulário, havia outros que focavam o uso de legendas (se haviam assistido ao episódio com legendas em português, inglês ou sem legendas), a opinião sobre o episódio e a percepção de aspectos culturais.

### 2.5.1.3 - Entrevistas

Diversos autores apontam o papel de destaque das entrevistas como recurso metodológico para a obtenção de dados em pesquisas de natureza qualitativa. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 36), trata-se de uma “estratégia central de investigação qualitativa”. Rossman e Rallis (1998, citado por RICHARDS, 2003, p. 47), consideram-na “a marca registrada da pesquisa qualitativa”<sup>192</sup>, e Ritchie e Lewis (2003, p. 138) argumentam que as entrevistas são “um dos principais métodos de coleta de dados usados”<sup>193</sup> em pesquisas dessa natureza. Uma das razões para isso é o fato de que por meio delas os pesquisadores podem “deixar os participantes da pesquisa contarem a sua história diretamente, ao invés de escrever sobre suas vidas como uma pessoa de fora” (RITCHIE; LEWIS, 2003, p. 10)<sup>194</sup>, uma abordagem que estaria mais próxima do paradigma positivista.

Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 134), as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas, ou como “estratégia dominante para a recolha de dados”, ou aliadas a “outras técnicas”, como, por exemplo, a observação participante. De modo semelhante, Vieira-

---

<sup>191</sup> Isso só pôde ser feito, entretanto, a partir do questionário referente ao terceiro episódio de cada série. Nos dois primeiros questionários enviados aos alunos, havia somente 6 itens (1 aberto e 5 fechados). À medida que as respostas começaram a ser enviadas, percebemos a necessidade de inclusão de 2 itens abertos, nos quais os aprendizes poderiam fazer as inserções citadas. Eles correspondem aos números 5 e 9, e podem ser verificados no Apêndice B desta tese.

<sup>192</sup> No original: *In-depth interviewing is the hallmark of qualitative research.*

<sup>193</sup> No original: *In-depth or unstructured interviews are one of the main methods of data collection used in qualitative research.*

<sup>194</sup> No original: *[...] letting research participants tell their own story directly, rather than writing about their lives as an outsider.*

Abrahão (2006, p. 222) aponta que as entrevistas podem ser utilizadas como “a ferramenta primária para a coleta de dados em uma pesquisa ou como fonte de dados secundários utilizados na triangulação com dados coletados por outros instrumentos”. De qualquer forma, seguem Bogdan e Biklen (1994, p. 134), a entrevista é usada para a obtenção de “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

No que se refere ao formato, segundo Gass e Mackey (2005), as entrevistas podem ser:

1. **Estruturadas:** quando os pesquisadores seguem um roteiro pré-estabelecido, fazendo, geralmente, “um conjunto idêntico de perguntas a todos os respondentes” (GASS; MACKEY, 2005, p. 173)<sup>195</sup>, assemelhando-se a “questionários verbais” e possibilitando a comparação de respostas entre diferentes aprendizes.

2. **Semiestruturadas:** quando se utiliza também um roteiro pré-elaborado, mas apenas como guia para a condução da entrevista, havendo “liberdade para divagar e explorar novas informações” (GASS; MACKEY, 2005, p. 173)<sup>196</sup>.

3. **Não-estruturadas:** quando não são conduzidas a partir de uma lista de perguntas, o que faz com que elas sejam semelhantes a “conversas naturais”, tendo como consequência o fato de que “os resultados não são limitados às ideias pré-concebidas dos pesquisadores sobre a área de interesse” (GASS; MACKEY, 2005, p. 173)<sup>197</sup>.

Neste estudo, as entrevistas tiveram caráter semiestruturado. Optamos por esse formato pois ele permite “combinar estrutura com flexibilidade” (RITCHIE; LEWIS, 2003, p. 141)<sup>198</sup>. Dessa maneira, foi possível, por exemplo, a partir de perguntas pré-elaboradas como ‘*Houve alguma modificação em relação ao seu interesse por séries ou produtos culturais em língua inglesa, de modo geral, nesse semestre?*’, fazer perguntas subsequentes, dependendo da resposta de cada aprendiz. Isso só não pôde ser feito em 4 entrevistas (do total de 28 realizadas), as quais, devido à falta de tempo, foram realizadas de modo não-presencial. Para essas entrevistas, enviamos aos alunos, por meio do

---

<sup>195</sup> No original: *In structured [...] interviews, researchers usually ask an identical set of questions of all respondents. Structured interviews resemble verbal questionnaires and allow researchers to compare answers from different participants.*

<sup>196</sup> No original: *[...] still having the freedom to digress and probe for more information.*

<sup>197</sup> No original: *Unstructured interviews are more similar to natural conversations, and the outcomes are not limited by the researcher's preconceived ideas about the area of interest.*

<sup>198</sup> No original: *The first key feature of the in-depth interview is that it is intended to combine structure with flexibility.*



aplicativo Google Docs, as mesmas perguntas que seriam feitas caso fossem entrevistados presencialmente, e pedimos que as respondessem até o fim do período letivo em questão.

Mesmo não tendo sido possível fazer perguntas subsequentes a partir das respostas dos alunos, as entrevistas não-presenciais também tiveram caráter semiestruturado, na medida em que havia itens que permitiam maior abrangência nas respostas (como, por exemplo, ‘*O que você achou da experiência de ter que assistir a um episódio por semana de uma série da sua escolha como parte das atividades do curso?*’), e, além disso, não houve emprego de roteiro pré-estabelecido contendo as mesmas perguntas para todos os aprendizes – o que, segundo Gass e Mackey (2005), seria característico de entrevistas estruturadas.

No que se refere às entrevistas presenciais, elas tiveram uma média de 22 minutos de duração cada, sendo que a mais curta durou 10 minutos, e a mais longa, 38. Todas elas foram realizadas nas mesmas salas em que os cursos foram dados, algumas antes de as aulas começarem e outras após o seu término. Para registro dessas entrevistas foi utilizado um gravador de voz digital, colocado sobre a mesa do professor, ficando entre o PP e o aluno entrevistado. Posteriormente, todas essas entrevistas foram transcritas de modo integral.

Com base em Ritchie e Lewis (2003, p. 142), segundo os quais “entrevistadores em pesquisas qualitativas são, eles mesmos, instrumentos de pesquisa”<sup>199</sup>, procuramos conduzir as entrevistas levando em consideração algumas habilidades e atitudes que, segundo os autores, são “requerimentos-chave” no exercício desse papel. Entre eles, estão: estabelecer um bom *rappor*t com o participante; deixá-lo à vontade e criar um clima de confiança; demonstrar um “desejo real de entendimento a partir da perspectiva do entrevistado” (RITCHIE; LEWIS, 2003, p. 143)<sup>200</sup>; e ser capaz de demonstrar compreensão e empatia. Dessa maneira, acreditamos ter conseguido obter dados importantes e relevantes para esta pesquisa, contando também com a contribuição e disponibilidade dos aprendizes entrevistados.

Para finalizar, ressaltamos que apesar de termos transcrito todas as entrevistas na íntegra (com exceção, é claro, daquelas que foram conduzidas de modo não-presencial, e

---

<sup>199</sup> No original: *In contrast to quantitative interviewing, qualitative research interviewers are, themselves, research instruments, and there are some key requirements of them [...].*

<sup>200</sup> No original: *[...] the researcher seeks to put the participant at ease and to create a climate of trust. This involves demonstrating a real desire to understand from the perspective of the interviewee.*

cujas respostas foram fornecidas por escrito), conforme exposto anteriormente, apenas os trechos mais relevantes serão utilizados na composição da análise.

#### 2.5.1.4 - Gravações em áudio das aulas

De acordo com Duff (2008, p. 139), as gravações em áudio – ou vídeo – ajudam a “preservar o caráter linguístico das interações”<sup>201</sup>, servindo como complemento ao que é registrado por meio de notas de campo. Pudemos constatar isso ao longo da pesquisa, pois, como apontamos na seção 2.5.1.1, devido à dinamicidade de algumas aulas, muitas vezes não foi possível tomar nota de ocorrências ou frases ditas por aprendizes, tornando-se difícil a sua lembrança em momento posterior. Assim, procuramos recuperar tais ocorrências ou frases a partir das gravações em áudio.

Essas gravações foram feitas em algumas das aulas dadas no segundo período da coleta de dados com o propósito primordial de registrar interações – de aprendizes com aprendizes ou desses com o PP – que, de alguma forma, pudessem estar relacionadas com o objeto do nosso estudo, o contato dos alunos com produtos culturais em inglês, notadamente as séries. Selecionamos para gravação principalmente aulas nas quais haveria alguma atividade – previamente planejada – vinculada ao objeto citado, como, por exemplo, aquelas em que houve discussão a respeito de episódios assistidos. Nessas aulas, utilizou-se um gravador de voz digital – o mesmo usado nas entrevistas –, colocado em cima da mesa do PP. Apesar de ser um aparelho de boa qualidade, em alguns momentos, principalmente no que se refere à turma 1 – fase 2, que tinha um total de 14 alunos, foi difícil compreender o que aqueles que estavam sentados a uma certa distância dele diziam. Essa dificuldade foi mais acentuada quando os aprendizes trabalhavam em grupos; nessas situações, ouve-se com clareza o que aqueles sentados próximos ao gravador dizem, mas perde-se o conteúdo de interações daqueles mais distantes. Ainda assim, o uso do gravador tornou possível o registro de algumas interações cujo conteúdo foi de relevância para a pesquisa. Os trechos em que essas interações ocorreram foram aqueles que selecionamos para transcrição.

---

<sup>201</sup> No original: *Audiotaping and videotaping observations, as opposed to fieldnote taking alone, helps preserve the linguistic character of interactions [...]*.

## 2.6 - Procedimentos de análise dos dados

De acordo com Lüdke e André (2007, p. 48), após encerrada a fase de coleta de dados de uma pesquisa, parte-se para a organização e análise do material acumulado. Segundo as autoras, o primeiro passo nesse sentido é a construção de um conjunto de categorias descritivas, que podem ser elaboradas a partir do referencial teórico do estudo e/ou de “características específicas da situação”. Geralmente, seguem as autoras, o referencial teórico utilizado fornece “a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados”. Pode-se dizer que isso ocorreu neste trabalho, na medida em que, para efetuarmos nossa análise, categorias foram criadas, inicialmente, com base nas questões norteadoras da pesquisa, nas quais dois dos principais conceitos teóricos que a fundamentam (interesse e estratégias de aprendizagem) encontram-se englobados. Após essa categorização inicial, a leitura atenta e contínua dos dados transcritos permitiu a percepção de algumas recorrências envolvendo questões que não haviam sido contempladas a princípio, mas que foram posteriormente consideradas na reconfiguração das categorias. Desse modo, na análise, vamos tratar das categorias que propusemos com base nas questões norteadoras da pesquisa e também em recorrências presentes nos dados.

Com o propósito de conferir confiabilidade à pesquisa, e também “como uma forma de produzir mais *insights* e conhecimento”<sup>202</sup> (FLICK, 2007, p. 39) acerca do nosso objeto de estudo, realizamos a triangulação dos dados. Desse modo, todos os instrumentos de coleta de dados descritos na seção 2.5.1 foram contemplados na análise de modo geral, e, em cada item ou fenômeno sob investigação, procuramos analisar e comparar informações provenientes de diferentes fontes, para que, dessa forma, pudéssemos obter um quadro mais completo e fiel de cada item/fenômeno em questão<sup>203</sup>.

A primeira categoria a ser apresentada, denominada *interesse*, foi proposta para que pudéssemos avaliar a configuração dos níveis de interesse de aprendizes por séries em LI antes, durante e após as atividades realizadas com/sobre esse produto cultural na segunda fase da pesquisa. A fim de atingir esse objetivo, utilizamos o *Modelo de desenvolvimento de interesse de quatro fases* (RENNINGER; HIDI, 2016), conforme

---

<sup>202</sup> No original: [...] as a way to more insights and knowledge.

<sup>203</sup> Não obstante, entendemos, em consonância com Hammersley (1992, p. 51), que “[o] objetivo da pesquisa social é representar a realidade”, o que “não significa dizer que sua função seja reproduzi-la” (grifo do autor). No original: *The aim of social research is to represent reality, but this is not to say that its function is to reproduce it.*

apresentado e descrito na seção 1.2. As características que, nesse modelo, definem cada fase do desenvolvimento de interesse serviram como referência ao averiguarmos a atuação de aprendizes no tocante às séries com as quais trabalharam, permitindo-nos identificar indícios de desenvolvimento de interesse pelas mesmas. Para procedermos, por sua vez, a essa averiguação, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: as entrevistas concedidas após o término das atividades, o questionário respondido antes do início do trabalho com as séries, os questionários semanais, notas de campo tomadas em ambas as fases de coleta e gravações de aulas realizadas no segundo semestre de 2016.

A categoria seguinte, intitulada *percepção de aprendizes envolvendo séries*, foi criada com base no item ‘a’ da segunda questão norteadora da pesquisa, que continha a indagação sobre tipos de ações que podem ser empreendidas pelo professor para sensibilizar aprendizes quanto ao potencial, em termos de aprendizagem, envolvido no contato com produtos culturais em LI. Para encontrar respostas a essa indagação, todos os instrumentos de coleta de dados foram utilizados, o que possibilitou a criação de duas subcategorias, formadas a partir de recorrências encontradas nos dados. A primeira delas, *assistir para aprender*, constitui-se principalmente de relatos de aprendizes (conforme registrados durante as aulas e/ou nas entrevistas) demonstrando o desenvolvimento de interesse em assistir séries tendo como objetivo a aprendizagem da língua-alvo. A segunda, *aspectos culturais*, envolve mudanças por parte de alunos no que diz respeito à percepção de tais aspectos, conforme presentes nas séries com as quais trabalharam. Para verificar essas mudanças, foram utilizados, principalmente, os questionários respondidos semanalmente sobre cada episódio assistido, e as entrevistas realizadas ao final da experiência com as séries.

A terceira e última categoria, *o uso de legendas como estratégia de aprendizagem*, foi elaborada com base no item ‘b’ da segunda questão norteadora da pesquisa, no qual é proposta a investigação de tipos de ações que podem ser tomadas pelo professor para estimular aprendizes a refletirem sobre o uso de estratégias de aprendizagem ao estabelecerem contato com séries. Para proceder a essa investigação, foram utilizados, como fontes de informação, os questionários semanais e as entrevistas conduzidas após o fim das atividades. Apesar de essa categoria ter sido criada com base em um dos questionamentos que orientaram a pesquisa – o qual faz referência a estratégias de aprendizagem de modo geral –, os dados obtidos por meio das fontes citadas, principalmente as entrevistas, revelaram que o uso de legendas foi a estratégia de

aprendizagem que mais se destacou na experiência dos aprendizes com as séries, o que motivou a criação e designação dessa categoria.

Concluimos este capítulo, fazendo um breve resumo do que foi nele abordado. Primeiramente, ressaltamos o caráter interdisciplinar da Linguística Aplicada, justificando a necessidade de utilizarmos construtos teóricos de disciplinas como, por exemplo, a Psicologia da Educação. Em seguida, discorreremos sobre a natureza da presente pesquisa, a partir de um breve histórico da abordagem qualitativa, e depois tratamos da parte operacional do nosso estudo, apresentando o contexto em que foi realizado, os participantes, assim como os instrumentos de coleta utilizados. Finalmente, elucidamos os procedimentos empregados na análise dos dados, que será apresentada a seguir, no Capítulo 3.

# Capítulo 3

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, faremos a análise e discussão dos dados coletados para a pesquisa. Eles serão analisados tendo como foco possíveis efeitos provocados pela intervenção realizada neste estudo, constituída por atividades pedagógicas visando a modificações no nível de interesse por produtos culturais em LI, na percepção a respeito do potencial desses produtos como recurso para a aprendizagem da língua, e no uso de estratégias para melhor aproveitamento do contato com eles. A seguir, apresentamos, na Tabela 12, a forma com que foi feita a divisão ou categorização dos dados, os objetivos vinculados à análise das categorias propostas, e também quais questões de pesquisa serão tratadas a partir da análise de cada uma delas.

**Tabela 12** - Categorização dos dados

| <b>Categoria</b>                                  | <b>Objetivo</b>  | <b>Questão</b>  |
|---|--|---|
| Interesse   | Averiguar níveis de interesse de aprendizes por séries em inglês antes, durante e após a realização de atividades envolvendo esse produto cultural       | <i>Que papel atividades propostas em sala de aula podem desempenhar em relação ao nível de interesse de aprendizes de LI por produtos culturais nesse idioma?</i>                                       |
| Percepção de aprendizes envolvendo séries         | Verificar possíveis mudanças na percepção de aprendizes em relação a potencialidades das séries como ferramenta de aprendizagem                          | <i>Que tipo(s) de ações podem ser empreendidas pelo professor para:<br/>a) sensibilizar aprendizes quanto a potencialidades, em termos de aprendizagem, envolvidas no contato com tais produtos?; e</i> |
| O uso de legendas como estratégia de aprendizagem | Investigar o uso de legendas, por parte de aprendizes, no contato com séries antes, durante e após a realização das atividades com esse produto cultural | <i>b) estimular aprendizes a refletirem sobre o uso de estratégias de aprendizagem ao estabelecerem contato com séries?</i>   |

### 3.1 - Interesse

Nesta seção, será feita a apresentação, análise e discussão de dados envolvendo o interesse de aprendizes por produtos culturais em LI, principalmente séries. A partir da análise, que será feita tendo como referência principal o modelo de desenvolvimento de interesse proposto por Renninger e Hidi (2016), abordado na seção 1.2, tentaremos responder à primeira questão norteadora desta pesquisa: *que papel atividades propostas em sala de aula podem desempenhar em relação ao nível de interesse de aprendizes de LI por produtos culturais nesse idioma?*

#### 3.1.1 - Interesse individual emergente

Analisando os dados coletados para a pesquisa, constatamos que, ao final do período em que as atividades com séries foram realizadas, alguns aprendizes tiveram o interesse por séries (de modo geral ou por alguma série ou gênero específicos) aumentado, tendo como consequência o aumento na frequência de contato com esse produto cultural. Em alguns casos, foi possível encontrarmos elementos que caracterizam o *interesse individual emergente*. De acordo com Renninger e Hidi (2016), e conforme abordado na seção 1.2, esse tipo de interesse representa uma das fases do desenvolvimento de interesse por determinado conteúdo ou atividade, sendo definido, ao mesmo tempo, como um “estado psicológico e [como o] início de uma predisposição relativamente duradoura de procurar reengajamento com uma classe específica de conteúdo ao longo do tempo”.

Um dos aprendizes que apresentaram traços desse tipo de interesse foi Horácio. Durante a entrevista realizada com ele, quando indagado sobre o que havia achado do compromisso envolvendo as atividades com séries, o aprendiz relata ter assistido a mais episódios do que havia sido pedido nas aulas, como podemos ver no seguinte trecho:

Horácio: Então, o compromisso foi uma coisa boa... realmente eu consegui acompanhar, tanto que agora eu tô acompanhando direto, **já tô assistindo a segunda temporada, mais pra frente já** ((risos))

PP: Ah, é?

Horácio: Sério, já foi direto agora, todo tempo livre que eu tenho agora, principalmente no final do semestre, assim... paro lá, fico lá, assistindo... **aí vai passando episódio por episódio por episódio**, que

cê nem vê, às vezes eu assisti cinco episódios no dia, assim... como é... curto, né...  
[...]

PP: Cê tá na segunda temporada [então]

Horácio: [Tô na] segunda tempo- final da segunda temporada já

Analisando esse excerto, verificamos que o aprendiz assistiu a mais episódios de *That '70s Show*, a série com a qual trabalhou, do que era requerido para a realização das atividades. A primeira temporada dessa série é composta por vinte e cinco episódios, e a segunda, vinte e seis. Conforme abordado na seção 2.5, era oito o número de episódios que os alunos assistiriam para a pesquisa. Verifica-se, portanto, que Horácio continuou assistindo à série citada de modo independente. Assim, o aprendiz apresenta, em sua atuação, uma das características que, segundo Renninger e Hidi (2016), definem o interesse individual emergente, que é a probabilidade de se reengajar com determinado conteúdo de forma independente, ou seja, sem que haja obrigação ou necessidade de fazê-lo.

A atuação de Horácio descrita torna-se mais significativa ao observarmos algumas de suas respostas ao questionário inicial, respondido antes da experiência com a série *That '70s Show*. Em resposta à questão 6, na qual se pedia para que os alunos indicassem os produtos culturais pelos quais tinham interesse, Horácio assinalou os itens *música, jogos, séries e filmes*. Na questão seguinte, na qual os alunos tinham que ordenar os itens selecionados de acordo com a sua preferência, Horácio colocou as séries em terceiro lugar, atrás de música e filmes, e à frente apenas de jogos. Na sequência, em sua resposta à questão 8, na qual tinha que descrever a frequência com que mantinha contato com séries, o aprendiz escolheu a alternativa *De vez em quando (entre uma vez por semana e uma vez por mês)*. Considerando-se a data em que foram definidas as séries que os alunos assistiriam (20 de setembro de 2016), e aquela na qual a entrevista com Horácio foi realizada (6 de dezembro de 2016), e supondo que o aprendiz tenha assistido a pelo menos quinze episódios da segunda temporada (já que afirmou estar no seu final), o aprendiz teria assistido a uma média de quatro episódios por semana. Portanto, podemos considerar que houve um aumento significativo na frequência de contato de Horácio com a série citada.

A partir da análise de outro trecho da entrevista, encontramos elementos sinalizando o que teria possibilitado esse aumento. Nesse trecho, exposto a seguir, o



aprendiz discorre sobre a frequência de contato que mantinha com séries antes do início do semestre no qual atividades com esse produto cultural foram realizadas, e o modo como tal frequência foi modificada em virtude de sua participação nessas atividades, que constituíram deveres do curso:

Horácio: [...] antes de começar esse semestre, até, eu... assistia mais séries, eu tava acompanhando mais, só que.. eu dei uma parada, às vezes **cê perde um pouco o ritmo... aí pra você voltar a assistir as séries é um pouco mais difícil**

PP: Ahã

Horácio: Mas quando eu tive esse **compromisso de ter que assistir os episódios toda semana...** foi uma coisa que eu consegui fazer até com facilidade... né, tipo, **porque era um compromisso, então... eu realmente me cobrava e realmente assistia o episódio... pra poder fazer o exercício**, pra poder pegar as palavras, pra... né, entender e fazer as atividades mesmo, que eu tinha que fazer... no caso

Conforme discutimos na seção 1.4, os propiciamentos que um ambiente oferece correspondem a “deveres e obrigações, oportunidades e limitações, rejeições e convites, possibilidades e restrições” (SHOTTER; NEWSON, 1982, p. 34) que uma pessoa encontra nele. Podemos considerar, portanto, que o “compromisso de ter que assistir os episódios toda semana” propiciou a Horácio a oportunidade de estabelecer contato frequente com a série escolhida, o que, por sua vez, tornou possível o desenvolvimento de interesse pela mesma. Ao analisarmos outro trecho da entrevista, transcrito a seguir, verificamos que Horácio já havia assistido a alguns episódios de *That’70s Show* anteriormente à realização da pesquisa, tendo tido, nesses primeiros contatos com a série, o interesse por ela despertado:

PP: ... eu já perguntei isso na aula... eu vou perguntar de novo, porque eu não lembro a resposta... você já tinha assistido um ou outro episódio dessa [série] ((o PP afirma, utilizando um tom interrogativo))

Horácio: [Sim], sim, eu... a minha ex-namorada... ela assistia essa série... e aí uma ou outra vez eu assisti com ela, mas não era uma coisa que eu tinha assistido... porque realmente tinha- ... ‘vamos acompanhar a série’, né, tipo eu assisti uns episódios bem aleatórios, assim... num tinha nem muita ligação com o outro, se você for ver...  
[...]

Horácio: **Já deu pra perceber** por esses episódios que... **que seria uma série legal**

Quando Horácio afirma que “deu pra perceber [...] que seria uma série legal”, pode-se inferir que o interesse do aprendiz pela mesma havia sido despertado. Entretanto, podemos considerar que tal interesse não se desenvolveu suficientemente, a ponto de o aprendiz procurar estabelecer contato com a série de modo independente, pois ele afirma tê-la assistido “uma ou outra vez”, na presença de sua ex-namorada. Isso pode ter ocorrido devido ao fato de Horácio ter assistido somente a “episódios bem aleatórios”, diferentemente do que ocorreu na pesquisa, em que o contato com a série foi semanal, sendo mantido pelo período de dois meses, permitindo, conforme apontamos, que o interesse pela mesma se desenvolvesse.

Outro aprendiz cuja relação com séries caracterizou-se pela presença de traços do interesse individual emergente foi Bruno. Inicialmente, apresentamos, a seguir, a sua resposta à questão 8 do questionário inicial, preenchido antes da realização das atividades com séries:

8) Você tem o hábito de assistir séries (exemplos: *Game of Thrones*, *The Walking Dead*, *Friends*, etc.)? Responda a essa pergunta, escolhendo uma das alternativas abaixo:

*(X) Não, não costumo assistir séries.*

Posteriormente, na entrevista, Bruno explica o motivo pelo qual não tinha o costume de assistir séries:

Bruno: [...] eu nunca fui de assistir série, o pessoal falava, assim, só que eu nunca tive paciência pra assistir série, assim

PP: Certo

Bruno: Eu tenho paciência pra assistir filme mas não pra ficar seguindo, assim, todo dia, assim, assistir série

Além de não assistir séries, o contato de Bruno com produtos culturais em LI antes da realização da pesquisa era relativamente restrito, como pode ser observado a partir de outro trecho da entrevista, apresentado a seguir:

PP: [...] antes, eu não lembro agora... exatamente a sua resposta, [...] o seu contato antes era maior... em termos de produtos culturais em inglês... era maior... cê tinha?

Bruno: Era... só música  
[...]

PP: E::: ... que bandas, assim, por exemplo, que, que tipo de música, que... [artistas?]

Bruno: [Ah, é] ... música gospel só que eu escuto

PP: Música gospel... em inglês?

Bruno: É, às vezes eu procurava umas em inglês, assim... .. daí às vezes eu... quando eu me inte- gostava da música, eu... procurava... a:: ... a letra dela

Portanto, o contato de Bruno com produtos culturais em LI antes da pesquisa, além de restringir-se à música gospel, não era, provavelmente, muito frequente, na medida em que o aprendiz afirma que “às vezes procurava umas em inglês”. Na sequência da entrevista, o PP pergunta ao aprendiz se houve modificação em relação ao seu interesse por artefatos culturais na língua-alvo, após a realização das atividades, e Bruno responde da seguinte forma:

Bruno: Ah... foi bem da- bem legal, assim, tipo... igual... esses tempo que eu... depois que passou as provas... .. eu peguei outra série pra assistir, chamada *A Bíblia*... daí eu comecei assistindo com... áudio em inglês e legenda em português

[...]

Bruno: É uma temporada só, dez episódios

PP: Vou dar uma procurada lá ((no Netflix))... e cê gostou?

Bruno: [Gostei]

PP: [Tá gos]tando?

Bruno: Já acabei [ela já]

PP: [Já aca]bou? ((risos))

Bruno: Acabei... demorei uma semana, mas... acho que foi um tempo bom...

Portanto, após a experiência com a série *Friends*, à qual assistiu como parte das atividades propostas no semestre, Bruno procurou outra série para assistir, de modo

independente, demonstrando aumento de interesse por esse produto cultural, tendo em vista o fato de ter afirmado anteriormente que não costumava assistir séries.

A aprendiz Luciana também teve o interesse envolvendo séries aumentado ao longo do período em que a pesquisa foi realizada. No início do semestre, em resposta à questão 8 do questionário inicial, cujo enunciado, conforme apresentado anteriormente, era *Você tem o hábito de assistir séries?*, a aprendiz escolheu a alternativa *Regularmente (uma vez por semana)*. No entanto, após começar a assistir à série *Friends*, como parte das atividades da pesquisa, tal frequência aumentou de modo substancial, conforme relatado por Luciana durante a entrevista com ela realizada. Primeiramente, ela descreve o início do interesse e o aumento do contato com a série:

Luciana: [...] eu num tinha assistido ainda... aí, eu comecei a assistir, assisti a primeira e a segunda, **aí eu... eu me interessei e, e comecei a assistir mais**

Para a realização das atividades, conforme já mencionado, foi pedido aos aprendizes que assistissem aos oito primeiros episódios correspondentes às temporadas escolhidas de cada série<sup>204</sup>. Luciana afirma ter assistido à primeira e à segunda temporadas (totalizando quarenta e oito episódios), e, em seguida, tendo se interessado, passou a “assistir mais”. Na sequência da entrevista, o PP pergunta quantas temporadas, do total de dez que compuseram a série *Friends*, ela havia assistido até então, e Luciana responde:

Luciana: Eu terminei já ((risos))

PP: Terminou? ((risos))

Luciana: Terminei ((risos))

PP: Cê viu todos os episódios?

Luciana: Eu acho que eu vi em um mês isso, **eu assisti muito** ((risos))

---

<sup>204</sup> Na maior parte dos grupos, os alunos decidiram assistir aos episódios referentes à primeira temporada da série escolhida. Houve, entretanto, algumas variações. Os alunos que escolheram *House of Cards* optaram por assistir apenas episódios da segunda temporada; os alunos cuja série escolhida foi *Game of Thrones* assistiram aos quatro episódios iniciais da primeira temporada e aos quatro primeiros da segunda; os que selecionaram *Breaking Bad* assistiram aos sete episódios que totalizam a primeira temporada, e ao primeiro episódio da temporada seguinte, e, finalmente, os que trabalharam com *The Big Bang Theory* optaram por assistir aos oito primeiros episódios da quarta temporada.

PP: Ah, é? ((risos)) ... .. é: ... cê já tinha assistido alguns episódios... de *Friends*... .. você já tinha um certo interesse por, por, pela... por essa série?

Luciana: Ah, eu... assim, **não tinha um... interesse, assim**, eu... tinha visto, assim, alguns que... peguei, assim, e falei assim '**ah, vou assistir um dia**', mas... **eu não tinha... me interessado, assim, tanto pra... assistir inteira...** [entendeu]

De acordo com Renninger e Hidi (2016), o interesse, devido a seu aspecto dinâmico e maleável, tem potencial para mudança a partir de interações de uma pessoa com o ambiente. As autoras argumentam que talvez seja necessária ajuda externa para que indivíduos com pouco interesse ou com interesse ainda incipiente por determinado conteúdo possam desenvolvê-lo. Essa ajuda pode ser efetivada, por exemplo, segundo as autoras, por meio da promoção de contato contínuo com o possível objeto de interesse e também de interações com pessoas que possuam conhecimento acumulado a respeito de tal objeto, e interesse já desenvolvido por ele. A partir disso, o indivíduo pode encontrar elementos que o ajudem a estabelecer conexões com o objeto (no que se refere a séries, um exemplo de conexão seria a identificação com um ou mais personagens presentes nela, conforme discutimos na seção 1.2), aumentando a probabilidade de o indivíduo querer estabelecer contato com o mesmo de maneira independente.

No caso de Luciana, como havia o compromisso de assistir a pelo menos oito episódios de *Friends* (um a cada semana), criou-se uma oportunidade para que, a partir desse contato relativamente contínuo, e das discussões com colegas acerca dos episódios assistidos, a aprendiz encontrasse elementos que a auxiliassem a estabelecer conexões com a série, resultando no aumento do seu interesse, demonstrado pelo fato de ter assistido a todos os episódios. Trata-se de uma série que teve um total de dez temporadas, somando duzentos e trinta e seis episódios. Levando-se em consideração que a definição de quais séries os alunos de sua turma assistiriam ocorreu no dia 15 de setembro de 2016, e a entrevista com Luciana se deu no dia 30 de novembro daquele ano, a aprendiz teria assistido, em média, a mais de três episódios por dia. Podemos concluir, portanto, que houve aumento significativo na frequência com que a aprendiz passou a assistir séries na língua-alvo desde o início das atividades propostas, na medida em que, conforme já exposto, a frequência anterior era de uma vez por semana.

Na parte final da entrevista, além de confirmar o desenvolvimento de interesse pela série citada, Luciana afirma querer assistir outras séries, utilizando legendas na língua-alvo:

PP: Ok... tá... tamo na última pergunta aqui, houve alguma modificação em relação ao seu interesse por séries ou por produtos culturais em língua inglesa de modo geral?

Luciana: Ah, eu acho que sim... tanto que eu me interessei até bastante pela série e... ... e eu... eu comecei a pensar melhor em... ... em assistir outras em inglês... ou rever algumas em inglês

Assim, a partir da experiência obtida com sua participação nas atividades realizadas ao longo do semestre, a aluna teve o interesse aumentado não apenas pela série sobre a qual havia afirmado “ah, vou assistir um dia”, mas também pelo contato com outras séries, e pelo uso de legendas em inglês como estratégia de aprendizagem<sup>205</sup>. Concluimos, desse modo, que o ambiente de sala de aula propiciou à Luciana a oportunidade de desenvolvimento do interesse citado.

Jorge, por sua vez, teve o interesse despertado por um gênero<sup>206</sup> específico de séries – as *sitcoms*. Dados obtidos por meio do questionário inicial, respondido antes do início da experiência com séries, revelaram que apesar de Jorge já apresentar, naquele período, significativo interesse por esse produto cultural, o gênero citado não figurava entre aqueles de sua preferência. Primeiramente, foi possível verificar o interesse desse aprendiz por séries a partir de sua resposta à questão 7, em que era solicitado aos alunos que elencassem, por ordem de preferência, os produtos culturais pelos quais tinham interesse. Jorge colocou séries em primeiro lugar, à frente, respectivamente, de *filmes*, *música*, *jogos*, *documentários e canais de TV americanos/britânicos*, e *jornais/notícias online*. Na sequência, o aprendiz cita algumas séries das quais afirma ser fã, em resposta à questão 14 do mesmo questionário, reproduzida a seguir, fornecendo indícios de qual seria o tipo/gênero de séries de sua preferência:

14) Você se considera fã de algum artista, grupo musical, série ou programa de TV, jogo de vídeo game, etc., cuja língua de expressão seja o inglês?

Sim (X) Não ( )

<sup>205</sup> Analisaremos a experiência que os participantes da pesquisa tiveram com legendas na seção 3.3.

<sup>206</sup> De acordo com Mills (2009, p. 24), a categorização de séries e outros programas televisivos em termos de gêneros “é raramente uma atividade precisa”<sup>1</sup>. No entanto, segundo o autor, há um elemento que permite que programas dessa natureza sejam identificados de acordo com um gênero específico, que seria o fato de apresentarem “similaridades suficientes aos programas já compreendidos como pertencentes ao gênero”<sup>2</sup> em questão.

No original: <sup>1</sup>[...] is rarely a clear-cut activity; <sup>2</sup>[...] enough similarities to those programmes already understood as belonging to the genre.

Em caso afirmativo, escreva abaixo, por favor, seus nomes ou títulos.  
 R: *Séries: Breaking Bad, BBC's Sherlock, Stranger Things, Game of Thrones, Vikings. Jogos: Battlefield, Call of Duty.*

Com base na definição de *sitcom* apresentada na seção 2.5, é possível concluirmos que as séries das quais Jorge declarava ser fã não apresentam, como elementos principais, aqueles que caracterizam tal gênero. De acordo com informações disponíveis no site IMDb (*Internet Movie Database*), que abriga uma ampla base de dados de filmes, séries e outros produtos culturais (e que costuma ser utilizado por um número significativo de pessoas que buscam informações a respeito de tais produtos), as séries elencadas pelo aprendiz apresentam em comum, em sua classificação<sup>207</sup>, o gênero *drama*<sup>208</sup>, que, diferentemente das *sitcoms*, não tem o humor como elemento fundamental.

Posteriormente, após o término de uma das aulas do semestre, o aprendiz confirma o fato de que, até o início daquele período letivo, não se interessava por *sitcoms*. No entanto, ele relata que já havia assistido a mais episódios de *How I met your mother* (a série com a qual trabalhou, um conhecido exemplo do gênero) do que havia sido solicitado para as atividades, dando indícios do que seria o início do desenvolvimento de interesse pela série, conforme pode ser observado no seguinte trecho das notas de campo tomadas no dia:

|          |  |
|----------|--|
| 21/09/16 | <p>Ao final dessa aula, o Jorge, já se preparando para sair, depois que eu disse que o enviaria o questionário referente à série que ele está assistindo, disse algo que chamou a atenção.</p> <p>Na verdade, eu perguntei a ele se já havia assistido ao primeiro episódio de <i>How I met your mother</i>, que é o episódio ao qual eles devem assistir essa semana. Então, ele me disse que já assistiu 5 episódios!</p> <p>Disse que antes não gostava muito de <i>sitcoms</i>, mas que agora está gostando dessa. Surpreendentemente, então, ele que não gostava de <i>sitcoms</i>, tendo que assistir a um episódio de uma delas na semana, já assistiu cinco.</p> |
|----------|--|

<sup>207</sup> De modo geral, as séries são classificadas, no site citado, de acordo com três gêneros distintos. A série *Breaking Bad*, por exemplo, é identificada como *crime*, *drama* e *thriller*. Disponível em: <[https://www.imdb.com/title/tt0903747/?ref\\_=nm\\_knf\\_i3](https://www.imdb.com/title/tt0903747/?ref_=nm_knf_i3)>. Acesso em: 06 ago. 2018.

<sup>208</sup> De acordo com o dicionário Merriam-Webster, a palavra *drama* pode ser utilizada para se referir a “uma peça, filme ou produção televisiva com um tom ou assunto sério”. No original: *a play, movie, or television production with a serious tone or subject*. Disponível em: <<https://www.merriam-webster.com/dictionary/drama>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

Na entrevista, realizada ao final do semestre, Jorge fala novamente sobre como era sua relação com *sitcoms* anteriormente à realização da pesquisa, e explica os motivos que o levaram a escolher *How I met your mother* para assistir como parte das atividades do curso, mesmo não gostando do gênero da série:

PP: [...] uma vez eu acho que cê falou numa aula que num gostava antes de séries de comédia... .. bom, já falou um pouco sobre-

Jorge: É, é que eu não assisti, assim... muitas séries de comédia, acho que *How I met your mother* é a primeira que eu tô... acompanhando mesmo, né... mas... é, eu num tinha muita paciência pra assistir... nenhuma *sitcom*, por exemplo  
[...]

PP: ... como você decidiu assistir essa série? É: *How I met your mother*... como- lembra como foi, assim... que eu falei pra vocês escolherem, né, uma série... como que cê chegou...

Jorge: Não, **foi pela turma mesmo**... porque a gente fez aquele... questionário no começo do semestre, né

O questionário ao qual o aluno se refere corresponde a perguntas, envolvendo séries, que o PP fez aos aprendizes, por meio do Facebook, visando à escolha dos títulos que eles assistiriam. Conforme tratamos na seção 2.5, um dos objetivos de tal atividade foi permitir que houvesse influência entre aprendizes nessa escolha e, possivelmente, no desenvolvimento de interesse pela série selecionada, com base em autores como Järvelä e Renninger (2014, p. 670), segundo os quais a influência de outras pessoas está entre os fatores contextuais que podem contribuir para que o interesse por algum conteúdo ou objeto se desenvolva. A fim de atingir o objetivo citado, perguntamos aos aprendizes se eles estavam assistindo a alguma série, e se poderiam indicar alguns títulos para os colegas. Posteriormente, pedimos a cada aprendiz que apontasse três séries, entre as citadas, que teria interesse em assistir ao longo do semestre. Jorge selecionou os títulos *Daredevil*, *Gotham* e *The 100*, que, assim como aqueles dos quais afirmou ser fã, têm em comum o gênero *drama*. Tais títulos, no entanto, apesar de figurarem entre aqueles citados inicialmente, não foram selecionados por nenhum aprendiz além de Jorge para a realização das atividades. Por esse motivo, foi preciso que ele verificasse quais títulos haviam sido selecionados pelos colegas e, então, escolhesse um deles (ou, ao contrário, que tivesse uma das séries que havia selecionado escolhida por outro aprendiz), para que, desse modo, pudesse fazer as atividades com pelo menos mais um aluno, conforme a condição estabelecida previamente. Jorge relata, então, ter se interessado pela série *White*



*Collar*, que estava entre aquelas selecionadas por sua colega Claudete, que logo em seguida abandonou o curso. Ao mesmo tempo, duas séries já haviam sido escolhidas pelos demais colegas da turma, o que tornou a escolha de uma delas a única opção possível para o aprendiz, conforme podemos observar em seu relato, a seguir:

Jorge: Daí eu tava... pensando em assistir o *White Collar*<sup>209</sup>, que a Claudete falou que era bem legal e eu me interessei e tal... só que como a maioria da turma ficou... *How I met your mother* e metade *Doctor Who*... então eu preferi pegar *How I met your mother*... falaram que era uma série de comédia e tal, né

PP: Sim

Jorge: Então, eu achei mais interessante daí

É possível percebermos a influência de colegas de classe de Jorge no seu processo de escolha, em dois momentos distintos. Primeiramente, quando precisou escolher uma série que não estava entre as três que havia selecionado: “tava... pensando em assistir o *White Collar*, **que a Claudete falou que era bem legal e eu me interessei** e tal”; e depois, quando teve que optar por uma das duas séries escolhidas pelos demais colegas: “eu preferi pegar *How I met your mother*... **falaram que era uma série de comédia e tal, né**”; “**Então, eu achei mais interessante**”. Portanto, pode-se inferir que Jorge, mesmo não apresentando interesse por séries de comédia, ao ter que escolher entre *How I met your mother* e *Doctor Who* (uma série com elementos de *drama*<sup>210</sup>), optou pela primeira, a partir da influência de colegas que “falaram que era uma série de comédia e tal”, levando-o a considerar tal escolha “mais interessante”.

Na sequência da entrevista, o PP pergunta à Jorge sobre sua expectativa em relação ao que seriam as atividades com séries, tendo em vista a escolha por ele feita:

PP: E qual era a sua expectativa, já que antes você não tinha muito o hábito de assistir comédia? Cê escolheu essa mas cê tinha uma expectativa diferente, assim, do que-

Jorge: É, **eu achei que ia ser aquele negócio... que a gente faz por obrigação**, né

PP: Ahã

<sup>209</sup> Apesar de conter elementos de comédia, *White Collar* é essencialmente uma série policial. No site [www.imdb.com](http://www.imdb.com), os gêneros utilizados para classificá-la são *comedy*, *crime*, e *drama*.

<sup>210</sup> No site IMDB, a série citada é classificada como *adventure*, *drama*, *family*. Disponível em: <[https://www.imdb.com/title/tt0436992/?ref\\_=nv\\_sr\\_1](https://www.imdb.com/title/tt0436992/?ref_=nv_sr_1)>. Acesso em: 13 ago. 2018.

Jorge: ‘Ah, tem que assistir, então eu vou assistir’

Apesar de essa ter sido a sua expectativa inicial, a experiência que se seguiu ao longo do semestre revela que o contato com a série *How I met your mother*, inicialmente percebido apenas como uma obrigação, passou a ser realizado também como uma atividade representativa do interesse do aprendiz, excedendo os deveres do curso. Isso pode ser verificado a partir do seguinte trecho da entrevista, no qual Jorge afirma não ter tido dificuldade em encaixar as atividades com a série escolhida em sua rotina, e revela ter dado prosseguimento no contato com a série, de modo independente, demonstrando, desse modo, desenvolvimento de interesse pela mesma:

Jorge: Deu pra assistir... até mesmo porque agora eu... eu acabei avançando na série, né, eu passei do que a gente tava

PP: Sim

Jorge: Porque era pra assistir até o oitavo... episódio, **eu tô na quarta temporada já** ((risos))

Nota-se, assim, que o contato de Jorge com a série fora da sala de aula foi expressivo em termos quantitativos: o número de episódios assistidos foi de, no mínimo, sessenta e quatro (somando-se as três primeiras temporadas), o que corresponde a oito vezes o número que havia sido solicitado aos alunos.

Dando sequência à entrevista, o PP procura averiguar o possível desenvolvimento de interesse do aprendiz por séries semelhantes a *How I met your mother*, conforme pode ser visto a seguir:

PP: [...] na continuidade dessa que eu fiz agora há pouco, né, dessa pergunta... qual é a probabilidade de você voltar a assistir séries desse tipo, assistir comédias, assim, cê acha que de repente cê vai... procurar outras comédias? Quando cê for...

Jorge: Ah, no... Netflix, por exemplo, que é o que eu tô utilizando pra assistir, eu já fiz uma lista, a gente tem uma lista lá e **eu já coloquei acho que umas quatro séries de comédia na fila**

PP: Ah, é? ((risos))

Jorge: É ((risos)) ... pra ver como é que é, né

PP: Tá

### Jorge: **Porque desperta um pouco o interesse daí**

Percebe-se, assim, que além do desenvolvimento de interesse pela série *How I met your mother*, despertou-se o interesse, no caso desse aprendiz, por séries do mesmo gênero. A partir dos dados expostos, podemos concluir que fatores do ambiente de sala de aula contribuíram para que isso ocorresse. Conforme discutido anteriormente, houve influência de colegas de classe do aprendiz no processo de escolha da série citada; tal influência, por sua vez, foi possível devido ao modo como as atividades foram configuradas, haja vista que, para poder realizá-las de acordo com a condição estabelecida, Jorge teve que escolher uma série que não estava entre aquelas que ele havia selecionado inicialmente, e cujo gênero é distinto daquele pelo qual demonstrava maior interesse. Contudo, não podemos deixar de apontar a participação do próprio aprendiz no desenvolvimento de interesse em questão, pois, ainda que influenciado por colegas, foi sua a decisão final de trabalhar com *How I met your mother*, em detrimento de uma série que possivelmente apresentaria mais elementos em comum com aquelas pelas quais tinha maior interesse.

Desse modo, é possível explicar o processo de desenvolvimento de interesse ocorrido com base em Hidi e Renninger (2006, p. 112), quando sugerem que “outros indivíduos, a organização do ambiente e os próprios esforços de uma pessoa [...] podem contribuir para o desenvolvimento de interesse”<sup>211</sup>. Dentre esses fatores, ressaltamos, na presente análise, a relevância daquele relacionado ao ambiente, pois atividades propostas em sala de aula, que inicialmente pareciam “ser aquele negócio... que a gente faz por obrigação”, revelaram-se fundamentais no processo de desenvolvimento referido. Portanto, deveres que integraram o curso do qual Jorge fez parte propiciaram-no primeiramente o contato com uma série cujo gênero ele normalmente rejeitava, e, em seguida, o desenvolvimento de interesse não apenas pela série trabalhada mas também pelo gênero que a caracteriza.

Outro aprendiz cuja relação com séries foi influenciada por deveres do curso foi Arthur. No início do semestre em que ocorreu a fase 2 da coleta de dados, algumas respostas do aprendiz ao questionário inicial indicavam que ele não tinha interesse por séries. Respondendo ao item 6, por exemplo, em que era solicitado aos alunos que assinalassem os produtos culturais pelos quais se interessavam, Arthur marcou as opções

---

<sup>211</sup> No original: [...] other individuals, the organization of the environment, and a person's own efforts [...] can support interest development.

*música, jogos, e jornais/notícias online*. No item seguinte, ordenou-os, conforme a sua preferência, da seguinte forma: 1 - *Jornais/notícias*; 2 - *Música*; 3 - *Jogos*. Finalmente, em relação ao item 8, no qual pedia-se aos alunos que informassem a frequência com que assistem séries, Arthur escolheu a opção '*Raramente (menos de uma vez por mês)*'. Na entrevista, ao final do semestre, o aprendiz vai além, e afirma que, antes do início das atividades, seu contato com esse tipo de produto cultural era "zero". No entanto, como veremos a seguir, ele revelou que já havia assistido a um número significativamente maior de episódios do que havia sido solicitado para o curso, demonstrando desenvolvimento de interesse pela série com a qual trabalhou:

PP: No seu questionário, no início do semestre, você afirmou que raramente assistia séries... [...] raramente, menos de uma vez por semana... é: você nem mesmo citou as séries como um dos produtos culturais de língua inglesa com os quais você mantém contato [...] houve alguma mudança ao longo desse semestre?

Arthur: De fato houve... eu, eu num... acho que... até eu tinha mencionado isso... particularmente, mas **eu nunca tinha assistido nada de séries... nada mesmo, zero...** e:: foi uma experiência bacana, eu, eu gostei tanto que... **a gente fez a experiência com os oito episódios mas eu já tô na sexta temporada** ((risos))  
[...]

Arthur: **Foi... foi surpreendente...** de fato mudou um pouco a minha mentalidade quanto a isso

PP: Ah, é?

Arthur: Eu nunca tinha parado pra... pra assistir... e gostei

Na sequência da entrevista, o PP procura averiguar como se deu a escolha da série *How I met your mother* por parte do aprendiz, para o trabalho que realizaria ao longo do semestre:

PP: [...] como você... chegou à escolha dessa série... em particular, assim?

Arthur: Muitos amigos já tinham comentado... e::: falavam 'ah, assista aí, assista essa série que é bom, assista *How I met your mother*, que é bom'... aí vinha um, dois, três falavam... 'assista que é bom, assista que é bom'... **aí quando cê levantou a história da série... 'todo mundo fala que é bom... vamos tentar'**

PP: Foi uma das que você colocou no- a gente chegou a fazer no Facebook a, a... que eu perguntei pra vocês quais-

Arthur: Sim, acho que foi uma das que eu coloquei

PP: Você colocou?

Arthur: É... que até eu já tinha... os meus amigos já tinham me passado os episódios... os arquivos, mas eu nunca tinha... sempre deixava assim ‘**ah, qualquer dia eu assisto**’

PP: E agora esse semestre de repente foi uma oportunidade que, que você teve aí pra...

Arthur: É, pegar e assistir mesmo a fio, né, seguir a linha da história, tudo

Nota-se, assim, que apesar de Arthur não ter tido, até o início da pesquisa, contato com *How I met your mother*, alguns amigos já haviam sugerido que ele o fizesse, fornecendo-lhe até mesmo arquivos contendo episódios da série. Então, segundo o aprendiz, quando o PP “levantou a história da série”, ele resolveu “tentar”, e, um pouco mais de dois meses depois (63 dias, precisamente)<sup>212</sup>, havia chegado à sexta temporada de *How I met your mother*. Desse modo, considerando-se que, da primeira à quinta temporada o número de episódios da série é 112, Arthur teria assistido, em média, a quase dois episódios por dia. É possível concluirmos, portanto, que o dever encontrado no curso, referente à escolha de uma série para a participação em atividades que se realizariam, dentro e fora da sala de aula, pelo período de dois meses, propiciou ao aprendiz, primeiramente, a oportunidade de acessar os arquivos fornecidos pelos amigos e estabelecer contato com a série *How I met your mother*, e, em seguida, que o interesse pela mesma se desenvolvesse.

De acordo com Renninger e Hidi (2016), um dos fatores que podem contribuir para o desenvolvimento de interesse por determinado conteúdo é o aumento do conhecimento que se tem sobre ele. Esse conhecimento, por sua vez, pode ser obtido a partir do processo contínuo de interações com o conteúdo em questão e também com pessoas que possam fornecer informações a respeito dele. Desse modo, quando Arthur afirma que pôde “pegar e assistir mesmo a fio”, e “seguir a linha da história” de *How I met your mother*, é possível inferirmos que o compromisso vinculado às atividades propostas no semestre, de assistir a oito episódios de uma série, pode ter oferecido ao aprendiz a oportunidade de aumentar o conhecimento sobre a série escolhida (envolvendo

---

<sup>212</sup> Levando-se em consideração que a escolha das séries que os alunos de sua turma assistiriam se deu no dia 14/09/16, e a entrevista com Arthur foi realizada no dia 16/11/16.

personagens, enredo, etc.), contribuindo, por sua vez, para o desenvolvimento de interesse.

Em outro trecho da entrevista, apresentado a seguir, Arthur afirma que teve o interesse por séries aumentado, sinalizando de que forma a experiência com *How I met your mother* pode ter contribuído para que isso ocorresse:

PP: [...] cê acha que... houve alguma modificação em relação ao seu interesse por séries... ou produtos culturais em inglês de modo geral, ao longo desse semestre?

Arthur: Ah, acho que especialmente pelas séries, né, que é uma coisa que eu num tinha tomado muito contato, e às vezes tin- também nunca tinha parado pra pensar ‘não... deve ser legal’ ... geralmente já fazia alguma outra coisa, então num tinha... **eu num tinha um bom pretexto pra colocar na minha rotina...** e aí de uma certa forma foi interessante, acho que... contribuiu

Percebe-se, portanto, quando o aluno diz que antes “num tinha um bom pretexto” para colocar as séries em sua rotina, que as atividades propostas em sala de aula propiciaram a ele a oportunidade de incluir tal produto cultural entre aqueles com os quais costuma estabelecer contato, resultando em novas oportunidades de aprendizagem da língua-alvo, conforme relatado pelo aprendiz em outro trecho da entrevista, que será apresentado mais adiante. No trecho em questão, o PP procura investigar que tipo de vocabulário Arthur considera poder aprender ao assistir séries como *How I met your mother*, com base numa resposta por ele fornecida ao preencher o questionário inicial, a respeito de suas práticas de estudo da LI. Para possibilitar melhor compreensão do excerto da entrevista que será discutido, apresentamos, primeiramente, o item 17 do referido questionário, com a resposta do aprendiz:

17) Caso queira fazer um comentário geral sobre sua relação com a língua inglesa e como você faz para estudá-la, praticá-la, etc., utilize as linhas a seguir. Suas considerações são muito bem-vindas!

R: *Desenvolvo meu inglês por “tópicos”, de forma “instrumental”; por exemplo: vocabulário técnico de engenharia (manuais, livros, artigos), vocabulário “esportivo” (para compreender o que leio e ouço sobre esportes) etc.*

Com base nessa resposta, o PP pede, na entrevista, para que o aluno pondere sobre o tipo de vocabulário ou linguagem que pode ser encontrado em séries:

PP: [...] você diz no questionário que desenvolve o seu inglês por tópicos... por exemplo, vocabulário técnico de engenharia... manuais, livros, artigos... né... que tipo de vocabulário você avalia que seria... aquele encontrado numa série como *How I met your mother*?  
[...]

Arthur: Eu diria o... coloquial

PP: Coloquial?

Arthur: É, o coloquial, né, é como... como tem a conversa de boteco

PP: Sim

Arthur: É, então... é bem nesse, nesse nível de... informal mesmo, o informal do informal, o que se fala na rua

PP: Tá

Arthur: Acho que pra mim esse é o tópico que, que... **uma lacuna que eu tinha na minha formação...** porque até pela, pelas questões... eu vejo pelo pessoal que às vezes vai pro Ciências Sem Fronteiras, essas coisas... eles sentem essa primeira dificuldade na interação com o nativo, justamente por quê? Cê estuda um inglês convencional... e é a norma culta, né... então, **na hora que eles chegam, só com a norma culta na cabeça, eles... passam dificuldade... esse, esse coloquial às vezes é o que... é o que acaba fazendo diferença na hora de você se comunicar...** num lugar estranho

Quando Arthur menciona a dificuldade encontrada por pessoas que participaram do programa Ciências sem Fronteiras, no que se refere à interação com falantes nativos, é possível que esteja se referindo a estudantes que frequentavam a mesma universidade que ele, pois, assim como outras instituições federais de ensino, essa universidade teve participação relevante em tal programa, enviando alunos para instituições internacionais de ensino. Possivelmente, então, ao perceber a dificuldade que se pode ter na comunicação com falantes nativos, mesmo após estudo formal da língua-alvo, Arthur concluiu que o inglês “coloquial”, comumente encontrado em séries, “é o que acaba fazendo diferença na hora de você se comunicar”. Num trecho anterior da entrevista, Arthur já havia discorrido sobre o tipo de linguagem que pode ser aprendido a partir do contato com esse tipo de artefato cultural, e o que isso representa na sua história de aprendizagem da LI:

PP: [...] como você compara, em termos de aprendizagem, o contato que você mantinha com mais frequência, que era com notícias, jogos e música... com o contato com as séries? Como, dá pra fazer uma

comparação, em termos de aprendizagem... é: de inglês? Notícias, jogos, música e séries... você consegue ver alguma diferença?

Arthur: A grande diferença foi descer do nível do... como, por exemplo, notícias, é um... texto bem elaborado... mesmo quando o repórter fala na televisão tem todo o *prompter* lá pra eles lerem, é um texto bem elaborado... e na série, pela primeira vez... **isso é um pouco inédito na minha história com o inglês**, descer pro nível de... fala... incom- é:: fala informal... ... então... você com seus amigos no bar, conversando... é bem diferente, então foi... **é a primeira vez que eu cheguei nesse ponto do... do inglês informal mesmo, o inglês... chão**  
[...]

PP: Que que você achou dessa experiência?

Arthur: Eu achei legal e... **no fim das contas é muito útil**, né, porque... você vai prum... você faz uma viagem, você vai... você num vai ficar falando o inglês formal-dicionário, e as pessoas não falam o inglês formal-dicionário à sua volta, então... isso te dá um... um dinamismo na... até pra entender o que as pessoas tão falando e pra poder se comunicar também... sem parecer aquele robzinho do Google, né ((risos))

Conforme discutido na seção 1.2, quando aprendizes percebem a utilidade e a relevância do conteúdo com o qual entrarão em contato, maiores são as chances de desenvolvimento de interesse pelo mesmo (SCHIEFELE, 2009, p. 200). Conclui-se, portanto, no que diz respeito à relação de Arthur com séries, que as atividades realizadas na segunda fase da coleta de dados propiciaram ao aprendiz a oportunidade de estabelecer contato relativamente contínuo com a série *How I met your mother*, o que possibilitou aumento do conhecimento que tinha sobre a mesma e também a percepção da utilidade das séries no que se refere ao processo de aprendizagem da LI, contribuindo para o desenvolvimento de interesse por esse tipo de produto cultural.

Assim como os outros aprendizes que vimos analisando nesta seção, Arthur teve a sua atuação, no que se refere a séries, marcada pelo *interesse individual emergente*, que corresponde à terceira fase no *Modelo de desenvolvimento de interesse de quatro fases*, de Renninger e Hidi (2016), e cuja principal característica é o reengajamento com algum conteúdo ou objeto de modo independente. Não obstante, foi possível identificarmos, na experiência que esses aprendizes tiveram com séries, alguns elementos que caracterizam as duas primeiras fases de desenvolvimento, e que ajudam a explicar como eles chegaram à terceira fase. Podemos considerar, por exemplo, que, inicialmente, eles precisaram “do apoio de outros e do tipo de atividade para se engajar” (RENNINGER; HIDI, 2016) com as séries com as quais trabalharam, visto que alguns nunca as haviam assistido (casos de Bruno, Jorge e Arthur), e outros não vinham mantendo contato com as mesmas (Horácio



e Luciana). A necessidade desse tipo de apoio é uma das características vinculadas ao *interesse situacional despertado*, fase em que fatores ambientais têm relevância significativa no desenvolvimento de interesse. Nessa fase, segundo Renninger e Hidi (2016), aprendizes podem “experimentar sentimentos negativos ou positivos” em relação ao conteúdo ou objeto em questão. Em virtude disso, atividades configuradas de modo a promover contatos reiterados com possíveis conteúdos/objetos de interesse – como as que foram realizadas nesta pesquisa – podem ser relevantes, na medida em que sentimentos negativos iniciais podem ser superados a partir dos novos contatos promovidos. Por outro lado, sem o compromisso de novos contatos, aprendizes podem perder o interesse, de modo semelhante ao relatado por Giovane, no seguinte trecho de sua entrevista:

[...] tem várias séries que eu assisto só o, o primeiro episódio, mas... eu vejo que eu não vou gostar da série, daí eu já paro no primeiro.

O aprendiz Bruno, por exemplo, que teve o interesse por séries desenvolvido ao longo do semestre, poderia ter tido uma experiência diferente, caso as atividades tivessem sido configuradas de outro modo. Ao analisarmos os questionários semanais respondidos por ele, constatamos que a sua avaliação a respeito do primeiro episódio da série *Friends* não foi tão positiva quanto àquelas referentes aos sete episódios seguintes. Respondendo ao item ‘*What did you think of this episode?*’, o aprendiz assinalou a opção *Good* ao avaliar o primeiro episódio, e *Great* na avaliação dos restantes<sup>213</sup>. É possível, portanto, que o compromisso de assistir a novos episódios da série, de modo contínuo, tenha possibilitado o desenvolvimento do interesse que se verificou no caso desse aprendiz, e também dos outros tratados nesta seção. Isso se explica, porque, à medida que novos contatos são feitos, os alunos podem se familiarizar com os personagens e os enredos das séries escolhidas, e, desse modo, desenvolvem “conhecimento acerca do conteúdo”, que é uma das características vinculadas ao *interesse situacional mantido*, a segunda fase no modelo de Renninger e Hidi (2016).

Além da oportunidade de contato contínuo, as discussões realizadas em sala de aula também podem ter contribuído para aumentar o interesse pelas séries, na medida em que diferentes tipos de experiência em relação a elas puderam ser compartilhadas, tanto no que se refere ao conhecimento sobre as mesmas (alguns alunos já haviam assistido a

---

<sup>213</sup> Para avaliar os episódios assistidos, os aprendizes tinham que assinalar uma das seguintes opções: *awesome, great, good, ok, poor, awful*, conforme pode ser verificado no exemplar do questionário semanal disponível no Apêndice B desta tese.

um número maior de episódios da série escolhida, ou a estavam assistindo pela segunda vez), quanto a fatores afetivos. Há alguns dados sugerindo a presença de tais fatores em discussões realizadas sobre os episódios, como os seguintes, referentes à turma 3 - fase 2, conforme registrados em notas de campo tomadas pelo PP:

|          |  |
|----------|--|
| 05/10/16 | <p>Group discussions: students in this class got together for the first time to talk about the series they are watching.</p> <p>Gilberto and Júlia (Paulo was absent) talked about the first two episodes of <i>Doctor Who</i>.<br/>[...]<br/>Jorge, Giovane and Arthur formed another group.<br/>[...]</p> <p><b>Students seem motivated in their discussion.</b> I told them previously that they could talk about their favorite characters, how they watch the series, etc.</p> <p><b>Giovane laughed while talking about the series, just like Arthur and Jorge.</b></p> <p><b>Gilberto and Júlia seemed very interested.</b></p> |
|----------|--|

É possível, então, que, a partir de novos contatos efetuados com as séries, e de trocas de experiências a respeito delas, com colegas, os alunos tenham começado a valorizá-las e a apresentar sentimentos positivos em relação a elas – o que, segundo Renninger e Hidi (2016), também são característicos do *interesse situacional mantido* –, até que, finalmente, começassem a apreciá-las “fora do contexto em que o seu interesse foi inicialmente estimulado” (RENNINGER; HIDI, 2016), o que representa uma das principais características atribuídas à fase *interesse individual emergente*, à qual nos referimos ao longo desta seção.

### 3.1.2 - Interesse individual bem-desenvolvido

Verificamos que alguns aprendizes já apresentavam, antes do início das atividades propostas no semestre, elementos que nos permitem caracterizar a sua relação com produtos culturais em LI, especialmente séries, como marcada pelo *interesse individual bem-desenvolvido*. Esse tipo de interesse, conforme tratado na seção 1.2, pode ser observado, por exemplo, quando há uma predisposição relativamente duradoura de entrar em contato novamente com o objeto de interesse ao longo do tempo. Outras características significativas que definem essa fase de desenvolvimento de interesse são: a perseverança na procura por esse contato, mesmo diante de frustrações ou desafios, a

existência de conhecimento aprofundado a respeito do objeto de interesse, assim como a busca por aprofundamento ainda maior, por meio da formulação de perguntas e da procura por feedback de pessoas habilitadas.

Pudemos observar a presença de algumas dessas características na atuação de Roger. Trata-se de um aprendiz que, desde o primeiro semestre de 2016, quando houve a coleta inicial de dados para a pesquisa, demonstrava ter interesse desenvolvido por produtos culturais, principalmente séries e filmes. Em notas de campo tomadas durante aquele período, aparecem traços sinalizando esse tipo de interesse. Alguns dos exemplos podem ser vistos a seguir:

|            |  |
|------------|--|
| 05/04/2016 | O Roger tem o Darth Vader de <i>screen saver</i> no celular, e no computador, uma foto de <i>Game of Thrones</i> .   |
| 19/04/2016 | O Roger veio conversar comigo no início da aula; ele queria me perguntar sobre o significado da seguinte frase que viu numa série: “ <i>I did warn you</i> ”. Primeiramente ele me perguntou como se diz ‘ <i>Eu te avisei</i> ’; eu disse “ <i>I told you</i> ”, e então ele se corrigiu, dizendo “‘ <i>Eu te alertei</i> ’, na verdade”, e concluiu, afirmando “Eu diria ‘ <i>I warned you</i> ’”.<br><br>Eu disse que estava certo, e então ele falou “Mas eu vi num seriado alguém dizendo ‘ <i>I did warn you</i> ’”. Em seguida, eu expliquei para ele o uso do verbo auxiliar para enfatizar o que se quer dizer. |

No segundo semestre de 2016, período em que ocorreu a segunda fase da coleta de dados, Roger demonstra ter mantido o interesse por produtos culturais em LI. A seguir, apresentamos incidências que apontam nessa direção, conforme reveladas por dados coletados no período citado, por meio de três instrumentos de coleta distintos. Primeiramente, alguns dados obtidos através de notas de campo:

|          |   |
|----------|---|
| 18/08/16 | [...]<br>Outro dado importante nessa aula ocorreu quando o Roger disse que está à procura de um livro para ler em inglês. [...] Disse que está pensando em tentar o Harry Potter; eu disse então a ele que tinha uma aluna do segundo período que estava lendo esse livro em inglês e gostando bastante.                              |
| 23/08/16 | Nessa aula, os alunos fizeram uma atividade do livro, na qual tinham que completar a frase ‘ <i>Happiness is...</i> ’.<br><br>A frase do Roger foi “ <b>Happiness is watching TV series</b> ”;<br>A do Joel foi “Happiness is listening to music”.  |
| 01/09/16 | [...]<br>Quando todos se foram, o Roger veio tirar uma dúvida sobre vocabulário com o qual teve contato assistindo à entrevista com um ator realizada no programa do comediante norte-americano Jimmy Fallon. Notei que ele estava bem à vontade, talvez pelo fato de perceber que eu dou abertura a esse tipo de contato e conteúdo. |

Podemos perceber, então, que o interesse do aprendiz por produtos culturais em LI se manifesta de diferentes maneiras: pela procura de algum livro de ficção, nessa língua, para leitura; pela relação que estabelece entre assistir séries e o sentimento de felicidade; e pelo fato de assistir a um programa no qual normalmente são realizadas entrevistas com atores e atrizes que costumam figurar em elencos de filmes e séries de sucesso atuais.

Nas aulas referentes aos dias 18/08/16 e 01/09/16 (assim como naquelas dos dias 05/04/16 e 12/05/16, ainda no período inicial de coleta de dados), conforme retratadas nos excertos de notas de campo apresentados, percebe-se que Roger procura o PP para tirar suas dúvidas em relação a itens linguísticos presentes nos produtos culturais com os quais mantém contato, assim como para pedir sugestão de livros para leitura na língua-alvo. Desse modo, com base no modelo de desenvolvimento de interesse de Renninger e Hidi (2016), citado anteriormente, é possível estabelecermos relação entre as atitudes de Roger descritas e algumas características elencadas pelas autoras para descrever a atuação de aprendizes que demonstram *interesse individual bem-desenvolvido* por determinado conteúdo. Além de apresentar características presentes também na fase anterior, como o fato de reengajar-se com conteúdo independentemente, ter sentimentos positivos e ser reflexivo em relação a ele, o aprendiz também aprecia e procura feedback de modo ativo.

Conforme discutimos na seção 1.2, aprendizes nessa fase do desenvolvimento de interesse procuram aproveitar oportunidades de ampliar o conhecimento sobre seu objeto de interesse, a partir da interação com pessoas que possam fornecer feedback às suas perguntas, servindo-lhes como “andaime” na busca por entendimento mais aprofundado a respeito do referido objeto (RENNINGER, 2000, p. 390). Verificamos a ocorrência de atitudes dessa natureza por parte de Roger, a partir do exame de dados provenientes de outros instrumentos de coleta utilizados. Ao final da aula do dia 8 de setembro de 2016, gravada em áudio e posteriormente transcrita, o aprendiz se aproxima do PP, enquanto a maioria da turma se retira da sala, e relata algo percebido enquanto assistia a uma série na noite anterior:

Roger: Ontem de madrugada eu tava assistindo série... e tava chamando a: ... a mulher pra ir no cinema, assistir um filme... só que era um filme antigo... aí ela não queria ir, ela falou pra ele... é: “you can netflix it at home”

Gisele: ((risos))

PP: Usou como verbo?

Roger: É

PP: Que legal-

Roger: “You can netflix it”

Algumas observações podem ser feitas em relação ao trecho exposto. Primeiramente, ao dizer que estava assistindo a uma série “de madrugada”, sendo que o curso que frequenta na universidade é integral, com aulas de manhã e à tarde, o aprendiz apresenta indícios de que pode perseverar na procura por contato com o objeto de interesse, encontrando horários alternativos para realizá-lo. Além disso, Roger demonstra querer receber feedback pelo fato de ter conseguido perceber algo novo ocorrendo no uso da LI, que é o emprego da palavra ‘netflix’, um substantivo, como verbo. Num trecho da entrevista realizada com o aprendiz, ele demonstra ter consciência de sua atuação no que se refere ao contato com séries fora da sala de aula e à procura por feedback durante as aulas:

PP: Tá... entendi... e você achou... assim, legal esse tipo de, de trabalho com séries, uma série que você já conhecia, já gostava, o que que você achou, assim, desse tipo de experiência, assim?

Roger: Então, era uma coisa que eu já fazia... e só se tornou oficial... digamos assim... porque isso eu já, já... fazia em casa, né, assistia série... e trazia dúvidas que eu tinha de lá... pra cá

PP: Sim... é, você já fazia isso antes, né

Roger: A única coisa é que... ficou oficial

Roger também demonstrou reconhecer “a contribuição de outros para a disciplina”, fator citado por Renninger e Hidi (2016) como característico na atuação de aprendizes com interesse individual bem-desenvolvido. Em notas de campo tomadas durante uma das aulas da turma 3, na primeira fase de coleta de dados, o PP registrou a lembrança de algo que havia acontecido na semana anterior, em aula para a turma 2, à qual pertencia Roger naquele período:

|          |   |
|----------|---|
| 25/05/16 | É interessante, porque, na semana passada o Roger já havia dito que <b>depois que me viu explicando para o Otávio</b> sobre perguntas em que o sujeito e o verbo não são invertidos, <b>ele percebeu esse padrão numa cena de um episódio de uma série a que já havia assistido, mas não havia notado tal padrão.</b> |
|----------|---|

Percebe-se, então, que, na situação descrita por essas notas, Roger prestou atenção às perguntas que outro aprendiz, Otávio, fez ao PP, envolvendo frases interrogativas nas quais não se inverte a posição sujeito-verbo, e à explicação dada por esse último. Então, com base no conhecimento obtido dessa forma, ele foi capaz de perceber esse tipo de ocorrência enquanto assistia a uma série. Dessa forma, Roger parece beneficiar-se da contribuição de outros em relação ao conteúdo do seu interesse, conforme dissemos anteriormente, apresentando mais uma característica vinculada ao interesse individual bem-desenvolvido. De acordo com Renninger e Hidi (2016), aprendizes nessa fase de desenvolvimento de interesse “podem procurar compreender essas contribuições de modo ativo, e é provável que procurem feedback”<sup>214</sup>. Atuando dessa maneira, o aprendiz amplia a quantidade de itens linguísticos que podem ser percebidos (*noticed*) ao manter contato com séries, contribuindo para o desenvolvimento do processo de aprendizagem da língua-alvo.

Ressaltamos que, mesmo em casos como o do aprendiz Roger, que já apresenta interesse desenvolvido por séries, é importante que se realizem atividades como as propostas neste estudo, pois, de acordo com Hidi e Renninger (2006, p. 112), “sem o suporte de outras pessoas, qualquer fase de desenvolvimento de interesse pode se tornar dormente, regressar a uma fase anterior, ou desaparecer completamente”<sup>215</sup>. Outro motivo para a realização de tais atividades, considerando-se alunos com interesse bem-desenvolvido por séries, está relacionado à motivação para a prática oral da língua-alvo em sala de aula, em discussões envolvendo os episódios assistidos em casa. Verificamos que um número expressivo de aprendizes apontou tais discussões como uma das práticas que mais apreciaram, dentre aquelas que compuseram a experiência com o produto cultural citado. Enzo, por exemplo, que no questionário inicial havia relatado manter contato frequente com séries (mais de uma vez por semana), ao ser solicitado, na entrevista, a fazer uma avaliação sobre as atividades, discorreu, conforme pode ser visto

<sup>214</sup> No original: “[...] *may actively seek to understand those contributions, and are likely to seek feedback*”.

<sup>215</sup> No original: “[...] *without support from others, any phase of interest development can become dormant, regress to a previous phase, or disappear altogether*”.

no trecho apresentado a seguir, sobre os motivos que o fazem considerar as discussões relevantes para a aprendizagem:

PP: No seu questionário, você afirma que assiste séries frequentemente, mais de uma vez por semana... o que você achou da experiência de ter que assistir a um episódio por semana de uma série da sua escolha como parte das atividades do curso?

Enzo: É:: ... eu acho que foi... foi interessante porque **é uma coisa que eu já tô acostumado a fazer... e aí mistura**, tipo, **um pouco** do... do, **desse processo de aprendizagem com... com uma diversão**, então, tipo, dá pra- assimilar bem as coisas... então, o fato da gente comentar aqui, eu olhar pras pessoas e saber, tipo, que eles assistiram o mesmo... o mesmo seriado, e a gente tem... **e aí a gente pode conversar sobre uma coisa que... nos agrada... e praticando inglês**, eu acho que é uma coisa bem interessante mesmo... **é muito mais fácil de aprender, muito mais fácil de assimilar**, eu acho... **buscar as palavras, tal, e tentar lembrar**, essas coisas, eu acho que... é muito bom, ainda mais por ser uma coisa que, tipo... é: a gente num, num... **num é igual na sala, que a gente já- a gente acabou de ler o texto e aí a gente vai conversar**, né... porque acho que tem muito também... é:: de ver a palavra e esquecer ela muito fácil, muito rapidamente... e **quando a gente assiste o seriado... e cê tá prestando atenção e tem um contexto, tal... aí é mais fácil de você... puxar todo aquele contexto, até chegar na palavra** e às vezes é mais fácil pegar aquela palavra de volta, uma palavra que você acabou de aprender, sabe, **uma coisa mais fácil de... assimilar**, eu achei

Percebe-se, portanto, no que se refere ao excerto apresentado, que Enzo faz uma comparação entre práticas orais que são feitas a partir de textos lidos em sala de aula, e aquelas que foram promovidas durante a pesquisa, com base em episódios das séries que os alunos escolheram para a experiência. Segundo o aprendiz, é “muito mais fácil de assimilar” itens linguísticos percebidos nas séries, devido ao fato de que “cê tá prestando atenção e tem um contexto”, o que torna “mais fácil de você... puxar todo aquele contexto, até chegar na palavra”. De acordo com Sockett (2014, p. 115), uma das vantagens da aprendizagem por meio de séries está relacionada ao fato de que as histórias que constituem cada episódio são apresentadas em contexto que se torna familiar para os aprendizes, à medida que o número de episódios assistidos aumenta, facilitando a compreensão do conteúdo linguístico presente. Além disso, a atenção a aspectos como expressões faciais, gestos e entonação dos personagens pode, segundo o autor, “levar a

um rico processo de decodificação e facilitar o resgate do bloco linguístico numa data futura”, como parece ter ocorrido com Enzo<sup>216</sup>.

Na sequência, o aprendiz aborda novamente a lembrança de palavras presentes nas séries e cita outros aspectos envolvidos nas discussões sobre os episódios assistidos que, na sua visão, podem contribuir para a aprendizagem da LI:

PP: Cê diz assim, é: ...

Enzo: Eu senti pelo menos, quando eu conversei com eles, assim, que... **quando eu voltava, assim, funcionava**, sabe, umas coisas, assim, **eu lembrava de umas palavras, assim, ‘nossa, lembrei’** e tal... sabe

PP: Voltava, como assim? Que que cê quer dizer? É:: ...

Enzo: Ah, a expressão ou... ou... é: alguma palavra em específico que aconteceu, sabe, alguma coisa específica... num sei, alguma ação... e aí, tipo, você tentando... descrever aquilo também já... já ajuda, né, bastante no inglês, que é uma coisa que a gente faz frequentemente, né, quando a gente quer... quando a gente não sabe, não sabe a palavra mas... é: ... isso também ajuda a buscar, né

PP: Cê tá falando, é: ... bem especificamente da... das discussões... sobre os episódios que vocês tinham assistido

Enzo: Isso

Primeiramente, Enzo demonstra ter se surpreendido quando constatou que conseguia ‘resgatar’, durante as discussões, palavras percebidas no contato com a série *Breaking Bad*, ao dizer: “quando eu voltava, assim, funcionava [...], eu lembrava de umas palavras, assim, ‘nossa, lembrei’”. Em seguida, afirma que mesmo no caso de não conseguir recordar-se de alguma palavra específica, a tentativa de descrição “também já... já ajuda [...] bastante no inglês, que é uma coisa que a gente faz frequentemente [...] quando a gente não sabe [...] a palavra”. Posteriormente, na parte final da entrevista, Enzo confirma ter gostado das discussões, sinalizando, por outro lado, que elas poderiam ter sido feitas de modo mais frequente:

PP: [...] a gente acabou... não, não... fazendo tantas discussões... em relação aos episódios assistidos [...] você acha, você falou que gostou das discussões, né?

Enzo: Gostei

---

<sup>216</sup> Verificamos ocorrências semelhantes a partir dos relatos dos aprendizes Bianca e Paulo, as quais serão tratadas na seção 3.3.



PP: Você ficou com a expe[ctativa]

Enzo: [Acho que poderia] ter mais

PP: É

Enzo: Poderia ter mais

A aprendiz Priscila, que, assim como Enzo, já demonstrava interesse bem-desenvolvido por séries antes do início das atividades envolvendo esse produto cultural, também afirmou ter gostado das discussões feitas em sala de aula. Primeiramente, seu interesse por séries pôde ser verificado a partir de suas respostas aos itens 6 e 7 do questionário inicial, em que ela declarava ter interesse por quatro tipos de artefatos culturais em LI, na seguinte ordem de preferência: séries, músicas, filmes e livros. Em seguida, no item destinado a aferir a frequência habitual de contato dos aprendizes com séries, Priscila assinalou a opção ‘*Diariamente*’. Ao final do semestre, na entrevista, a aluna indica ter mantido o mesmo nível de interesse relatado no início, como podemos observar no trecho seguinte:

PP: [...] houve alguma modificação em relação ao seu interesse por séries ou produtos culturais em língua inglesa, de modo geral, nesse semestre?

Priscila: Não, continua- ah, continua- eu sempre gostei muito de música, de série

PP: Ahã

Priscila: Filmes, nem tanto

PP: Tá

Priscila: Filmes, eu acabo... num, num assisto tanto... mas o, ã... eu sempre gostei, então... **não teve diferença, eu continuo gostando**

Na sequência da entrevista, quando o PP pede para que Priscila faça uma avaliação das atividades realizadas no semestre, a aluna destaca, então, as discussões, sinalizando a presença de aspectos afetivos positivos na prática da oralidade baseada nas séries, como pode ser observado no excerto a seguir:

PP: [...] o que você achou das atividades, de como elas foram feitas, assim... ã: escolher uma série... assistir um episódio por semana, responder um questionário... fazer algumas discussões aqui com os

colegas... como que você viu isso, assim, você enquanto uma aluna... alguém que já tinha contato antes...

Priscila: Eu::, **a parte das discussões eu acho muito interessante**, porque:: ... .. porque você:: ... primeiro, que você vai, escuta... porque é sempre bom, você, quando você... **principalmente quando você tá gostando...** no caso da série, você assiste, **se você gosta da série você quer comentar sobre ela... então essa discussão é, é bem gostosa, ainda mais** que você... é:: ... **se você for discutir em inglês**, você já vai... você meio que força, né

PP: Ahã

Priscila: a:: ... porque às vezes a gente até sabe, mas... **tem que se forçar... a, a formar as frases**, né, acho que é **uma forma de... de aprender**

Nota-se, portanto, que Priscila considera o interesse pela série como algo que motiva a prática oral, pois, nas palavras da estudante, “se você gosta da série, você... quer comentar sobre ela... então essa discussão [...] é bem gostosa”. Além disso, o fato de ter “que se forçar [...] a formar as frases” ao conversar com colegas sobre os episódios assistidos representa, na sua visão, “uma forma de [...] aprender” a língua-alvo.

De modo semelhante, Gilberto avalia que a prática oral realizada com base em conteúdos que são do interesse dos aprendizes pode ser mais benéfica no desenvolvimento da capacidade de se comunicar do que outros tipos de práticas, como podemos observar no seguinte trecho de sua entrevista:

PP: [...] em relação... é:: ... às atividades, [...] o que que você achou, assim? [...] você é alguém que já tinha contato, bastante, né, com produtos culturais e tal... aí... é: e aí esse semestre então, [...] vocês assistiram a um episódio por semana de uma série... é: na casa de vocês, responderam um questionário por semana, né... teve algumas discussões aqui sobre os episódios [...] É: qual a sua opinião?

Gilberto: Eu acho que... é bom pro aprendizado, assim, principalmente pra quem não... costuma fazer isso, ou mesmo pra quem assiste já... mas pelo menos tentar assistir alguma coisa com legenda em inglês ou sem legenda... isso... muda bastante, assim, você aprende muito mais fazendo esse tipo de coisa... então... e dis- e conversando sobre as séries também é bom porque você... **conversar em inglês... sobre algo que você gosta... acho que é melhor pra aprender a falar**, assim, às vezes... **do que ficar falando sobre...** ... por exemplo, **essas... alguns temas já definidos**, assim, **você ficar conversando sobre isso não é tão interessante quanto falar sobre algo que você tem interesse**

Ao analisarmos as notas de campo referentes à aula do dia 5 de outubro de 2016 (turma 3 – fase 2), encontramos dados que vão ao encontro do que Gilberto relatou na

entrevista, sinalizando motivação do aprendiz para a prática oral baseada numa série do seu interesse:

|          |   |
|----------|---|
| 05/10/16 | Enquanto Arthur, Giovane e Jorge conversavam, Gilberto e Júlia também o faziam, cada grupo abordando a série escolhida. Houve um momento em que parecia que a conversa entre Gilberto e Júlia já havia terminado, e não havia mais nada que pudessem falar sobre aquele episódio. Então, Júlia se virou para prestar atenção na conversa do outro grupo. Nesse momento, eu achei que as atenções ficariam voltadas para tal grupo até o fim da atividade. No entanto, alguns segundos depois, Gilberto chamou novamente a atenção de Júlia para fazer algum outro comentário sobre o episódio que ambos assistiram, e então a conversa entre eles perdurou por mais alguns minutos. |
|----------|---|

Podemos perceber, assim, que enquanto Júlia tem a sua atenção voltada para a discussão que era realizada por aprendizes de outro grupo, Gilberto a chama novamente, dando continuidade à conversa envolvendo o episódio de *Doctor Who* que ambos haviam assistido. Esses dados tornam-se mais significativos por dizerem respeito a um aprendiz que – conforme foi possível observar nos dois semestres em que o tivemos como aluno – costuma apresentar postura mais introvertida em relação à prática oral da língua, ou seja: fala somente quando solicitado pelo professor, ou apenas o necessário para atender aos objetivos de atividades que visam a esse tipo de prática (enquanto outros continuam falando, mesmo após o cumprimento desses objetivos). Tais fatores, segundo Toledo (2010, p. 94), são característicos de aprendizes introvertidos, os quais, conforme o autor, geralmente apresentam produção oral menos intensa quantitativamente, em comparação com os extrovertidos, resultando em menor aproveitamento das oportunidades de prática da oralidade. Levando isso em consideração, podemos inferir que, como estímulo à produção oral, notadamente no que se refere a alunos como Gilberto, melhor do que a proposição de “temas já definidos” (como ocorre, por exemplo, quando os alunos são solicitados a discutirem textos presentes em livros didáticos), seria oferecer oportunidades para a prática oral com base em tópicos que sejam do seu interesse.

Outro aprendiz que, dentre as atividades envolvendo séries, destacou as discussões feitas em sala de aula – e que, assim como Gilberto, já demonstrava interesse bem-desenvolvido por esse produto cultural antes do início das atividades<sup>217</sup> –, foi Marcos. Primeiramente, verificamos o interesse desse aprendiz por séries por meio do questionário

<sup>217</sup> Em sua resposta ao item 7 do questionário inicial, Gilberto revelou que as séries são o segundo produto cultural em LI pelo qual tem mais interesse (ficando atrás de filmes e à frente de música, livros, notícias, e jogos, respectivamente), e, respondendo ao item seguinte, declarou manter contato frequente com elas (mais de uma vez por semana).

inicial, no qual, em resposta ao item 7, apontou as séries como o artefato cultural em LI pelo qual mais se interessa (à frente de música, filmes e notícias online), e, em seguida, respondendo ao item 8, declarou manter contato diário com elas. Ao final do semestre, na entrevista, o PP procura averiguar se houve modificações no que diz respeito ao interesse do aprendiz por séries (e outros produtos culturais), e pede a ele que aponte possíveis sugestões ou críticas em relação ao modo como as atividades foram implementadas; Marcos, então, sinaliza ter mantido o interesse por séries, e, como crítica, aponta o fato de algumas discussões não terem sido realizadas (o que ocorreu devido à falta de tempo que marcou o período final das atividades, que coincidiu com o fim do período letivo):

PP: [...] houve alguma modificação em relação ao seu interesse por séries ou produtos culturais em língua inglesa de modo geral?

Marcos: Ah, **eu já gostava bastante... e continuo gostando**, então... ah, de certa forma sim, né... acho que... a forma como eu gostei da série, acho que vai... me direcionar a assistir mais séries ((risos)) pelo fato de já gostar, né

[...]

PP: E você teria... talvez alguma sugestão ou alguma crítica, alguma coisa que você... de repente... poderia ter sido feito diferente ou...

Marcos: Hum... eu acho que... só a gente... só pecou um pouquinho no final desses últimos episódios, que não foi comentado em sala... por causa de... do tempo, né, mas isso daí... sossegado, acho que... dá pra... é uma coisa fácil de ser reparada... e, assim, **eu achava legal... é:: discutir sobre a série... porque... muitas vezes, assim... cada um tinha um ponto de vista diferente, então sempre alguém... dava uma opinião diferente... então você... ‘caramba, realmente... acontecia tal coisa’** ... tal coisa que... que era falada, a gente viu em sala, **alguma... forma de gramática... e eu não percebi, e outra pessoa percebeu... eu achava isso bem legal... acho, né**

PP: É... e:: ... então você gostou da, [da parte das]

Marcos: [Gostei]

PP: discussões

Marcos: Gostei, **as discussões eu acho que era a melhor parte**

Nota-se, assim, que um dos motivos pelos quais Marcos afirma ter gostado das discussões está relacionado ao seu aspecto interacional, que permitia ao aprendiz beneficiar-se da contribuição de colegas, tanto no que diz respeito à exposição de pontos de vista diferentes sobre os episódios assistidos (“sempre alguém... dava uma opinião diferente... então você... ‘caramba, realmente... acontecia tal coisa’”), quanto à percepção

de itens gramaticais estudados em sala de aula. Desse modo, assim como Roger, cuja relação com séries analisamos anteriormente, Marcos beneficia-se da contribuição de outros para melhor aproveitamento de sua relação com o objeto/conteúdo pelo qual tem interesse, o que, segundo Renninger e Hidi (2016), seria um dos fatores que caracterizam a atuação de alunos com interesse individual bem-desenvolvido.

De modo semelhante ao aprendiz Marcos, Gabriel – que no questionário inicial marcou as séries como o produto cultural em LI pelo qual mais se interessa (e com o qual declarou manter contato frequente – mais de uma vez por semana) –, ao avaliar a maneira como as atividades foram realizadas, aponta, durante a entrevista, o tempo destinado às discussões sobre os episódios como um dos aspectos que poderiam ser melhorados:

PP: [...] agora pra finalizar mesmo... é:: ... a sua opinião, então, sobre... essas atividades com as séries, ã:: ... qual a sua opinião, cê tem alguma sugestão, alguma coisa que poderia ter sido diferente...

Gabriel: É:: ... diferente?

PP: Essa coisa, assim, de assistir uma série, um episódio por semana, responder o questionário... aí a gente fazia algumas discussões aqui... o que que você achou, assim?

Gabriel: Eu achei... que tava bem... pra ser simples, tava bem ajeitado... é: você... falava pra gente assistir as séries, se você- ... aí se os alunos fizeram... a parte deles de assistir a série, daí respondia o questionário... e: ... vinha aqui pra discutir... bom, **se tivesse mais tempo pra discussão talvez**, uma ou outra palavra que às vezes cê ‘ah, é uma palavrinha, depois eu pesquiso’ ... é: ... pra... trabalhar mais nisso... **SE houvesse mais tempo, seria interessante**, mas nada que... é: prejudicasse demasiadamente... o... a... tentativa, o projeto de... de assistir séries

Assim como Marcos e Gabriel, a aprendiz Luciana também lamentou a falta de tempo para a realização de algumas discussões envolvendo episódios assistidos, como podemos observar no seguinte trecho de sua entrevista:

PP: [...] pra fechar... é::: e que, qual é a avaliação que você faz... ã: das atividades, do modo como elas foram feitas? [...]

Luciana: Ah, eu gostei, porque... **como eu gostei da série, pra mim foi fácil** assistir... e depois escrever

PP: Ahã

Luciana: Mas acho que, assim, se... **caso você não gosta da série aí já é mais... mais complicado**, mas... mas **acho legal também poder...**

**conversar, assim, com outras pessoas pra... discutir mesmo, né...** sobre o que cada um achou, porque cada um tem... vê de uma maneira diferente o episódio  
[...]

PP: Cê gostou? ... críticas, sugestões, o que que de repente poderia ser diferente, que seria... seria... mais legal ou melhor?

Luciana: ... .. ah... .. ah, acho que não tem críticas não, **só que esses últimos episódios que num teve as discussões que eu... gostava** até, né, mas...

PP: Cê gostou [das discussões]

Luciana: [Eu gostei]... achei legal

Conforme tratado na seção 3.1.1, Luciana teve o interesse envolvendo séries, especialmente a série *Friends*, aumentado ao longo do semestre em que as atividades foram realizadas. Assim, é possível que o interesse desenvolvido pela série tenha contribuído para que a aprendiz apreciasse as discussões que eram feitas sobre ela. Afinal, reflete Luciana, “caso você não gosta da série aí já é mais [...] complicado” participar de atividades relacionadas.

Concluindo esta seção, é possível considerarmos, portanto, que para aprendizes com interesse bem-desenvolvido por séries, a realização de atividades como as que foram implementadas neste estudo, focalizando tal produto cultural, podem ser relevantes, na medida em que contribuiriam tanto para a manutenção do interesse já existente quanto para o desenvolvimento de habilidades comunicativas na língua-alvo, dada a motivação demonstrada por esses aprendizes para práticas orais com base em séries do seu interesse.

## 3.2 - Percepção de aprendizes envolvendo séries

Ao longo do semestre em que se deu a segunda fase da coleta de dados para esta pesquisa, foi possível averiguarmos a ocorrência de alterações na percepção de alguns aprendizes envolvendo séries de TV. Tais alterações dizem respeito tanto à percepção mais global do potencial das séries como ferramenta de aprendizagem, quanto à percepção de elementos presentes nelas, como, por exemplo, aspectos culturais.

Nas próximas duas seções, faremos a apresentação e análise dos dados que sinalizaram as alterações citadas.

### 3.2.1 - Assistir para aprender

Uma das mudanças mais significativas diz respeito à percepção de que assistir séries em LI pode contribuir para a aprendizagem dessa língua, especialmente com a utilização de legendas na língua-alvo. A seguir, apresentamos e discutimos os dados que nos permitiram verificar esse tipo de mudança, e, conseqüentemente, responder à primeira parte da segunda questão norteadora da pesquisa: *Que tipo(s) de ações podem ser empreendidas pelo professor para sensibilizar aprendizes quanto a potencialidades, em termos de aprendizagem, envolvidas no contato com tais produtos [artefatos culturais em LI]?*

Um dos exemplos que apontam a mudança de percepção em relação às séries citada ocorreu em uma das aulas realizadas no semestre, na qual o PP apresentou aos alunos um episódio da série de comédia *Friends*. Um dos motivos da escolha de tal série para apresentação, além dos já arrolados na seção 2.5, está relacionado ao fato de ser uma série com potencial para atrair o interesse de aprendizes, em virtude da duração de cada episódio, que é de 22 minutos, de modo geral. Os alunos do centro acadêmico de línguas onde os dados para a pesquisa foram coletados costumam enfatizar o fato de não terem muito tempo para estudar conteúdos que não estejam diretamente vinculados ao curso que frequentam na universidade onde tal centro está localizado. Assim, uma série cujos episódios têm a duração citada poderia representar uma boa opção para a realização das atividades propostas no semestre.

Após a apresentação do referido episódio, o PP deu exemplos de palavras, expressões e tópicos gramaticais presentes no mesmo, com a intenção de mostrar aos alunos que, ao assistir um programa como esse, é possível tanto a percepção e aprendizagem de itens linguísticos novos quanto o contato com itens trabalhados em sala de aula. Em seguida, pediu aos alunos que, como tarefa de casa, entrassem na página da turma (turma 2 – fase 2), criada no Facebook, e listassem títulos de séries das quais gostavam ou então que teriam interesse em assistir. Então, a aluna Gisele fez um comentário a respeito do vocabulário característico de séries como *Friends*, e o PP respondeu, emitindo a sua opinião a respeito de séries de comédia, como podemos ver a seguir:

Gisele: Eu acho que esse tipo de seriado aí, o vocabulário é mais fácil, né...

PP: É, as séries, a: ... as comédias, as *sitcoms*, têm essa vantagem... o vocabulário, acho que é um pouquinho mais tranquilo, geralmente, de... de aprender... né, e tem a questão do tempo... a maioria das comédias são mais curtas... esse aqui tem 22 minutos... ó, é rapidinho, né... dá pra você assistir um por dia, se quiser... né, de *Friends*, por exemplo

Em seguida, um dos alunos sorri e diz que, em virtude da duração de cada episódio, é possível assistir a uma temporada por dia. Então, o PP fala novamente sobre as vantagens do contato com séries de comédia na aprendizagem fora da sala de aula, e Gisele faz comentários sinalizando mudança na sua percepção a respeito da relação entre o contato com séries em LI e a aprendizagem dessa língua:

Horácio: Dá pra assistir uma temporada por dia ((o aluno fala baixo))

PP: ã?

Diego: Uma temporada por dia ((risos)) ((o aluno fala mais alto))

Vários alunos: ((risos))

PP: É, se gostar muito da série, né... vai... então, é rapidinho, né... vinte e dois minutos... eu acho... pra mim, é uma forma excelente de você praticar o inglês fora da sala de aula... pega uma comédia-

Gisele: **Eu não achava, não, mas eu tô começando a achar que é**

PP: Pega uma comédia-

Gisele: **Eu nunca achei**

As frases em negrito dão indícios, portanto, de que Gisele começava a considerar o contato com séries como uma forma válida de aprendizagem fora da sala de aula. Na entrevista realizada com a aluna ao final do semestre, ao responder uma pergunta sobre o que havia causado essa mudança de percepção, Gisele atribui a mudança à proposta que foi feita envolvendo atividades com o produto cultural citado:

PP: E que que cê acha que... causou essa mudança de percepção, assim? Em relação... ã: a assistir séries como uma excelente forma de praticar o inglês fora da sala de aula? Que agora você... você falou que tá começando a achar que é uma excelente forma de praticar o inglês...



Gisele: Uma excelente forma porque... **a partir do momento que a gente, em sala de aula... foi feita essa proposta, eu comecei a ver de outra maneira...** eu acho que assistir o filme<sup>218</sup>... [...] **mas junto com o filme, a pesquisa...** ... eu tenho dúvida, eu tenho que pegar- no, naquele momento... **olhar no dicionário, olhar no Google... porque daí... aí eu vou aprender**

PP: Tá

Gisele: Porque **senão passa batido**, eu acabo tendo uma noção total do filme... aí eu não vou fazer isso... mas como a proposta foi aprender, então eu tentei... aprender... então, **eu tinha dúvida, eu... parei o filme e... fui ver o que significava**

[...]

Gisele: [...]Então, eu acho assim, que é válido, mas desde que a proposta seja essa, ‘ah, então eu vou parar pra ver e vou estudar’

Em outro trecho da entrevista, Gisele compara a forma como assistiu à série *Dexter* – que, segundo ela, foi a única série da qual assistiu todos os episódios, num período anterior à realização da pesquisa –, com o modo em que assistiu *Game of Thrones* para a pesquisa:

PP: E... existe alguma diferença no modo como você assistia o *Dexter*... como você tá assistindo *Game of Thrones*?

Gisele: Tem, agora esse **eu tô prestando mais atenção no idioma**

PP: Tá... ok, é:: ... e o que que você acha que... causou essa mudança?

Gisele: Estudar... aqui, a proposta que você fez... isso que causou a mudança, é: **o interesse em querer aprender**

PP: Então eu fiz essa proposta nesse semestre... agora as aulas terminaram... e daqui pra frente? Como você acha que...

Gisele: **Vou prestar atenção**, porque a cada... vez eu quero melhorar o meu inglês

Conforme abordado na seção 1.1.1, de acordo com Vanderplank (2016, p. 58), a atribuição de tarefas específicas é um dos fatores que podem contribuir para o sucesso na aprendizagem por meio de programas legendados, na medida em que, dependendo de sua configuração, atividades podem contribuir para que aprendizes estejam atentos ao conteúdo linguístico presente, “ao invés de relaxarem e assistirem a um programa

<sup>218</sup> Em diferentes momentos da entrevista com Gisele, a aluna utilizava a palavra ‘filme’ para se referir a séries.

simplesmente como entretenimento”<sup>219</sup>. O autor argumenta que não se pode “depender da exposição para aprendizes assimilarem língua”<sup>220</sup> (VANDERPLANK, 1990, p. 231), e que se não houver “uma grande quantidade de atenção”<sup>221</sup> (VANDERPLANK, 2016, p. 58), muito pode ser perdido no fluxo das falas, em virtude do ritmo dos programas. Isso encontra correspondência na fala de Gisele, quando a aluna diz que se a proposta não for aprender, o conteúdo presente nas séries “passa batido”, já que ela consegue ter “uma noção total do filme”, mesmo não entendendo palavras ou expressões específicas.

Podemos também relacionar a importância atribuída por Vanderplank à atenção com a Hipótese do *Noticing*, de Schmidt (1990). Conforme discutido anteriormente, esse último autor considera o emprego de atenção fundamental para a percepção de itens linguísticos presentes em insumos. Entretanto, para que possa haver entendimento mais profundo a respeito desses itens, é necessário que o nível de atenção e esforço sejam maiores. Isso significa, por exemplo, que talvez seja necessário o uso de recursos como dicionários e outras fontes de referência, para que os itens percebidos sejam compreendidos. Dessa forma, além do *noticing* (percepção), também haveria *understanding* (entendimento). Assim, podemos inferir que quando Vanderplank argumenta ser necessário uma grande quantidade de atenção para que possa haver aprendizagem por meio de programas legendados, há uma aproximação maior com o conceito de *understanding*.

No relato de Gisele, exposto anteriormente, há um trecho que sugere a passagem do nível de atenção *noticing* para o *understanding* na atuação da aluna, que é o seguinte: “eu tenho dúvida, eu tenho que pegar [...] naquele momento... olhar no dicionário, olhar no Google... porque daí... aí eu vou aprender”. Em outras palavras, ao perceber a ocorrência de algum item linguístico não familiar, a aprendiz utiliza recursos que a auxiliam a compreender o seu significado. Tal procedimento também se evidencia quando ela diz: “eu tinha dúvida, eu... parei o filme e... fui ver o que significava”.

Na sequência da entrevista, Gisele atribui ao nível maior de atenção empregado o fato de ter conseguido identificar, nos episódios assistidos, tópicos trabalhados em sala de aula:

Gisele: Só o fato d’eu querer prestar atenção, já faz com que melhore, né... ... porque eu tô prestando atenção, então... vai melhorar

<sup>219</sup> No original: [...] rather than sitting back and watching a programme purely as entertainment.

<sup>220</sup> No original: [...] we cannot rely on exposure for learners to take in language.

<sup>221</sup> No original: [...] a great deal of attention.

PP: Ok... é:: ...

Gisele: Tanto é que eu **percebi várias vezes, algumas palavras** que ti, que tavam... por exemplo, mesmo que... que... na semana que você, que eu vi o filme... e que, no livro... que a gente tá estudando, **aparecia palavras, você, automaticamente você ‘ah... a palavra que tá no livro esse semestre’**, a pa- entendeu?

PP: Sim

Gisele: Você acaba... ã: ... **coisas que não prestava atenção, cê passa... a prestar atenção... os auxiliares...** né, então cê acaba prestando atenção, porque você tá, tá vendo, é, é fresco o negócio

PP: Você já fazi- você... sempre fez essa conexão? Do que você aprende na sala de aula-

Gisele: Não

A partir desse trecho, é possível relacionarmos, mais uma vez, a atuação de Gisele, considerando-se o nível de atenção empregado ao assistir à série, com o nível de atenção e atuação implicados no conceito de *understanding*. Quando a aluna diz que passou a prestar atenção a “coisas” que antes não prestava, como, por exemplo, verbos auxiliares, identifica-se uma das vantagens do tipo de aprendizagem explícita inerente a esse conceito, que é a percepção de elementos gramaticais redundantes para a comunicação. Conforme abordado na seção 1.3, Schmidt (1990, p.143) argumenta que certos componentes linguísticos, como, por exemplo, morfemas contraídos e fonologicamente reduzidos, não são, de modo geral, percebidos implicitamente, ou seja, sem atenção consciente. Lembramos o exemplo dado naquela seção, referente aos verbos auxiliares ‘*had*’, ‘*did*’ e ‘*would*’ (os quais podem estar presentes, de forma contraída, em *who’d*), cuja percepção e compreensão exigem grau maior de atenção e, possivelmente, o emprego de estratégias como a utilização de legendas na língua-alvo e também de gramáticas ou dicionários, que é um dos recursos que Gisele relata utilizar. Portanto, ao proceder dessa maneira, e também ao afirmar que não conseguia, anteriormente, estabelecer uma conexão entre conteúdos trabalhados nas aulas e aquele presente nas séries, e que agora o consegue, evidencia-se uma mudança na relação de Gisele com esse produto cultural.

Ao analisarmos a atuação de outros participantes, tendo em vista o contato com produtos culturais, encontramos algumas semelhanças com a atuação de Gisele descrita nos parágrafos anteriores. Fábio, por exemplo, ao descrever a forma como costumava

assistir séries antes da realização da pesquisa, afirma, assim como Gisele, que não tinha o hábito de procurar compreender conteúdos linguísticos ainda desconhecidos:

Fábio: Então... a ideia de assistir... aqui pro curso foi... um pouco mais interessante, porque, tipo, eu assistia antes... mas eu assistia legendado... e aí eu ia entendendo o que eu conseguia entender... e às vezes quando eu num entendia alguma coisa, **passava batido** e eu continuava, sabe... agora quando eu assisti aqui pra... pra responder o questionário do senhor, aí foi bem diferente... porque daí no caso eu assistia... pra **procurar mesmo entender sobre a língua** e não mais tipo pra... entender o contexto do episódio e tudo mais

Em outros trechos da entrevista, apresentados a seguir, Fábio menciona novamente a ideia de assistir séries para aprender, demonstrando ter reavaliado a sua relação com esse e outros produtos culturais em LI. Primeiramente, ao responder se havia ocorrido alguma alteração no que se refere ao seu interesse por tais produtos, o aprendiz afirmou:

Fábio: Então... acho que no quanto eu me interessava, não... mas na maneira que eu me interessava, sim... ... sim, porque... tipo... **agora... toda vez que eu vou ver alguma coisa**, tal, música, coisa do tipo... **aí eu já tento... é: procurar alguma coisa que eu num conheço...** alguma gíria que eu num, que eu num conhecia antes, sabe, tipo... **então, a maneira é diferente**, agora em questão de quantidade não porque eu já gostava... muito, né

PP: Ahã

Fábio: Já assistia muito, então... tipo num mudou muito em questão de quantidade... mas **a maneira que eu... que eu consumia, sim**

Na sequência, o aprendiz fala sobre o modo como pretende entrar em contato com produtos culturais a partir de então:

PP: Tá... ok... e cê acha que... mudou, assim, da... mesmo acabando agora o semestre, cê acha que... vai ser diferente, assim, a maneira como você... é: ... entra em contato com esses produtos, assim?

Fábio: Sim, é porque **agora eu vou tentar entrar em contato mais pra aprender... e menos pra consumir**, né... tipo porque consumir... a gente consome um absurdo, né

PP: ((risos))

Fábio: ‘Ah, vou só assistir’ ... agora... pra poder aprender... é: ... **é diferente mesmo...** tipo... **você assistir uma série pra aprender... a língua** e assistir pra poder... conhecer sobre a série é diferente

Em outra parte da entrevista, ao ser indagado sobre o que achou da experiência de assistir séries com o objetivo de aprender a língua, conforme havia declarado, Fábio responde:

Fábio: Então, eu achei bem bacana, tanto que **agora eu vou até continuar fazendo desse jeito** agora, tipo, quando eu tiver em casa... **eu vou sempre assistir pra poder anotar**, ‘eu num entendi... isso aqui’, então já vou anotar [...] aí **volta na parte que num entendeu, aí escuta de novo**, sabe, **até cê conseguir entender...** tipo, a palavra que tá lá... **até você entender o que ela significa...** daí é diferente porque daí você... acaba até memorizando as coisas

Podemos perceber, então, que, assim como Gisele, Fábio demonstra ter desenvolvido interesse pelo contato com séries como meio de estudo da língua-alvo. Ao dizer que pretende assisti-las com o intuito de anotar palavras desconhecidas, até conseguir entender o que elas significam, Fábio descreve um tipo de atuação na qual maior atenção é dada à língua, pois além da percepção de itens desconhecidos, ele procura obter maior compreensão a respeito deles. Dessa maneira, o aprendiz, da mesma forma que Gisele, ao procurar aprender a partir do contato com séries, emprega um nível de atenção à língua equivalente àquele proposto por Schmidt (1990) na concepção do termo *understanding*, potencializando as oportunidades de aprendizagem.

Para ilustrar a atuação de Fábio descrita no parágrafo anterior, utilizaremos dados obtidos a partir de dois instrumentos de coleta distintos. Primeiramente, apresentamos a resposta dada pelo aprendiz a um dos itens do questionário referente ao terceiro episódio da série *Game of Thrones*, indicando palavras ou expressões por ele percebidas enquanto o assistia:

Use the space below in case you want to make a record of the words/expressions that you learned or noticed in this episode:

*Butcher, Runner up, Rather be dead, Stutterer*

Na medida em que o enunciado correspondente a esse item permitia aos aprendizes incluírem tanto palavras já conhecidas quanto aquelas ainda não familiares<sup>222</sup>, não é possível, apenas a partir dessa resposta, afirmarmos se Fábio já compreendia os itens linguísticos percebidos ou não. Contudo, ao analisarmos a discussão que foi feita em sala de aula envolvendo as respostas dos alunos a esse questionário, a partir da transcrição (parcial) feita dessa aula, encontramos indícios de que há pelo menos um termo que Fábio não conhecia, e do qual procurou saber o significado, demonstrando o nível de atenção superior (*understanding*) discutido anteriormente. Tais indícios podem ser observados no trecho a seguir, no qual são discutidos os itens linguísticos percebidos por Fábio:

PP: Na próxima aula a gente vê... porque agora a gente tem que ir... mas depois a gente dá uma olhada... são palavras que você já olhou o significado?

Fábio: Ahã

PP: Tá

Fábio: ‘Butcher’ é tipo ‘carneiro’, ‘açougueiro’

PP: ‘Açougueiro’

Fábio: Aí, ‘runner-up’... é ‘vice colocado’... **e esse eu num sabia**, daí

Quando o PP pergunta ao aprendiz se ele já havia verificado o significado das palavras destacadas, ele responde afirmativamente. No entanto, ao afirmar, em relação ao substantivo ‘*runner-up*’, “*esse eu num sabia*”, é possível que o aprendiz já conhecesse as outras palavras percebidas. Ainda assim, em relação à palavra citada, verifica-se que Fábio não apenas percebeu a sua ocorrência como procurou compreender o seu significado. Trata-se, portanto, de um exemplo de atuação caracterizada por maior atenção à língua presente em uma série, resultando em aprendizagem de vocabulário.

De modo semelhante ao ocorrido com Fábio, Priscila refletiu, ao final do semestre, sobre o modo como vinha mantendo contato com séries, e o que precisaria ser feito para

---

<sup>222</sup> Isso ocorreu em razão de o termo ‘noticed’ poder englobar os dois tipos de palavras citados, já que não houve especificação em relação à percepção de itens linguísticos novos apenas. Resolvemos empregar esse termo, além de ‘learned’, com base na possibilidade de alunos terem percebido palavras desconhecidas, sem tê-las ainda compreendido. A partir disso, tornou-se possível que aprendizes tirassem dúvidas a respeito dessas palavras em sala de aula, aumentando o vínculo entre o contato com as séries e o estudo formal da língua.

que ele possa ser mais proveitoso em termos de aprendizagem. Apesar de já considerar, no início do semestre, conforme mostraremos a seguir, que o contato com produtos culturais pode servir como estratégia para aprender a língua-alvo, a aprendiz parece concluir, ao final do período referido, que precisa se esforçar mais para que o aprendizado por meio de séries seja maior. Primeiramente, apresentamos sua resposta à questão 13 do questionário inicial, respondido antes do início das atividades com séries:

Você considera o contato com produtos culturais de língua inglesa como uma estratégia para aprender a língua, ou como algo mais relacionado ao lazer/prazer?

*Ambos, pois consigo aprender um pouco do inglês enquanto me divirto vendo séries, ouvindo músicas, etc.*

Em seguida, mostramos um trecho da entrevista com Priscila, no qual, ao ser perguntada se o uso de legendas em inglês poderia auxiliá-la em sua dificuldade – conforme relatada anteriormente na entrevista – de relacionar a oralidade à escrita da língua, a aprendiz reflete sobre o modo como geralmente assiste séries, reconsiderando a distinção entre assistir por lazer e assistir para aprender:

PP: Você acha que... a legenda em inglês, de repente, pode auxiliar nesse::

Priscila: Pode... eu só tenho que:: me for- eu acho que eu tenho que **forçar mais** ((risos))... **a prestar mais atenção nela**

PP: Na legenda

Priscila: É... talvez eu:: ... **uma coisa que eu percebi- ... mudar o modo...** que eu assis...ti... tipo, não- ... **tentar não assistir como lazer mesmo**, porque isso não funcionou, não ((risos))

PP: ((risos))

Priscila: Porque daí **eu ficava deitada assistindo, e só curtia...** entendia... e talvez eu... (tenho que) me forçar mesmo... a parar, assim, e ler certinho

Portanto, Priscila demonstra sentir necessidade de prestar mais atenção ao conteúdo linguístico presente nas legendas para que o aprendizado referente à escrita da LE possa ser maior ao assistir séries. Dessa forma, a aprendiz reavalia a sua relação com esse produto cultural, refletindo sobre a quantidade de atenção dispensada ao conteúdo linguístico presente na legenda, e corroborando a ideia de que, para poder haver

aprendizagem por meio do contato com produtos audiovisuais, de modo substancial, é importante que ele seja feito não apenas como forma de entretenimento, mas também com a intenção de aprender (VANDERPLANK, 2016, p. 58).

Outro aprendiz que demonstrou, ao final do semestre, interesse em utilizar as séries como ferramentas no aprendizado da LI foi Daniel, como pode ser observado no seguinte trecho de sua entrevista:

PP: Houve alguma modificação em relação ao seu interesse por séries ou produtos culturais em língua inglesa de modo geral? Explique, por favor.

Daniel: Na verdade sim, a experiência com as séries eu já tinha, e também gostei muito de house of cards, portanto, se houve alguma modificação ligado ao interesse, creio que é com relação a ficar **mais interessado em aprender a língua inglesa através das séries**, visto que eu notei uma melhora e uma conexão maior da aula com o que é falado nas series.

A partir desse excerto, verifica-se que Daniel já tinha interesse por séries antes de realizar as atividades propostas como parte da pesquisa. No entanto, o aprendiz afirma ter notado “uma conexão maior da aula com o que é falado nas séries”, e que por isso ficou “mais interessado em aprender a língua inglesa através das séries”, sinalizando mudança de percepção em relação ao potencial, em termos de aprendizagem da língua-alvo, representado pelo contato com esse produto cultural. Ao analisarmos as notas de campo tomadas durante o período em que as atividades foram realizadas, verificamos o registro de ocorrências que corroboram o que Daniel afirmou na entrevista, como as que são apresentadas no excerto a seguir:

|           |   |
|-----------|---|
| 06/10//16 | <p>Group discussions.</p> <p>Daniel said he doesn't see the work with series as “bad work”. He said he likes it. <b>He's learning and he likes it.</b></p> <p>He watches with subtitles in English, and pauses when he doesn't know a word.</p> |
|-----------|---|

É possível observar, então, que o aprendiz demonstra ter a percepção de estar aprendendo a partir do trabalho realizado com séries. Além de ter feito uma afirmação nesse sentido, conforme registrado pelo PP e exposto acima, Daniel menciona estratégias



utilizadas para esse tipo de aprendizagem, que são o uso de legendas na língua-alvo e o recurso a pausas para compreensão de palavras que não conhece.

Numa outra aula, Daniel faz uma pergunta ao PP, ilustrando a conexão – à qual se referiu na entrevista – entre aprendizagem em sala de aula e “o que é falado nas séries”:

|           |   |
|-----------|---|
| 18/10//16 | <p>Daniel has just asked me if the word ‘<i>bill</i>’ can also refer to ‘lei’ in English.</p> <p>He had just seen this word meaning ‘<i>conta</i>’ in the Student’s Book.</p> <p>I asked him if he had seen it in <i>House of Cards</i>, and he said “yes”.</p> |
|-----------|---|

Podemos observar, então, que o aprendiz compara o significado atribuído à palavra ‘*bill*’ no livro didático utilizado nas aulas com aquele percebido num episódio da série *House of Cards*, com a qual trabalhou no semestre. Assim, com a ajuda do PP, que confirmou a possibilidade de a palavra ‘*bill*’ também significar ‘lei’<sup>223</sup>, o aluno pôde ampliar seu conhecimento de vocabulário. Além disso, mais uma vez encontramos indícios do tipo de atuação característica do nível *understanding* de atenção à língua. De acordo com Schmidt (1990, p. 132), a partir do emprego desse nível de atenção, após termos notado algo no ambiente, “nós podemos analisá-lo e compará-lo com o que percebemos em outras ocasiões”. Nós podemos também “refletir sobre os objetos dos quais tomamos consciência e tentar compreender seus significados”, ampliando, assim, as possibilidades de *insight* e entendimento a respeito deles.

Verificamos ainda a relação estabelecida por Daniel entre o conteúdo visto na série e aquele trabalhado em sala de aula a partir de dados coletados por meio de outro instrumento de coleta. No questionário relativo ao segundo episódio de *House of Cards*, o aluno respondeu à pergunta *Would you like to say anything else about your experience watching this episode?* da seguinte forma:

*Com certeza assistir com as legendas em inglês já está melhorando meu vocabulário.*

*Algumas das expressões que eu identifiquei e que foram vistas em aula:*

*I'm gonna get back to work*

*I wish I was*

<sup>223</sup> No entanto, de acordo com o dicionário virtual Michaelis, uma tradução mais adequada para a palavra ‘*bill*’, conforme utilizada em contextos semelhantes ao da série, seria “projeto de lei”. (Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/palavra/ab9QL/bill%3Ce3%3C/ei%3E/>>. Acesso em: 14 ago. 2018).

Em outro questionário, cujo foco era o quinto episódio da série citada, Daniel demonstrou novamente o estabelecimento de vínculo entre o conteúdo linguístico presente na série e tópicos trabalhados em aula, como podemos depreender de sua resposta ao último item, exposto a seguir:

Use the space below in case you want to make a record of the words/expressions that you learned or noticed in this episode:

*I've survived with my wife*  
*Best day yet - uso do yet para afirmações?*  
*I seen. I saw.*

Com base em sua resposta, verifica-se que Daniel notou o uso do *present perfect* em duas frases do episódio assistido, *I've survived with my wife* e *I seen*<sup>224</sup>. Além disso, ele fez uma pergunta ao PP em relação ao uso da palavra 'yet', presente na frase *Best day yet*. Trata-se de dois tópicos gramaticais que fizeram parte do conteúdo programático do semestre, e que o aprendiz conseguiu perceber ao assistir o episódio. Porém, no caso da palavra 'yet', o aluno não apenas percebeu que ela estava sendo usada, como também, ao comparar com o que viu nas aulas, notou que estava sendo empregada de modo diferente. Posteriormente, em sala de aula, o PP procurou esclarecer a sua dúvida, aproveitando o questionamento de outros aprendizes a respeito do mesmo tópico, explicando a diferença entre o uso de 'yet', conforme havia sido discutido em aula, e o uso feito no episódio de *House of Cards* assistido por Daniel. A seguir, o trecho da aula em que isso ocorreu:

Davi: Geralmente, numa pergunta, é o *yet*?

PP: É o *yet*, exatamente

Enzo: No fim de frase normalmente é o *yet*?

[...]

PP: É, ó... exatamente, até respondendo já parte da pergunta do Daniel, que ele fez pra mim no questionário... o que a gente tá vendo em relação ao *yet*, na verdade, é o uso dele no *present perfect*... porque ele tem outros usos também... ele até percebeu um na série que ele tá assistindo, em *House of Cards*, ele me fez uma pergunta no questionário... o que a gente tá vendo aqui, ó, é o uso do... do *yet*, como advérbio, no *present*

<sup>224</sup> A frase completa, conforme verificado posteriormente no roteiro do episódio em questão, é *I seen guys shot down, execution style*. O verbo auxiliar 'have' (parte da estrutura do *present perfect*) não foi utilizado, possivelmente por tratar-se de uso informal da língua, em que elipses como essa são relativamente comuns.

*perfect...* e aí, o que acontece, é aquilo que eu falei pra vocês... vai ser usado, principalmente, em frases negativas e perguntas... [...] só pra, aproveitando e responder o Daniel... o que você me perguntou, é esse uso aqui do *yet*... que ele percebeu na, na série... We often use, we frequently use *yet* after superlatives<sup>225</sup>... for example, *His latest film is his best yet...* vejam que é uma frase afirmativa... [...] então, se for ver, de acordo com aquela regra do *present perfect*, não era pra usar o *yet*... que é só usado em perguntas e frases negativas... mas aqui a gente tá falando de outros tempos verbais, não é mais o *present perfect*...então o *yet* é comumente usado... com superlativos... *His latest film is his BEST yet...* the film is the best one he has made up to now, até agora, esse filme é o melhor que ele fez, superlative, né, *the best yet* [...]

Dessa forma, estabeleceu-se um vínculo entre o estudo formal realizado em sala de aula e o contato com séries efetuado fora dela, a partir do questionamento de Daniel, que, ao realizar esse contato como forma de estudo da língua-alvo, empregou um nível de atenção que lhe permitiu não apenas perceber tópicos trabalhados nas aulas, como também refletir sobre questões de uso.

Outro aprendiz que apresentou indícios de mudança em relação à percepção envolvendo o contato com produtos culturais em LI foi Davi. Ao ser indagado, durante a entrevista, se havia ocorrido alguma alteração no seu nível de interesse por séries ou produtos culturais, o aprendiz respondeu:

Davi: Eu acho que... assim... eu sempre tive um bom contato com a língua inglesa... sempre... bastante produto, qualquer coisa eu acompanhava... agora com essa questão **eu tô tentando** aumentar... o jeito que... por assim dizer, **aproveitar mais esse contato, não só simplesmente ver as coisas**... é: ... tentar, por assim dizer... quando ver alguma coisa diferente às vezes ali... **prestar mais atenção** no que ela é, pra ten- identificar o que que é... aquela diferença, o que que é às vezes aquela palavra... tentar **tirar o máximo possível do aprendizado**, dessa com... **dessa linguagem**... por assim [dizer]

A partir da análise das notas de campo tomadas na fase 2 da coleta, verificamos que Davi já havia refletido, no decorrer do semestre, sobre a diferença entre o contato com produtos culturais como forma de entretenimento e aquele que é feito tendo como objetivo “tirar o máximo possível da aprendizagem”. A seguir, o trecho das notas tomadas no dia 20/10/16 no qual foi registrada a reflexão feita pelo aprendiz:

<sup>225</sup> Nesse momento da explicação, o PP aponta para o dicionário virtual Cambridge, exposto no telão, apresentando definições e exemplos envolvendo a palavra ‘yet’.

|           |   |
|-----------|---|
| 20/10//16 | <p>[...]</p> <p>O Davi disse que quando é “for fun”, “you don’t notice the words”; quando é para as aulas, “<b>you notice</b>”.</p> <p>[... ]</p> |
|-----------|---|

Davi parece considerar, portanto, que assistir séries por lazer (“for fun”) pode implicar emprego de menor atenção à língua, tendo como consequência a não percepção de palavras presentes nelas. Em contrapartida, assisti-las como forma de estudo da língua (“para as aulas”) pode favorecer a ocorrência de *noticing*. Em outro trecho da entrevista, o aprendiz reafirma a intenção de assistir séries (com legendas na língua-alvo, conforme discutiremos na seção 3.3) como meio para a aprendizagem da LI, sinalizando a percepção de que precisa empregar um nível maior de atenção para que isso ocorra:

Davi: [...] e:: vendo em inglês eu consigo praticar cada vez mais... (eu quero) leitura agora, porque daí quando... eu consigo... eu leio, eu traduzo ali... é uma coisa que **eu tenho que**, por assim dizer... **tá mais atento...** menos, assim, **não vejo tão no automático a, a série...** e: ... **pro meu entendimento eu tenho que... pensar um pouquinho mais**, eu acho

Desse modo, quando Davi afirma que para haver mais entendimento no contato com séries é preciso “pensar um pouquinho mais”, podemos aludir novamente ao conceito de *understanding*, representando um nível de atenção a questões linguísticas que permite não apenas a percepção de palavras ou expressões, mas também a compreensão de aspectos semânticos, gramaticais e comunicativos que caracterizam o seu uso.

Outro aprendiz que teve o nível de atenção à língua (e a outros elementos que caracterizam produtos audiovisuais) aumentado ao assistir episódios de uma série para as aulas foi Jorge. Ao refletir sobre os motivos pelos quais não gostava de *sitcoms* (conforme abordado na seção 3.1.1) antes do contato com *How I met your mother*, promovido pela pesquisa, o aprendiz relata que não conseguia compreender as piadas que caracterizam esse tipo de série, sinalizando por que isso ocorria:

Jorge: Eu num gostava de *sitcom*, mas daí... tipo, eu num conseguia entender direito as piadas que eles faziam, tal, né...

PP: Tá

Jorge: Daí ficava aquela risadinha de fundo, sabe?

PP: Sim

Jorge: Que tem... na *sitcom*, geralmente... agora dá pra entender um pouco das piadas que eles fazem, tudo... **começa a prestar atenção realmente no que eles tão falando, no contexto**, então fica bem mais... tipo mais divertido... a série daí

Em seguida, o PP pede para que o aluno confirme os motivos pelos quais não gostava de *sitcoms* e procura saber por que ele acha que passou a compreender melhor as piadas:

PP: Tá... então cê... cê achava que cê num gostava antes por causa da, da, da, do estilo, assim, então, as risadinhas de fundo, as piadas que você num entendia... muita coisa-

Jorge: É, tipo *Friends*... passava o episódio, eles começavam a falar alguma piada, começava aquela piada de fundo, eu num entendia nada... então eu ficava **'ah... num tô entendendo mesmo', eu parava de assistir**

PP: Entendi

Jorge: Né... mas... com *How I met your mother* tá... tá bem legal

PP: E por que cê acha que de repente agora cê tá conseguindo entender melhor, assim, as piadas? Tem algum motivo, assim, cê consegue ver alguma...

Jorge: Porque eu acho que agora... **como a gente tem que fazer os questionários, discutir em sala, eu acho que eu tô prestando mais atenção, porque antes eu... eu assistia... mas num prestava muita atenção no que eles tavam falando**, né... eles falavam mas às vezes eu nem... nem prestava atenção, mas agora, como a gente tem... que discutir em sala então cê fica prestando atenção toda hora no que eles tão falando... **então às vezes cê pega alguma... alguma frase, algum... alguma coisa que eles falam que... que acaba fazendo sentido... com alguma piada**, por exemplo

Os questionários aos quais Jorge se refere são aqueles que eram enviados semanalmente aos alunos, para que relatassem suas experiências com os episódios assistidos, e pudessem também inserir palavras e expressões que haviam percebido ou aprendido durante o contato com as séries. Conforme tratado na seção 2.5, alguns pontos das provas realizadas ao longo dos dois meses em que os alunos assistiram às séries estavam vinculados à inserção de tais palavras e expressões nos questionários (5 pontos por prova, do total de 20 destinados à avaliação de vocabulário). No que se refere às discussões, a participação dos alunos nelas contabilizaria 5 do total de 15 pontos (20, no

caso da turma 3 – fase 2) destinados à avaliação oral em cada prova. Pode-se concluir, portanto, que o modo como as atividades envolvendo séries foram organizadas e incorporadas aos deveres do curso contribuiu para que o nível de atenção de Jorge ao conteúdo linguístico presente nos episódios fosse maior, resultando, por sua vez, em melhor compreensão das piadas e maior interesse pelo gênero da série com a qual trabalhou. A seguir, na Tabela 13, apresentamos alguns dos itens linguísticos inseridos nos questionários pelo aprendiz:

**Tabela 13** - Itens linguísticos (série *How I met your mother*) - aprendiz Jorge

| Episódios (1ª temp.) | Itens inseridos   |
|----------------------|---|
| 6º                   | <i>"fella", "mockery (to make a joke of sth)", "chad (a small piece that is removed when a hole is made in a piece of paper)", "odds".<br/>IDM: "God forbid" (a way of saying that you hope something does not happen)</i>  |
| 5º                   | <i>Nice going!; "to click with someone (to become popular or friendly with someone very quickly)"</i>   |
| 13º                  | <i>drumroll, chuck sth, snot, to suit up, the meter (taximeter)</i>   |
| 8º                   | <i>"stain" (a dirty mark that is difficult to remove); "lease" (a legal agreement that allows you to use sth). "toast" (to lift a glass of wine, etc. in the air and drink it at the same time as other people in order to wish sb/sth success, happiness, etc.).</i> |

É relevante destacarmos, no entanto, que apesar de Jorge ter conseguido perceber e registrar um número significativo de palavras e expressões, conforme ilustrados na Tabela 13, o aprendiz apresentou certa dificuldade, no início, no que se refere à necessidade de prestar atenção, ao mesmo tempo, ao conteúdo linguístico e ao enredo dos episódios, conforme podemos observar no seu relato, a seguir:

PP: [...] e o que você achou disso, assim? De... dessa coisa então de ter que prestar atenção porque depois... ia fazer atividade na sala... como você viu isso, cê achou que foi bom isso, qual é a avaliação que você faz disso, assim?

Jorge: Então, no começo... eu não tava con- ... assim... eu ficava prestando tanta atenção que eu num... eu num entendia a história direito, sabe... eu ficava prestando atenção só em vocabulário e gramática... mas daí começou a avançar e, tipo, na metade do, da... tipo **lá pelo quarto, quinto episódio** eu já tava... é: **tava meio que automático...** sabe, **eu tava prestando atenção na história e no que eles tavam falando ao mesmo tempo**

Em outro trecho da entrevista, apresentado a seguir, o PP pergunta ao aprendiz se em contatos anteriores com séries ele já conseguia identificar conteúdos (e. g., gramaticais) trabalhados em sala de aula, assim como ocorreu ao longo do semestre, conforme relatado por ele em seis dos oito questionários respondidos:

PP: Isso já acontecia antes ou você passou a perceber isso ao longo desse semestre? Então, assim, você... já fez aulas de inglês antes, né... e já assistia... acho que outras séries antes, né... ... você lembra, assim, se você conseguia... perceber conteúdos estudados nas aulas nas séries?

Jorge: Não, em filme geralmente eu já conseguia... entender um pouquinho... ã: verificar os conteúdos que a gente viu em sala, né... mas, igual agora, como eu falei, **a gente tem que fazer esse questionário, a gente tem que discutir em sala, então como eu... prestava mais atenção...** então eu acho que eu consegui... ã:: pegar mais, vamos dizer, **eu consegui... é: ... identificar mais coisas que a gente viu em sala,** né

Em seguida, o aprendiz dá exemplos de tipos de itens linguísticos que foi capaz de identificar ao realizar as atividades com a série escolhida:

Jorge: Por exemplo, contrações, tempo verbal, antiga- antes, quando eu assistia um filme, ele fazia uma contração que eu não conseguia entender... né, era muito rápido, por exemplo, ele fazia- ele falava...

PP: Hum

Jorge: **Agora, como você tá prestando bastante atenção, então dá pra entender e identificar o que que é essa contração,** por exemplo

Conforme discutido anteriormente, segundo Schmidt (1990, p.143), componentes linguísticos contraídos não são, de modo geral, percebidos por aprendizes, a não ser que estejam “prestando bastante atenção”, como parece ter ocorrido com Jorge e outros aprendizes já considerados nesta seção. No caso de Jorge, o nível maior de atenção empregado contribuiu também para a percepção de elementos não-linguísticos presentes nos episódios, como podemos observar em outro trecho de sua entrevista, apresentado a seguir:

Jorge: [...] assistindo essas séries eu comecei a prestar atenção... até no, no gesto do, dos atores, dos personagens, no jeito que ele fala, que ele mexe a boca, né... **muitas palavras eu consegui... é: entender... só pelo movimento da... o movimento da boca, sabe, o jeito dele gesticular,** tal

Desse modo, o aprendiz foi capaz de se beneficiar do elemento visual das séries, utilizando-o para compreensão linguística. Reiteramos que um dos motivos pelos quais escolhemos esse produto cultural para a pesquisa foi a possibilidade de ele oferecer maiores benefícios em termos de aprendizagem. Como destacado na seção 2.5, uma das vantagens das séries (e de produtos audiovisuais semelhantes) é que “muito pode ser inferido a partir dos gestos, das expressões faciais e da entonação do falante, assim como das reações de outros falantes e de sua audiência” (SOCKETT, 2014, p. 115). O emprego de maior atenção a tais aspectos pode ter sido motivado pelo fato de o aprendiz ter utilizado apenas legendas em português para assistir à série, não podendo, dessa forma, visualizar o que estava ouvindo.

Na sequência da entrevista, o PP procura investigar a probabilidade de Jorge manter o mesmo nível de atenção empregado ao longo da pesquisa, em contatos futuros com séries:

PP: Tá... daí agora cê começou a prestar mais atenção, por causa dos questionários e tal, então cê acha que cê... desenvolveu um pouco essa coisa de... prestar atenção até no, [no gesto]

Jorge: [É, ficou] automático... **até esses episódios que eu num preciso assistir eu... identifico isso, né... automaticamente quase**

Nota-se, portanto, que o nível maior de atenção empregado por Jorge ao assistir à série *How I met your mother* para as atividades do semestre, que tornou possível, por exemplo, a percepção de itens linguísticos a partir da atenção a elementos visuais presentes nela, foi mantido no contato com novos episódios da série, sinalizando mudanças na relação do aprendiz com esse tipo de produto cultural.

Concluindo esta seção, apresentamos um trecho da entrevista realizada com o aprendiz Gabriel, no qual ele revela ter desenvolvido, ao final das atividades com séries, o interesse pelo contato com outros produtos culturais em LI – citando, como exemplo, livros – como meio para o aprimoramento de suas habilidades nessa língua:

PP: [...] acho que pra finalizar... houve alguma modificação em relação ao seu interesse por séries ou produtos culturais em língua inglesa de modo geral... ao longo desse semestre?

Gabriel: Sim... é:: sim, porque... exclusivamente nesse semestre... ã: talvez pela dinâmica da... como você levou o... o curso, num sei se sempre foi assim com você, mas esse semestre é a primeira vez que eu tive aula com você



PP: Ahã

Gabriel: E:: isso me interessou a... a tentar procurar, por exemplo, livros pra ler... em inglês... pra ver se eu melhora mais o meu *reading*, mais o meu vocabulário... e:: até porque... na engenharia em geral, muito da, das pesquisas que estão em andamento num... terá nada em português, vai ter em inglês

Ao analisarmos o questionário inicial respondido por Gabriel, encontramos dados sinalizando que o aprendiz já demonstrava considerar o contato com produtos culturais em LI como uma oportunidade de prática dessa língua. Em sua resposta ao item 4 daquele questionário, por exemplo, apresentado a seguir, o aprendiz afirma que a sua relação com a LI, naquele período, se restringia ao contato com séries e filmes:

4) Quais são os seus sentimentos em relação à língua inglesa? Se possível, faça um breve histórico da sua relação com esse idioma.

R: *Eu acho que eu preciso me dedicar mais ao estudo dessa língua pois, apesar da falta de tempo, eu gosto de estudá-la. A minha relação com a língua inglesa se resume, no momento, a séries e filmes americanos.*

Posteriormente, respondendo ao item 13, no qual perguntamos aos aprendizes se eles consideravam o contato com artefatos culturais em LI como uma estratégia para aprender a língua ou como algo mais relacionado ao lazer/prazer, Gabriel declarou:

*Considero como lazer/prazer. Entretanto, não deixa de ser um modo bem prático de aprender a língua.*

Portanto, quando Gabriel afirma que a “dinâmica” de como o PP “levou [...] o curso” o motivou “a tentar procurar, por exemplo, livros pra ler... em inglês”, podemos considerar que algumas características que o aluno já apresentava ao início do semestre – como a percepção de vínculo entre o contato com séries e filmes produzidos em LI e a aprendizagem desse idioma – encontraram respaldo no contexto de sala de aula do qual fez parte, contribuindo para o desenvolvimento de interesse pelo contato com outros produtos culturais, visando ao aprimoramento de suas habilidades linguísticas. Tal interdependência entre aluno e ambiente de aprendizagem encontra correspondência no conceito de *aprendiz situado* (conforme discutido na seção 1.1), com base no qual o sucesso na aprendizagem de línguas está vinculado, ao mesmo tempo, ao contexto e à capacidade do aluno de aproveitar os recursos ou oportunidades oferecidas nele.

Concluindo, podemos considerar que o aprendiz Gabriel – assim como os outros cuja atuação analisamos nesta seção –, ao procurar estabelecer contato com produtos culturais na língua-alvo fora da sala de aula, como meio para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, estaria empregando um tipo de estratégia metacognitiva. Conforme discutimos na seção 1.1, tais estratégias, definidas por O’Malley e Chamot (1995, p. 44) como “habilidades executivas de ordem superior”, permitem que aprendizes controlem a sua própria cognição, a partir do planejamento, gerenciamento e monitoramento de seu processo de aprendizagem. A procura por oportunidades de prática da língua, segundo Oxford (1990, p. 137), corresponderia a um exemplo de planejamento. Portanto, quando um aluno de LI tem a percepção de que o contato com determinado artefato cultural pode representar uma oportunidade de aprimorar suas habilidades nessa língua, e então decide efetuar-lo, é possível considerarmos a sua atuação como estratégica, possibilitando maior controle sobre seu processo de aprendizagem.

### 3.2.2 - Aspectos culturais

Alguns aprendizes relataram, nas entrevistas realizadas ao final do período letivo em que os dados foram coletados, que as atividades com séries realizadas no período contribuíram para que eles comessem a prestar atenção em aspectos culturais presentes nas mesmas. Marcos, por exemplo, atribui tal mudança de percepção ao fato de ter que responder a questionários semanais (nos quais, conforme abordado na seção 2.5, havia uma pergunta referente à percepção de tais aspectos), como podemos ver no trecho a seguir, no qual, a pedido do PP, o aluno faz uma avaliação sobre as atividades realizadas:

Marcos: Eu... gostei bastante... é que, assim, eu já assistia *Friends*- já tinha assistido *Friends*... e, [...] apesar de eu já conhecer o enredo, toda a história... foi diferente porque eu já tava com um olhar crítico... eu já tentava observar mais aspectos culturais... tanto que **eu num observava**, num... num fazia... **num prestava muita atenção nisso**... [...] acho que depois que eu comecei a assistir... .. *Friends*, aí eu tava... fazendo os aspectos culturais pra responder o questionário, acho que **todas as séries eu tô prestando atenção em aspectos culturais**, sempre... pra ter uma... uma coisa assim ‘**ah... se eu tivesse... fazendo um questionário disso eu comentaria tal coisa**’.

Num outro trecho da entrevista, em resposta à pergunta se, ao final das atividades com séries, havia ocorrido alguma mudança no sentido de prestar mais atenção e perceber palavras novas, Marcos novamente faz referência a aspectos culturais presentes nas séries, afirmando ter se tornado mais crítico em relação a eles, conseguindo percebê-los e compará-los com aspectos da cultura brasileira:

Marcos: [...] acho que teve essa mudança, né, de ser... mais observador, mais crítico...

[...]

Marcos: E:: ... sempre quando eu tentava observar algum aspecto cultural, sempre tentava meio que trazer, tipo ‘ah, isso daqui... acontece, tipo...’, passa nos Estados Unidos, né... ‘ah, tal coisa acontece no Brasil’... só que... ‘teve mudança? Num teve? De qual forma tal aspecto cultural é mais acentuado?’... e teve acho que um dos episódios que era... acho que era um de *Friends*, que foi bem legal... [...] que falava acho que dos trejeitos do Chandler, né...

[...]

Marcos: Eu falei ‘nossa’, realmente muita coisa daquilo acontecia, né, cê às vezes observar... supor algo de uma pessoa só pelos trejeitos dela

O episódio ao qual Marcos se refere é o oitavo da primeira temporada da série *Friends*. Nesse episódio, uma colega de trabalho de Chandler, um dos personagens da série, pensa que ele é homossexual, em virtude de algumas características de sua personalidade. Então, Chandler pergunta aos seus amigos o que poderia ter levado a sua colega de trabalho a pensar dessa forma, e eles lhe dizem que ele tem “um jeito” (no áudio original, “*a quality*”) que pode levar a esse tipo de conclusão a respeito de sua sexualidade. No questionário correspondente a esse episódio, em resposta ao item *Would you like to say anything else about your experience watching this episode?*, o aluno afirmou:

*In this episode, it was to perceive one cultural aspect: the description of the man who could be gay, based in your life style and your behavior.*

Dessa forma, Marcos foi capaz de perceber semelhanças entre a cultura norte-americana e a brasileira, no que se refere à existência de preconceito envolvendo a sexualidade masculina, que pode levar alguém a “supor algo de uma pessoa só pelos trejeitos dela”, como avaliou Marcos. De acordo com Kramsch (2014, p. 33), a aquisição

de cultura, ou seja, o desenvolvimento da “habilidade de momentaneamente ver o mundo através dos olhos de um falante nativo”<sup>226</sup>, deve ser um dos objetivos do ensino de línguas. Pode-se dizer, com base nas reflexões feitas pelo aprendiz Marcos após assistir ao episódio citado, que houve desenvolvimento dessa habilidade, na medida em que ele pôde perceber um dos aspectos que caracterizam a cultura norte-americana, no campo da sexualidade.

Apresentamos, na Tabela 14, a seguir, as respostas de Marcos ao mesmo item citado, em questionários referentes a três outros episódios da série *Friends*:

**Tabela 14** - Aspectos culturais (série *Friends*) - aprendiz Marcos

| <b>Episódios (1ª temp.)</b> | <b>Resposta</b>   |
|-----------------------------|---|
| 4º                          | <i>Was possible see the Hockey's game, a sport very popular in the USA and others country from the North Hemisphere, and the begin of the independence from woman when Rachel received your first paycheck.</i>   |
| 5º                          | <i>By cultural aspect, was possible to perceive when a man break up with a girl, hardly ever is personally, in this episode the end of relationship was common by notes or phone call.<br/>And other thing like cultural aspect, is the fact that do laundry out the house, in Brazil this isn't very common.</i> |
| 7º                          | <i>In this episode, was possible to perceive a cultural aspect&gt; Friendzone, it's one friend like the other, but isn't reciprocal.</i>  |

É possível observarmos que Marcos conseguiu perceber aspectos culturais que incluem desde preferências esportivas até atividades do dia a dia, como o costume de lavar roupas fora do ambiente doméstico, em locais específicos para isso. Outro aspecto percebido, o início da independência de uma mulher ao trabalhar e receber o primeiro pagamento (ilustrado pela personagem Rachel), tem sido tema recorrente em muitos filmes e séries produzidos nas últimas décadas, e diz respeito à emancipação feminina vivida não apenas na sociedade norte-americana, mas em diversas outras ao redor do mundo, notadamente em países ocidentais. No entanto, no que se refere ao término de relacionamento entre um casal, relatado em suas impressões envolvendo o quinto episódio, é possível que o aprendiz não tenha percebido o caráter cômico da cena em que as duas formas de rompimento mencionadas por Marcos são citadas. Na cena em questão, o personagem Chandler procura aconselhar-se com os amigos (os outros cinco personagens principais da série) a respeito da melhor maneira de romper seu namoro, já

<sup>226</sup> No original: [...] ability to momentarily see the world through the eyes of a native speaker.

que está encontrando dificuldade em fazê-lo. Apresentamos, a seguir, a transcrição que realizamos do trecho da cena em que isso ocorre:

**Monica:** *Chandler, nobody likes breaking up with someone. Except for Kevin Millmore, may he rot in hell. You just gotta do it.*

**Chandler:** *I know. But it's just so hard, you know. I mean, you're sitting there with her., she has no idea what's happening. And then you finally get up the courage to do it. There's that horrible, awkward moment when you've handed her the note and...*

**Joey:** *Why do you have to break up with her? Be a man. Just stop calling.*

Na cena em questão, são ouvidas ‘risadas de fundo’ (*laugh tracks*) após os três trechos sublinhados. Conforme abordamos na seção 2.5, esse é um recurso comumente utilizado em *sitcoms* para sinalizar frases ou situações que se supõem engraçadas. Portanto, quando Marcos afirma que “when a man break up with a girl, hardly ever is personally” e que “in this episode the end of relationship was common by notes or phone call”, é possível que não tenha levado em consideração o aspecto cômico da cena, evidenciado pelo uso das *laugh tracks*. De qualquer forma, o aprendiz pode ter percebido, implícita na cena, a ideia de que muitos homens, especialmente em culturas marcadas historicamente pelo machismo (o que é válido tanto para a cultura norte-americana quanto para a brasileira), terminam relacionamentos de modo inadequado ou impessoal. Isso pode ser percebido não apenas nas falas de Chandler e Joey (em que as duas formas de rompimento relatadas por Marcos são citadas), mas também na de Monica, ao dizer que “nobody likes breaking up with someone. **Except for Kevin Millmore**”. Tem-se, assim, na mesma cena, dois homens falando sobre maneiras impessoais de finalizarem relacionamentos, e uma mulher sinalizando ter sido vítima de algo semelhante.

Em relação ao quarto episódio, de modo semelhante ao que ocorreu com Marcos, o aprendiz Eric teve a percepção do contentamento que pode ser obtido quando se recebe o primeiro salário, como podemos ver em seu comentário, a seguir:

Would you like to say anything else about your experience watching this episode?

R: *In this episode I see how is great get money in first job.*

Diferentemente de Marcos, entretanto, o aprendiz não vinculou tal acontecimento apenas ao gênero feminino, como pode ser inferido a partir de sua resposta. É possível que Eric tenha se identificado com a conquista da personagem, na medida em que quando respondeu ao questionário, no segundo semestre de 2016, provavelmente não tinha, assim como a personagem, autonomia financeira, já que além de ser aluno de engenharia elétrica (curso com aulas de manhã e à tarde), fazia aulas de inglês (cujas encontros ocorriam às terças e quintas-feiras, das 17:50 às 19:30), o que tornaria difícil o vínculo com alguma atividade remunerada significativa.

Por outro lado, ao assistir o segundo episódio da série, o aprendiz observou um aspecto que pode não estar relacionado diretamente à sua experiência pessoal, ao destacar, no questionário correspondente, a dificuldade encontrada por um casal homossexual feminino quando uma das mulheres, Susan, descobre que está grávida de Ross, seu ex-marido, um dos personagens principais da série. Apresentamos, a seguir, o comentário feito pelo aprendiz:

*In this episode I see the difficult with couple of same sex suffer when they have a child.*

No episódio em questão, Ross entra em conflito com a ex-mulher e sua namorada, quando decisões precisam ser tomadas a respeito da criança que vai nascer (como, por exemplo, o nome que receberá), e que será criada pelo casal de mulheres. No entanto, é relevante destacarmos que, no episódio, é Ross quem parece estar encontrando mais dificuldade em lidar com a situação, enquanto o casal feminino parece confiante e determinado, assumindo as responsabilidades necessárias nos cuidados com a criança. É possível percebermos isso no trecho do episódio transcrito a seguir, quando Ross dá a notícia da gravidez de Susan aos amigos, e Rachel pergunta qual será o seu papel quando a criança nascer:

**Rachel:** *How do you fit into this whole thing?*

**Ross:** *Carol says she and Susan want me to be involved. But if I'm not comfortable with it, I don't have to be involved. Basically, it's totally up to me.*

**Phoebe:** *She is so great. I miss her.*

Na cena em questão, as expressões faciais e a entonação apresentadas pelo personagem Ross indicam que ele está confuso, sem saber como agir, diferentemente do modo como sua ex-mulher e a namorada parecem lidar com a situação. Portanto, quando Eric afirma “I see the difficult with couple of same sex suffer when they have a child”, é possível que as referências/lembranças do aprendiz envolvendo circunstâncias ou acontecimentos semelhantes, conforme retratados na mídia, por exemplo, tenham influenciado a sua percepção em relação ao tema abordado no episódio. De modo geral, casais homossexuais costumam encontrar dificuldades quando tentam ter ou adotar uma criança, muitas vezes em virtude do preconceito que enfrentam ao fazê-lo, e isso tem sido noticiado com relativa frequência.

Além de Marcos e Eric, Enzo também fez, nos questionários semanais, registros de aspectos culturais percebidos nos episódios assistidos. Em relação ao quarto episódio da primeira temporada de *Breaking Bad* (a série com a qual trabalhou), por exemplo, ele fez os seguintes comentários:

*In this episode I noticed that Jesse's parents are very traditional and very prejudiced by treating their two sons so differently. And they had dinner all together and talked about the day, just like in the movies.*

O personagem Jesse, a quem o aprendiz se refere, é um dos principais da série, e tem como uma de suas características mais salientes o fato de ser usuário de drogas. Em virtude disso, é tratado com certa indiferença e desprezo pelos pais, que, possivelmente por serem “very traditional”, como afirmou o aprendiz, não toleram a sua condição e seu estilo de vida, e tendem a tratar seu irmão de modo mais favorável. É relevante observarmos que o aprendiz relaciona o hábito dos membros da família de Jesse de jantarem juntos e conversarem sobre o dia com aquele percebido em filmes – “just like in the movies”. Ao fazê-lo, Enzo parece considerar tal hábito como algo que é típico de filmes e, portanto, talvez não representativo da realidade. Nos dias de hoje, é comum que os membros de uma família (ou pessoas que não tenham laços familiares, mas que dividam a mesma residência) façam suas refeições em horários ou locais distintos, e não tenham tempo ou oportunidade de conversarem “about the day”, como ocorria com mais frequência há algumas décadas. Por esse motivo, possivelmente, a cena descrita por Enzo chamou sua atenção por apresentar um aspecto cultural distinto daqueles vivenciados por ele no dia a dia.

Os aprendizes Diego e Horácio, ambos da turma 2 – fase 2, assistiram à série *That '70s Show*, que retrata o cotidiano de seis jovens vivendo na década de 1970, e conseguiram observar e registrar aspectos culturais característicos daquele período, como é possível observar na Tabela 15.

Observando-se os dados apresentados na Tabela 15, é possível notar que enquanto Horácio vincula, diretamente, os aspectos percebidos à cultura norte-americana, Diego parece considerar as situações retratadas na série como relacionadas a um contexto mais geral, que incluiria, podemos inferir, outros países além dos Estados Unidos, com aspectos culturais em comum.

**Tabela 15** - Aspectos culturais (série *That '70s Show* - 1ª temp.) - aprendizes Diego e Horácio

| <b>Episódio</b> | <b>Diego</b>   | <b>Horácio</b>   |
|-----------------|--|--|
| 1º              | <i>I could see some things 70s, for example the behavior of parents with childrens and news that were not normal for that time</i> |  |
| 3º              | <i>The time of this episode is on petrol crisis of 70's, and many people lost their jobs</i>                                       | <i>In this episode, the president of usa visited the city Point Place and this showed quite how Americans are patriots</i>   |
| 4º              | <i>It was a nice episode because it shows the strength of women and they began to realize it, and fight for equalities</i>         |  |
| 5º              | <i>It was funny because show a teenager looking for a job to spend on the car and girlfriend, but had no more time for them</i>    |  |
| 6º              | <i>In this episode shows about teenagers can't drink beer</i>  | <i>I liked the episode, a most notable aspect of American culture is how young people want beer, as if it were a passport to adulthood</i>   |
| 8º              | <i>Boyfriends leave to go to the movie and be able to be closer</i>  | <i>In this episode we can notice a very interesting cultural aspect in relation to USA, the young people in the decade of 70 to be able to have a greater privacy went to drive-in films</i> |

Quando Diego relata, por exemplo, que foi capaz de perceber “things 70s”, citando o “behavior of parents with childrens”, é possível que ele esteja se referindo ao modo (mais rígido) em que os filhos eram geralmente criados naquele período (não apenas nos Estados Unidos, mas também no Brasil) – o que é ilustrado, na série, por meio do relacionamento de Eric Forman, um dos personagens principais, com seu pai, Red Forman, caracterizado (ainda que de forma cômica) como figura autoritária. No que se



refere ao terceiro episódio, enquanto Diego registra que “many people lost their jobs” em virtude da crise do petróleo ocorrida naquela década, Horácio assinala o patriotismo dos norte-americanos, percebido a partir da visita do presidente à cidade fictícia de Point Place, local em que ocorre a maioria dos eventos retratados na série. De modo semelhante ao que ocorreu com Marcos (conforme abordado anteriormente), Diego identificou, ao ver o quarto episódio, evidências do processo de mudança cultural (verificado principalmente em países ocidentais) relativo à luta por igualdade por parte das mulheres (“it shows the strength of women and they began to realize it, and fight for equalities”).

Em relação ao sexto e oitavo episódios, nota-se novamente – e talvez de forma mais clara – que, enquanto Diego parece vincular os aspectos percebidos a um contexto sociocultural mais amplo, Horácio identifica-os como característicos da cultura norte-americana. No que se refere ao sexto episódio, por exemplo, enquanto o aspecto observado por Diego diz respeito ao fato de adolescentes não poderem beber cerveja, o que também ocorre em diversos outros países ao redor do mundo<sup>227</sup>, Horácio percebeu que “**a most notable aspect of American culture** is how young people want beer, as if it were a passport to adulthood”. Em relação ao oitavo episódio, Diego observou que casais de namorados iam ao cinema para poderem ficar mais próximos, o que, para Horácio corresponde a um “very interesting cultural aspect in relation to USA”.

Com base nas diferenças de percepção apontadas entre os dois aprendizes, é possível considerarmos que Horácio procurou exercer, de modo mais significativo do que seu colega de classe, a capacidade de “ver o mundo através dos olhos de um falante nativo” (KRAMSCH, 2014, p. 33). Isso pode ser percebido quando ele afirma que jovens americanos desejam beber cerveja “as if it were a passport to adulthood”, ao invés de apontar apenas que “teenagers can't drink beer”, como fez Diego. Outro exemplo diz respeito à sua percepção, em relação ao terceiro episódio, do patriotismo dos norte-americanos. Observações dessa natureza são significativas, pois podem estar relacionadas ao que, segundo Kramsch (2013), seria um processo de descoberta do outro e, ao mesmo tempo, de si mesmo. De acordo com a autora, “a língua estrangeira muito frequentemente simboliza outros horizontes culturais”<sup>228</sup> (KRAMSCH, 2013, p. 59), principalmente para aprendizes jovens que, em virtude de “razões econômicas ou emocionais, [...] veem na

---

<sup>227</sup> No Brasil, por exemplo, conforme estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), é proibida a venda de bebida alcoólica para crianças e adolescentes (pessoas entre doze e dezoito anos de idade).

<sup>228</sup> No original: [...] *the foreign language very often symbolizes other cultural horizons.*

cultura estrangeira novas formas de sonharem consigo mesmos”<sup>229</sup>. Nessa busca por novos horizontes culturais, os alunos “aprendem quem eles são por meio do seu encontro com o Outro”<sup>230</sup>, pois, na visão da autora, ao perceberem as particularidades que distinguem a cultura estrangeira, aprendizes conscientizam-se a respeito daquelas que constituem a sua própria. Ao notar que os norte-americanos são patriotas, por exemplo, Horácio parece partir da perspectiva, relativamente comum no Brasil, de que os brasileiros não o são – o que, de modo geral, é tido como um aspecto negativo de nossa cultura. Dessa maneira, o patriotismo percebido no falante nativo representaria um ‘novo horizonte cultural’ para o aprendiz.

Kramersch (2013, p. 60) acredita, no entanto, que os aspectos culturais dos quais aprendizes

querem escapar é precisamente o que eles buscarão recuperar mais tarde, quando tiverem 50 ou 60 anos de idade. O desafio para o professor de línguas é prepará-los tanto para essa viagem de descoberta quanto para a sua viagem de volta, quando, mais tarde na vida, eles redescobrirem quem são à luz do seu encontro com o outro<sup>231</sup>.

Acreditamos que uma das maneiras pelas quais professores podem lidar com o desafio citado pela autora seria a partir da promoção de discussões, em sala de aula, envolvendo aspectos culturais percebidos por aprendizes ao estabelecerem contato com séries ou filmes, de modo semelhante ao que foi feito nesta pesquisa. Nessas discussões, aspectos culturais podem ser tratados conforme sugere Kramersch (2013, p. 66), ou seja, evitando-se que a cultura de falantes nativos seja considerada a partir de estereótipos ou sem a devida “profundidade histórica”<sup>232</sup>. A autora preconiza a adoção do que seria uma perspectiva pós-modernista no ensino de cultura (o que tem sido feito por um número crescente de pesquisadores nas últimas décadas), segundo a qual “o significado de eventos emerge de forma não-linear em interações com outros, e a realidade social é construída minuto a minuto no discurso contínuo”<sup>233</sup>. Com base nessa perspectiva, “a cultura não

---

<sup>229</sup> No original: *For economic or emotional reasons, [...] see in the foreign culture new ways of dreaming of themselves.*

<sup>230</sup> No original: *[...] learn who they are through their encounter with the Other.*

<sup>231</sup> No original: *[...] want to escape is precisely what they will seek to recover later, when they are 50 or 60. The challenge for the language teacher is to prepare them both for this voyage of discovery and for their return voyage when later in life, they will rediscover who they are in light of their encounter with the other.*

<sup>232</sup> No original: *[...] historical depth.*

<sup>233</sup> No original: *[...] the meaning of events emerges in non-linear way in interactions with others, and social reality is constructed minute-by-minute in the ongoing discourse.*

pode ser inferida diretamente a partir de comportamentos e eventos”, pois “ela tem um significado que depende de quem a interpreta”<sup>234</sup> (KRAMSCH, 2013, p. 69). Ainda de acordo com a perspectiva mencionada, “os alunos são vistos como construindo suas posições de sujeito e a de outros por meio das perguntas que fazem e dos tópicos que escolhem para falar ou evitar”<sup>235</sup> (KRAMSCH, 2013, p. 68). Assim, quando Horácio abordou o patriotismo dos norte-americanos, ao registrar suas impressões a respeito do terceiro episódio de *That ‘70s Show*, é possível que estivesse realizando o tipo de construção ao qual a autora se refere, concebendo tal povo como patriota e sinalizando perceber-se de modo distinto, ou seja, como integrante de uma nação cuja cultura seria marcada pela ausência dessa característica.

Ressaltamos que, apesar de termos promovido discussões a respeito dos episódios assistidos, nem sempre foi possível dedicarmos a atenção que consideramos necessária para o tratamento dos aspectos culturais presentes neles, conforme percebidos e registrados pelos aprendizes. Isso ocorreu porque o tempo destinado às discussões foi utilizado também para abordar questões linguísticas (de vocabulário e gramática, principalmente) e afetivas (isto é, relacionadas ao interesse pelas séries), as quais, assim como as culturais, representavam focos do presente estudo. Para promover maior aprofundamento histórico, então, como propõe Kramsch (2013, p. 66), evitando que tanto a cultura de falantes nativos quanto a de aprendizes seja concebida a partir de estereótipos, sugerimos que, em trabalhos futuros envolvendo séries ou produtos semelhantes, discussões sejam realizadas para tratar especificamente dos aspectos culturais percebidos no contato com tais produtos.

### **3.3 - O uso de legendas como estratégia de aprendizagem**

Ao longo do período em que as atividades com séries foram realizadas, ocorreram mudanças em relação às legendas utilizadas pelos aprendizes para assistirem às séries escolhidas. Nesta seção, faremos a apresentação e análise dos dados que nos permitiram verificar tais mudanças. Dessa forma, tentaremos responder à parte final da segunda questão norteadora da pesquisa, apresentada novamente a seguir: *que tipo(s) de ações*

---

<sup>234</sup> No original: [...] culture cannot be read directly into behaviors and events, it has a meaning that depends on who does the reading.

<sup>235</sup> No original: [...] students are seen as constructing their own and others' subject positions through the questions they ask and the topics they choose to talk about or to avoid.

*podem ser empreendidas pelo professor para estimular aprendizes a refletirem sobre o uso de estratégias de aprendizagem ao estabelecerem contato com séries?*

A mudança mais significativa que pudemos observar está relacionada ao uso de legendas em LI, o que, para a maior parte dos alunos, representou algo inédito, considerando-se o modo como assistiam séries ou filmes anteriormente. A aprendiz Luciana, por exemplo, relata, em sua entrevista, o que essa experiência representou para ela:

Luciana: Ah, pra mim foi bom, porque eu nunca tinha assistido nada em... legenda em inglês... geralmente eu assistia em legenda em português... ... aí, eu não achei... eu não achei:: ... complicado, eu achei bom até

Em seguida, ela revela uma estratégia utilizada para tirar mais proveito do uso de legendas na LE:

Luciana: Porque às vezes eu até... às vezes eu colocava... e:: uma pa- assim, eu num... eram umas palavras, assim, aí eu também salvava, eu só:: ... ou **deixava o celular aberto**, assim, **tradutor**, **aí só colocava a palavra**, assim... **e ia rapidinho**... ... eu achei que foi tranquilo

[...]

Luciana: É, às ve- gera- às vezes eu usava a **Google tradutor**... aí, se... se eu não achava, assim, que a palavra tava meio... se eu achei que a tradução foi meio, assim, incoerente, assim, né, com a frase, aí eu... procurava em outros... mas não em um específico, assim, só o Google tradutor mesmo

Posteriormente, ao responder à pergunta se havia ocorrido alguma mudança, ao longo do semestre, em relação ao uso de estratégias de aprendizagem para compreensão de vocabulário presente nas séries, Luciana confirmou a modificação no que se refere à utilização de legendas em inglês, e também ao uso do celular como meio para acessar tradutores online:

PP: [...] houve alguma modificação, ao longo desse semestre, no que se refere ao seu uso de estratégias... para a compreensão de palavras ou expressões novas presentes nas séries?

Luciana: Ah, eu acho que... **como antes eu num assistia**, assim, **em inglês**... agora eu, eu fico com o celular, eu achei... mais- bem prático, sabe, do que... abrir o... ... ter que fechar o vídeo, então eu achei que...

**com o celular do lado, assim, é bem... bem inte- bem... prático**  
((risos)) sabe

Em outro momento da entrevista, Luciana fala sobre vantagens do uso de legendas na língua-alvo para a aprendizagem:

PP: Você achou que... isso... ã:: pro aprendizado... ã:: você acha que ajuda, em termos de aprendizado, assistir com a legenda em inglês?

Luciana: Eu acho, eu achei que pra mim ajudou

PP: Ah, é?

Luciana: É, eu achei... porque eu até prestava mais atenção... na gramática também... porque às vezes você ouve... e você não entende, né, mas... lendo, assim, é bem melhor

Para essa aluna, portanto, o uso desse tipo de legenda pode contribuir para o aumento da atenção à língua presente na série, resultando na percepção de aspectos gramaticais. De acordo com Danan (2004, p. 67), legendas na língua-alvo facilitam a aprendizagem em virtude de permitirem aos aprendizes a visualização do insumo oral. A autora adverte, no entanto, que o conteúdo acessado não pode estar muito além da capacidade linguística do aprendiz. No caso de Luciana, observando o trecho de sua entrevista que será apresentado a seguir, podemos constatar, com base no seu relato, que o insumo presente na série *Friends* adequou-se à sua capacidade linguística, possibilitando o uso de legendas na língua-alvo:

Luciana: Então, no começo eu [...] comecei com português... eu tava com legenda em português e áudio em inglês... ... mas aí eu... **eu achei, assim, que o::, o vocabulário tava mais...** tava, assim, **tranquilo... eu não achei que tava... muito difícil de entender...** aí, depois... em uns episódios eu comecei- eu troquei... [...] aí, às vezes, pra responder o questionário, eu, eu voltava no episódio, assistia de novo... pra lembrar... aí: ... eu colocava em inglês, porque... os primeiros eu assisti em português, aí... eu revia em inglês

Entretanto, na continuidade da entrevista, ao falar sobre a experiência com a série *Black Mirror*, que havia começado a assistir, Luciana afirma ter optado pelas legendas em LM, pelo fato de ter considerado o vocabulário da série “complicado”:

PP: Tá... é::: ... e você... cê tá assistindo outras séries?

Luciana: Ah, agora eu comecei outras... eu comecei... *Black Mirror*...  
e:: ... não, acho que eu comecei só essa agora  
[...]

PP: E cê tá assistindo com legendas... em português?

Luciana: É, essa eu comecei com em português

PP: E cê pensa em... de repente tentar... sei lá, de re- é, outras séries com legendas em inglês?

Luciana: Sim... é que eu comecei a assistir... aí eu achei que:: ... **nessa, o vocabulário já era um pouco mais**... não diria técnico, né, mas já era um pouco mais **complicado**

Portanto, apesar de Luciana manifestar a intenção de assistir a outras séries com legendas na língua-alvo, a sua percepção em relação à complexidade linguística característica de cada série poderá representar um fator determinante em sua decisão de optar por esse tipo de legenda ou não. De modo semelhante, Priscila revela – num trecho de sua entrevista apresentado a seguir – que apesar de ter utilizado legendas em LI ao assistir à série *Friends* para a pesquisa, optou, posteriormente, pelo uso de legendas em português para assistir à série *Westworld*, que, diferentemente da primeira, tem o drama como elemento principal, e, por esse motivo, segundo a aprendiz, “tem diálogos mais complexos”:

Priscila: [...] agora eu tô assistindo uma nova

PP: Qual?

Priscila: *Westworld*  
[...]

PP: [...] E cê tá assistindo, daí, com legenda em português...

Priscila: Com legenda em português

PP: Tá

Priscila: Daí é mais... é:: principalmente... comédia, eu ainda me aventuro às vezes

PP: A assistir com legenda em inglês ((o PP afirma, em tom interrogativo))

Priscila: É... ... assim, eu já, já tentei... só que:: ... **drama eu acho complicado... porque cê tem diálogos mais complexos... né?**

PP: Então você nem, nem, ago- nesse momento, estaria disposta a assistir *Westworld*, por exemplo, com legenda em inglês ((o PP afirma, em tom interrogativo)) ... você acha que...

Priscila: Acho que não, talvez numa segunda... vez... porque:: ... ainda mais quando cê tá com uma série nova, cê tá empolgada, cê num qué perder nenhum detalhe, né... daí, eu::, eu acho que ainda num... num consigo... por, por ter uma narrativa toda complexa

Por outro lado, no que se refere à sua experiência com o uso de legendas em LI para assistir à série *Friends*, a aprendiz revelou que – embora não tenha empregado um nível elevado de atenção a elas, conforme tratado na seção 3.2.1 – teve facilidade na compreensão linguística dos episódios, o que teria ocorrido em virtude da familiaridade que já tinha com a série (e também do fato de ser uma comédia e não um drama, conforme sinalizado anteriormente pela aprendiz):

PP: E::, e então como foi este... agora, os episódios de *Friends* com as legendas em inglês, o que cê achou da experiência?

Priscila: Foi fácil pra mim, assim-

PP: Foi?-

Priscila: eu consegui entender... ago- é, só que eu num [...] eu não sei afirmar **se é porque eu já sabia mais ou menos... ou se eu consegui mesmo captar... o que que eles tavam querendo dizer**, mas eu acho que foi um pouquinho dos dois...

PP: Tá

Priscila: que eu já sabia o contexto, daí ajuda... entender... mesmo com a legenda em inglês

Ao analisarmos as notas de campo tomadas no dia 6 de setembro de 2016, encontramos dados que vão ao encontro do que Priscila afirmou na entrevista, indicando conhecimento previamente desenvolvido da aprendiz sobre a série:

|          |  |
|----------|--|
| 06/09/16 | Digno de nota: a Priscila, quando perguntei a todos se conheciam e gostavam de <i>Friends</i> , brincou, dizendo “conheço um pouco”, e depois <b>dizendo que já assistiu a episódios dessa série mais de 10 vezes</b> . Deu para perceber, dessa forma, que ela tem bastante interesse na série. |
|----------|--|

Desse modo, podemos considerar, no que se refere à experiência de Priscila com o uso de legendas em LI para assistir à série *Friends*, que o tipo de linguagem que caracteriza a série – ou seja, com diálogos não tão complexos como aqueles presentes em

outras séries –, somado ao conhecimento, previamente desenvolvido, de seu contexto (personagens, enredo, etc.) podem ter contribuído para a facilidade na compreensão linguística relatada pela aprendiz.

Assim como Luciana, Priscila pertencia à turma 1 – fase 2, que, dentre as turmas que integraram a segunda fase da coleta de dados, era a menos avançada em termos de competência linguística, correspondendo aos níveis A2 e B1 do CEFR. Para essas alunas, portanto, enquanto a série *Friends* revelou-se adequada para a utilização de legendas na língua-alvo, outras, como *Black Mirror* e *Westworld*, apresentam linguagem cuja complexidade pode tornar o uso desse tipo de legenda não efetivo em termos de compreensão de conteúdo e, conseqüentemente, não propício para a aprendizagem.

Destacamos, retomando a análise referente à aluna Priscila, o fato de que, anteriormente à realização das atividades com séries propostas no semestre, assim como Luciana, ela não utilizava legendas em LI, como pode ser observado em sua resposta ao item 11 do questionário inicial, apresentado a seguir:

11) Se você respondeu que prefere assistir filmes e séries com legendas, em que língua você prefere que elas estejam, em português ou inglês? Por quê?

*Português, porque não tenho o conhecimento necessário para entender tudo o que é dito em inglês.*

Posteriormente, na entrevista, a aprendiz confirma que, antes de sua participação nas atividades que compuseram a pesquisa, nunca havia utilizado legendas em LI:

PP: [...] e você já fazia isso antes ((o PP, novamente, faz uma afirmação, em tom interrogativo)), já, cê já tinha assistido com as legendas [em inglês]

Priscila: [Não], eu tinha assistido em... eu sem– normalmente eu assistia... não, sempre eu assistia com... em português

PP: Em português

Priscila: **É a primeira vez que eu assisti em inglês**

Ao ser indagada, na sequência, sobre o que a teria motivado a optar pelas legendas em LI, Priscila revela a intenção de desenvolver o seu conhecimento gramatical e lexical da língua, notadamente, nesse último caso, no que se refere à escrita:



PP: O que fez você:: resolver assistir em inglês, mudar, e assistir em inglês?

Priscila: Acho que é por... por já tá acostumada, familiarizada... principalmente com o áudio... [...] porque eu já assistia com a legenda, mas com o áudio em inglês, daí eu já tava familiarizada, daí eu... por isso eu optei por esco- assistir só em inglês, pra pegar, por- é:: a gramática, tipo, como que as palavras são... como que escreve mesmo

PP: Ahã

Priscila: Porque tem muita palavra que eu escuto, que eu sei o significado, mas se eu vejo num papel, assim.... às vezes eu não sei que tal palavra escreve de tal forma  
[...]

Priscila: Daí foi por causa disso, **pra... tentar reconhecer umas palavras... escritas**

PP: Tá... e essa coisa de tentar reconhecer algumas palavras escritas... tem a ver com, com as atividades? Com o questionário... que cê tinha que responder... ã:: por que que você resolveu... tentar reconhecer palavras escritas ali?

Priscila: Foi mais... ah, não, **foi mais... por mim, mesmo... porque eu, eu queria mesmo aprender...** por, principalmente, na aula, às vezes, tem uma palavra que eu vejo, que eu sei o que significa, mas eu não sabia que escrevia daquele jeito... eu só sabia como que é pronunciado

Ao analisarmos novamente o questionário respondido por Priscila antes do início das atividades com séries, encontramos dados que corroboram o que ela relatou no trecho da entrevista apresentado, e que nos ajudam a compreender melhor o processo que resultou na sua decisão de experimentar uma nova estratégia de aprendizagem para assistir à série *Friends*. Apresentamos, a seguir, os itens 3, 4 e 8 do referido questionário, com as respostas fornecidas por Priscila:

3) Por que você está estudando inglês no ((*nome do centro de línguas onde a pesquisa foi realizada*))? Você acha que a sua motivação para estudar está mais relacionada a exigências externas (exigência da família, obtenção de pontos em atividades complementares, garantia de um bom emprego, etc.) ou internas (satisfação pessoal, motivação para aprender, etc.)?

R: *Para aprender a parte gramática da língua inglesa. Minhas motivações são tanto internas, para conseguir um bom emprego, como externas para a minha satisfação pessoal.*

4) O que você sente em relação à língua inglesa? Se possível, faça um breve histórico da sua relação com esse idioma.

R: *Eu gosto de conteúdos que tem a língua inglesa como língua nativa, desde sempre prefiro assistir filmes e séries em seu idioma original. E agora, o inglês está muito presente na minha graduação.*

8) Você tem o hábito de assistir séries (exemplos: *Game of Thrones*, *The Walking Dead*, *Friends*, etc.)? Responda a essa pergunta, escolhendo uma das alternativas abaixo:

- Não, não costumo assistir séries.
- Raramente (menos de uma vez por mês).
- De vez em quando (entre uma vez por semana e uma vez por mês).
- Regularmente (uma vez por semana).
- Frequentemente (mais de uma vez por semana).
- Diariamente.**

Dessa maneira, Priscila revelava, ao mesmo tempo, manter contato diário com séries “em seu idioma original”, e a intenção de aprender aspectos estruturais da LI, como a “parte gramática”. Percebe-se, assim, que a aprendiz, de modo informal, já apresentava exposição frequente à parte oral da língua-alvo, o que pode ter aumentado a sua confiança e contribuído para que ela decidisse utilizar as legendas também no idioma original. Ainda assim, podemos considerar que, apesar de a decisão de usar legendas em LI ter sido tomada porque ela se sentiu confiante e/ou porque “queria mesmo aprender”, e não por causa das atividades, conforme ela relatou, o trabalho com séries proposto no curso propiciou à aprendiz a oportunidade de empregar tal estratégia pela primeira vez. Desse modo, o desejo manifestado por Priscila, no início do semestre, de focalizar, como parte do seu processo de aprendizagem da LI, aspectos estruturais, encontrou correspondência no ambiente de aprendizagem do qual fez parte, onde teve a oportunidade de utilizar legendas na língua-alvo para assistir à série com a qual já estava familiarizada.

Outro aprendiz cujo trabalho com legendas – e outras estratégias de aprendizagem – ao longo do semestre gostaríamos de destacar, foi Fábio. Conforme discutimos na seção 3.2.1, esse aluno demonstrou, ao final das atividades, interesse em assistir séries como forma de estudo da LI. No trecho que apresentamos a seguir, o aprendiz aborda o modo como costumava assistir séries, comparando-o com a maneira como procedeu durante a realização das atividades vinculadas à pesquisa:

Fábio: [...] então, tipo... às vezes quando eu tava assistindo, aí passava alguma coisa que eu não entendia... eu relacionava ali pelo contexto e continuava... aí depois nem procurava sobre nem nada... e agora aqui não, aqui procurando, tipo ‘ah, eu não entendi o que é isso’, **então eu vou... lá procurar o que que é... anotar...** e deixar escrito o que que eu anotei... ou então escrever o que eu reconheci de... do que eu já estudei, no episódio, tipo aí... foi bem diferente mesmo, daí deu pra...

ver que, tipo, quando você assiste pra poder aprender mesmo... é diferente de assistir pra poder... só assistir, sabe

De acordo com Vanderplank, (2016, p. 60), prestar atenção à linguagem utilizada em programas legendados, assim como utilizar estratégias que auxiliem na sua retenção, como a tomada de notas, pode contribuir para que aprendizes produzam um “nível mais alto de inglês em termos de precisão e especificidade<sup>236</sup> linguísticas” e tenham “um comando mais rico e variado da linguagem envolvida na interação social, do que seu nível geral de habilidade em inglês sugeriria”<sup>237</sup>. Portanto, as ações descritas por Fábio, ou seja, tomar notas de palavras desconhecidas e procurar saber o que significam, podem resultar na aprendizagem de conteúdo correspondente a níveis que estariam acima daquele ao qual está vinculado como aluno de LI. Encontramos indícios desse tipo de aprendizagem a partir da análise dos questionários semanais respondidos pelo aprendiz. A seguir, apresentamos, como exemplo, a resposta de Fábio ao último item do questionário referente ao terceiro episódio da série *Game of Thrones*:

Use the space below in case you want to make a record of the words/expressions that you learned or noticed in this episode:

*Butcher, Runner up, Rather be dead, Stutterer*

Com exceção da palavra *butcher*, que Fábio pode ter aprendido em períodos de estudo formal anteriores, já que é comum professores fornecerem listas de profissões aos alunos em estágios iniciais de aprendizagem, os outros itens linguísticos relatados provavelmente não foram estudados formalmente pelo aprendiz. Isso se explica porque tais itens não figuram, por exemplo, entre os tópicos de gramática ou vocabulário abordados no semestre em que a pesquisa foi realizada, e nem entre aqueles trabalhados nos semestres precedentes, tendo em vista o conteúdo programático do material didático utilizado no centro de línguas em que a pesquisa foi realizada<sup>238</sup>.

No que se refere aos dois níveis de atenção a insumo linguístico sugeridos por Schmidt (1990, 2010) – *noticing* e *understanding* –, pode-se afirmar que a atenção

<sup>236</sup> O autor citado usa o termo “especificidade linguística” para se referir a questões de terminologia, indicando o conhecimento a respeito de palavras e expressões utilizadas em contextos ou áreas específicas.

<sup>237</sup> No original: [...] *higher level of English in terms of accuracy and specificity of language [...], and a richer and more varied command of the language of social interaction than their general level of ability in English would have suggested.*

<sup>238</sup> A forma *would rather*, por exemplo, será trabalhada apenas no curso mais avançado ofertado nesse centro de línguas, correspondente aos níveis B1 e B2 do CEFR, conforme tratado na seção 2.4.1.

empregada por Fábio ao assistir ao referido episódio de *Game of Thrones* é característica do nível *understanding*, pois além de ter percebido algumas palavras e frases, Fábio foi capaz de compreender o seu significado (conforme já discutido na seção 3.2.1, na análise que fizemos envolvendo essa mesma questão). Contudo, no caso da frase ‘*rather be dead*’, apesar de Fábio empregar nível maior de atenção à língua, utilizando estratégias como ouvir mais de uma vez trechos não compreendidos (conforme relatado na entrevista e discutido também na seção 3.2.1), ele não foi capaz de perceber que a forma correta utilizada foi “*I’d rather be dead*” (utilizada duas vezes em sequência num dos diálogos do episódio).

Com base em suas respostas aos questionários respondidos semanalmente, constatamos que Fábio utilizou apenas legendas em português para assistir à série *Game of Thrones*. Dessa forma, não pôde visualizar o que estava ouvindo. Em contrapartida, se o aprendiz tivesse utilizado, como estratégia de aprendizagem, legendas na língua-alvo, ele possivelmente teria percebido a presença da contração ‘*I’d*’, que é parte fundamental na frase ‘*I’d rather be dead*’. Caso houvesse procedido dessa maneira, o aprendiz poderia ter se beneficiado de modo mais significativo da aprendizagem explícita realizada, a partir da percepção de itens linguísticos que, em virtude de não serem muito salientes, podem não ser notados no insumo presente em séries, quando legendas na língua-alvo não são utilizadas.

O aprendiz Valter, por sua vez, conseguiu beneficiar-se do uso de legendas em inglês ao assistir episódios da série *Breaking Bad* para as aulas. Ao ser indagado, na entrevista, sobre o que havia achado da experiência com a série, Valter relata ter conseguido aprender palavras novas, atribuindo tal aprendizagem ao uso da estratégia citada:

PP: O que você achou da experiência de ter que assistir a um episódio por semana... de uma série... ã: que você escolheu, né, como parte das atividades do curso?

Valter: **Eu gostei**, é: **eu aprendi bastante**, né, aquela parte... ... no começo eu num pegava muitas palavras, eu tava usando só em- só português... o:-

PP: [A legenda?]

Valter: [tipo]... É, a legenda em português, daí eu num pegava muitas palavras, mas eu entendia, mas o que eu tava valorizando era... entender a... a fala, quando cê escuta, cê vai aprendendo a fala

PP: Certo

Valter: Isso que eu... gostaria mais de aprender naquele momento

É possível inferirmos, com base no trecho exposto, que o uso de legendas em língua portuguesa parece ter auxiliado o aprendiz a relacionar o conteúdo oral com as informações disponíveis nas legendas, permitindo que ele se familiarizasse com a pronúncia e a fala dos personagens: “quando cê escuta, cê vai aprendendo a fala”. Entretanto, Valter relata ter encontrado dificuldade com a percepção de palavras específicas para inclusão nos questionários semanais, o que foi modificado quando ele começou a utilizar legendas na língua-alvo:

Valter: Daí... quando eu testei a legenda em inglês, eu lembro que eu falei com você... o que eu achei, daí... eu fui testar

PP: Sim

Valter: Eu aprendi mais palavras e também num tava muito difícil entender pelo... ouvido mesmo também... daí eu comecei a pegar, desde aquela semana em diante

Com base nesse relato, é possível observarmos indícios de um dos benefícios vinculados ao uso de legendas na língua-alvo. Conforme tratamos na seção 1.1.1, a utilização desse tipo de legenda permite ao ouvinte adaptar-se à fala dos personagens de séries e filmes, resultando no aumento da capacidade de compreensão de novos conteúdos orais produzidos por eles. Segundo Mitterer e McQueen (2009, p. 3), quando as legendas estão na LE, o aprendiz ‘sintoniza’ a sua percepção às características fonológicas dessa língua, aumentando a sua capacidade de compreensão oral. Tal aumento, no caso de Valter, pode ser inferido quando ele diz que além de ter aprendido mais palavras, não estava “muito difícil entender pelo... ouvido mesmo também”.

Notas de campo tomadas no dia 20 de outubro de 2016 retratam a conversa entre o PP e o aprendiz, na qual esse último revela ter tido a percepção de que consegue assistir à série *Breaking Bad* com legendas em LI e compreender o conteúdo, mostrando palavras identificadas ao assisti-la:

|           |  |
|-----------|--|
| 20/10//16 | O Valter veio falar comigo ao final da aula; mostrou palavras que aprendeu no 4º episódio. Disse ter percebido que consegue assistir com legenda em inglês e entender. |
|-----------|--|

Apresentamos, a seguir, as palavras percebidas pelo aprendiz ao assistir o episódio citado, conforme escritas em um pedaço de papel entregue por ele ao PP:

*“register” – caixa registradora; “stepladder” – escada portátil; “bucks” – dólares; “whiff” – respirada*

Na sequência da entrevista, o PP pergunta ao aprendiz o que o teria motivado a querer utilizar legendas em LI, uma vez que, antes do início das atividades com séries, Valter afirmou, em resposta ao item 11 do questionário, preferir que as legendas estejam em português, pois assim vai “aprendendo a tradução das palavras usadas durante os diálogos dos filmes ou séries”:

PP: Tá... é:: ... .. o que te levou a querer... ã: assistir com legendas em inglês?

Valter: Legenda em inglês

PP: É

Valter: Principalmente por causa da palavra que cê pediu... mas eu comecei a ver e eu continuei assistindo porque... antes... é: eu falei pra você que eu lia mangá<sup>239</sup>, né?

PP: Sim

Valter: Eu lia mangá em inglês porque em português as traduções não são muito boas no... sentido

Podemos perceber, então, que, de acordo com o aprendiz, a partir da necessidade de inserir palavras nos questionários referentes aos episódios assistidos, e em virtude da dificuldade em fazê-lo ao utilizar legendas em português, ele resolveu experimentar, como estratégia, o uso de legendas em LI. Desse modo, um dos deveres que caracterizou as atividades envolvendo séries – ou seja, a necessidade de inserção de ao menos uma palavra ou expressão em cada quatro dos questionários respondidos – propiciou ao aprendiz a oportunidade de testar o uso de legendas na língua-alvo ao assistir à série escolhida. Devemos destacar, no entanto, o fato de que o aprendiz já havia tido uma experiência semelhante com outro produto cultural, anteriormente à realização da

<sup>239</sup> Trata-se, conforme Pinto (2014, p. 364), do termo utilizado popularmente no Brasil para designar histórias em quadrinhos japonesas. No Japão, contudo, tal termo é utilizado, segundo a autora, em referência apenas a histórias grafadas de um modo específico, isto é, “em quadro-a-quadro com balões, onomatopeias etc.”.

pesquisa. Conforme é possível observar no último excerto da entrevista apresentado, Valter relata ter lido mangás em inglês, pelo fato de considerar as traduções em LM insatisfatórias. No excerto a seguir, ele discorre brevemente sobre experiências de aprendizagem com o produto cultural em questão:

Valter: Daí eu fui e... peguei em inglês, daí eu aprendi umas palavras [...]

PP: Tá

Valter: Tipo... é: expressões, sabe, ‘*dunno*’...

PP: Sei

Valter: d, u, n, n, o... antes eu num sabia, daí eu... fui lá e... peguei lá

PP: Cê aprendeu... no mangá ou na... na série?

Valter: No mangá

PP: No mangá

Valter: E tinha outra expressão lá... n, a, w<sup>240</sup>... era a mesma coisa que, pelo que eu vi lá, ‘*no way*’

Podemos perceber, portanto, que Valter já havia tido experiências de aprendizagem com um produto cultural em LI, por meio de leitura no idioma. Em outro trecho da entrevista, o aprendiz revela não ter tido dificuldades significativas no que se refere ao uso de legendas na língua-alvo durante a pesquisa, em virtude das experiências prévias citadas:

PP: [...] a terceira pergunta aqui a gente já falou sobre ela, que é... exatamente em relação à escolha das legendas... né... que você colocou no questionário que preferia assistir séries e filmes com legendas em português... ... ao longo desse semestre, a partir do quinto episódio, você passou [a assistir]

Valter: [É, então], eu... num achei muito difícil cê compreender com legenda em inglês mesmo

PP: Tá

---

<sup>240</sup> De acordo com a versão digital do dicionário Collins de língua inglesa, a palavra ‘*naw*’ seria uma gíria, utilizada como uma “resposta negativa”, com significado equivalente ao advérbio ‘*no*’. Disponível em: <<https://www.collinsdictionary.com/pt/dictionary/english/naw>>. Acesso em: 28 set. 2018.

Valter: É, bem eu... leio mangá em inglês faz um tempão mesmo... daí eu já acostumei mesmo com a leitura em inglês

Desse modo, verifica-se que, a partir de um propiciamento encontrado no contexto de sala de aula, representado pelas atividades com séries e seus deveres, Valter modificou a estratégia utilizada no contato com esse artefato cultural, e obteve benefícios no que se refere à aprendizagem de vocabulário. É preciso destacar, contudo, a participação do aprendiz no aproveitamento do propiciamento citado. A experiência prévia do aprendiz com leitura em LI pode ter contribuído para que ele decidisse testar o uso de legendas nessa língua ao realizar as atividades. Conforme discutido na seção 1.4, “[u]m propiciamento propicia ação futura (mas não a causa nem a desencadeia)”, ou seja, ele “não é propriedade do agente e nem de um objeto: é uma relação entre os dois” (VAN LIER, 2000, p. 252). Assim, e com base na ideia de que os propiciamentos oferecidos por um ambiente só serão utilizados por um dado indivíduo “de acordo com a maneira que os significar, isto é, se perceber neles relevância para que possa aprender melhor” (GOMES; SOUZA, 2017, p. 72), pode-se concluir que Valter percebeu, no uso de legendas em LI para assistir séries, relevância para a aprendizagem dessa língua. A seguir, apresentamos outros dados apontando nessa direção.

Em outro trecho da entrevista, o PP procura verificar novamente o motivo pelo qual Valter resolveu utilizar legendas em LI, e o aprendiz sinaliza que teria sido para ‘unir o útil ao agradável’, revelando a intenção de continuar fazendo uso delas, a partir da percepção dos benefícios que podem ser obtidos:

PP: [...] agora, em relação... à série, então, né, o *Breaking Bad*... você... começou em português, depois cê... é: ... passou pro inglês... mas por causa dessa coisa d’eu... do questionário, de você ter que achar... [as palavras]

Valter: [É, no começo] mesmo... é: vendo em inglês... é, num, tipo... aquilo lá que cê falou... o agradável com... é:: ... beneficiante, como é que era?

PP: O útil, o útil ao agradável?

Valter: Isso... daí eu gostei disso daí e vou continuar com o inglês mesmo  
[...]

PP: É:, então, deixa eu- porque, exatamente, então, que cê decidiu começar [a assistir]

Valter: [Por causa] do questionário, por causa das palavras inicialmente



[...]

Valter: [...] daí eu... vou continuar mesmo em inglês quando for pegar uma série pra assistir... **é mais útil**

PP: Cê achou?

Valter: **É melhor...** é, **cê aprende coisa nova** e... mais do... do inglês mesmo, é entretenimento que cê assiste... e também **cê aprende novas palavras... em inglês, é útil...**

Como podemos perceber, ao explicar por que resolveu modificar a língua utilizada nas legendas, Valter confirma que no começo isso ocorreu em virtude da necessidade de preenchimento dos questionários, mas acrescenta que gostou da ideia de unir o útil ao agradável ao assistir séries, conforme teria sido sugerida pelo PP em sala aula. Em seguida, ao afirmar que vai continuar “mesmo em inglês quando for pegar uma série pra assistir”, o aprendiz indica ter percebido a relevância, para a aprendizagem da língua-alvo, da estratégia que passou a utilizar, beneficiando-se do propiciamento oferecido em sala de aula.

Para finalizar a análise referente ao aprendiz Valter, apresentamos outro trecho da entrevista, no qual ele descreve estratégias utilizadas juntamente com as legendas em LI.

Valter: [...] é que, tipo... na minha casa, o meu computador lá eu uso duas tela

PP: Tá

Valter: Num é aquelas tela tudo bonitona, mas eu uso duas tela... daí eu deixo um bloco de notas do lado, assim... daí dá pra anotar tranquilo

PP: A::h

Valter: Num precisa parar, por causa do:: ... sabe, bloco de notas, *sticky notes*?

PP: Sei

Valter: Então, deixa aberto, num precisa parar pra anotar no papel, perder... tipo, vendo, assim... eu só posso puxar o mouse pro lado da outra tela e anotar

A estratégia descrita por Valter, no trecho apresentado, pode ser relevante, principalmente se considerarmos que – conforme foi possível constatarmos ao longo da pesquisa – um número considerável de aprendizes utiliza computadores para assistir séries. Desse modo, para aqueles que, assim como Valter, possuem duas telas (isto é,

monitores), uma delas pode ser utilizada para tomar notas de palavras ou expressões percebidas ao assistir à série, exibida na outra tela, sem haver necessidade de pausas, tornando a experiência mais dinâmica.

Outro aprendiz que passou a utilizar legendas em LI ao longo do semestre em que ocorreu a segunda fase de coleta de dados foi Davi. Antes do início das atividades realizadas no período, o aluno afirmou, em resposta ao item 11 do questionário inicial, preferir o uso de legendas em português para assistir a filmes e séries, para poder “observar o significado das palavras e aprender suas traduções”. No entanto, ao analisarmos os questionários semanais respondidos por Davi, verificamos que o aprendiz assistiu aos quatro primeiros episódios de *Breaking Bad*, a série com a qual trabalhou, com legendas em português, mas a partir do quinto episódio passou a utilizar legendas em LI. Desse modo, procuramos averiguar, na entrevista, o que o teria motivado a realizar tal mudança, conforme pode ser observado, a seguir:

PP: [...] o que que... causou essa... essa mudança que cê tá falando agora? É:: essa coisa da legenda que cê falou, né, que cê num tava percebendo palavras novas e tal... foi uma coisa que aconteceu ao longo... desse semestre?

Davi: Foi, foi, a gente... conversou da... cê falou que eu num tinha... cê perguntou se eu tinha achado alguma palavra, e falou pra eu testar... aí eu testei, e eu... meio que falei ‘não, mas é... ah... eu consigo entender bem em inglês, por que que eu vou assistir em português? Num precisa’

Podemos observar, então, que Davi decidiu utilizar legendas em LI em virtude da necessidade de perceber palavras novas, que era um dos elementos que constituíram as atividades com séries. Nota-se também que o aprendiz menciona uma conversa que teve com o PP, na qual este lhe teria sugerido que experimentasse utilizar tais legendas. Ao ouvirmos as gravações que realizamos de aulas dadas no período, verificamos que a conversa ocorreu no dia 25 de outubro de 2016, dois dias antes de Davi enviar o questionário referente ao quinto episódio de *Breaking Bad*, em que o aprendiz assinala, pela primeira vez, ter utilizado legendas em LI, e, também pela primeira vez desde o início das atividades, insere palavras e expressões percebidas. Apresentamos, a seguir, um trecho da transcrição correspondente à conversa mencionada por Davi, em que é possível observarmos, no seu relato, a dificuldade que ele estava encontrando, até então, no que se refere à percepção de itens linguísticos nos episódios, e a reflexão que possivelmente o motivou a tentar uma nova estratégia, a partir da sugestão do PP:

PP: [...] cê tá– eu num lembro agora, cê tá assistindo com legenda–

Davi: Eu tô assistindo com legenda em português  
[...]

Davi: Eu vou... vou ver de novo ali se eu acho alguma, pelo menos...  
mas eu num... **pior que, realmente, eu num lembro**

PP: Tá... ... e:: ... **pra você assistir com... legenda em inglês, cê teria que... .. cê assiste aonde?**

Davi: Não, eu tenho baixado no PC... é só eu achar a legenda, eu vou tentar achar a legenda, daí, em inglês  
[...]

PP: **Porque de repente daí você consegue...**

Davi: **Ver**

PP: É... **perceber, né**  
[...]

Davi: Aí eu vejo, sim, e te mando lá... **eu vou tentar ver esse... esses quatro episódios agora com a... legenda em inglês**

PP: Tá... é, faz isso, daí... pra você ver a diferença... se você consegue... perceber muita diferença nesse... nesse sentido de, de ver palavras novas, assim... **acho que vale a pena... experimentar**

Davi: [...] e se eu num achar também, eu... pelo menos eu vô tá melhorando ainda mais o... a percepção, né, porque... eu vou acompanhando totalmente em inglês daí, né  
[...]

PP: Eu acho que vale a pena, porque você falou que assistiu... esses primeiros quatro episódios com a legenda em português, e num conseguiu... perceber nenhuma palavra nova... **faz o... a experiência com, com a legenda em inglês, vê se... vê se muda, né, vê se é diferente, acho que vale a pena**

Posteriormente, ao final do semestre, na entrevista, Davi fornece elementos que nos permitem avaliar o que essa experiência representou para ele, considerando-se a sua relação com produtos culturais audiovisuais em LI e a percepção de itens linguísticos presentes neles. No excerto apresentado a seguir, o aprendiz relata estar utilizando legendas em LI ao estabelecer contato com tais produtos, discorrendo novamente sobre os motivos que o levaram a optar por esse tipo de estratégia:

PP: [...] em relação à escolha das legendas você... afirmou no questionário, no início do semestre, que prefere que elas estejam em português... ‘para observar o significado das palavras e aprender as suas traduções’... ... ao longo desse semestre, a partir do quinto episódio, você passou a assistir a série *Breaking Bad* com legendas em inglês... e agora você falou também que tá assistindo *How I met your mother*... a partir da terceira temporada, né?

Davi: Não, desde a primeira

PP: Ah, desde a primeira, cê tá na terceira-

Davi: **Agora... tudo... tudo que eu tô assistindo... é com a legenda em inglês**

PP: O que motivou você a... a fazer essa mudança?

Davi: Então... é:: ... que nem... no começo eu num tava achando palavras novas... tipo... você ouvia às vezes, passava meio batido, **você não percebe**... ali... [...] aí, eu achei que você vendo com... **você visualizando com as legendas, você reconhece às vezes uma coisa que você deixava passar**... porque no, no áudio, você treina muito a sua pronúncia... eu mudei um pouco a minha opinião sobre isso...

Verifica-se, portanto, que além de Davi ter assistido aos quatro episódios restantes de *Breaking Bad* com legendas em LI, agora “tudo” que ele está “assistindo... é com a legenda em inglês”. Ao afirmar que “visualizando com as legendas, você reconhece às vezes uma coisa que você deixava passar”, Davi descreve uma das vantagens que segundo Danan (2004, p. 67), caracterizam o uso de legendas na língua-alvo, que é o fato de facilitarem a aprendizagem, por permitirem a visualização do conteúdo oral. Apresentamos, a seguir, como exemplo desse tipo de vantagem, a resposta do aprendiz a um dos itens do questionário referente ao quinto episódio da série, destinado à inserção de palavras e expressões percebidas:

*Rusty - Enferrujado*

*Rant- to speak aggressively about something*

*Tunnel Vision - when you only see a situation by one way, and can't see by another angle*

Nota-se que, além de perceber e registrar os itens lexicais apresentados, Davi também demonstrou tê-los compreendido, oferecendo indícios de que o uso de legendas em LI pode ter motivado o emprego de outras estratégias por parte do aprendiz, a fim de obter tal compreensão. Isso pôde ser confirmado na entrevista, num trecho em que o PP

procurava investigar qual havia sido o procedimento utilizado pelo aprendiz para anotar palavras percebidas e inseri-las nos questionários:

PP: No caso dessa palavra então... ã: ‘*elupe*’<sup>241</sup>, você... lembrou dela no final do episódio, terminou de assistir, aí cê lembrou dela?

Davi: Sim, sim... aí foi... às vezes, assim, eu fiquei com ela... como diz, assim... na cabeça porque eu tô... eu tô vendo várias séries, sabe, eu tô vendo... *Breaking Bad*, eu tô vendo de novo *How I met your mother*... eu já tô terminan- eu comecei a terceira temporada... e eu tô vendo toda ela em inglês agora... a primeira vez eu vi ela com a legenda em português, agora eu vi ela toda com a legenda em inglês... e daí... muitas dessas palavras eu tirei de lá

PP: Tá

Davi: Aí foi isso que eu peguei bastante disso, procurar depois... às vezes eu via três, quatro episódios... **aí chegava, assim, no dia que eu ia fazer o questionário**, daí eu lembrava ‘ó... teve essa palavra, essa palavra que você num... tal’, aí eu já ia... **eu abria lá o Cambridge, procurava...**

Na sequência da entrevista, o PP procura aprofundar a investigação a respeito das estratégias utilizadas pelo aprendiz para a compreensão do significado de itens linguísticos percebidos em séries e outros produtos culturais:

PP: [...] quando você vê uma palavra, ou numa música ou... agora nas séries, assim [...] aonde você normalmente procura pelo significado? Que, qual... como que é a sua consulta, assim? Qual é a sua... a sua pesquisa pra...

Davi: Hum... no começo, eu via muito no Google Tradutor... ... agora, eu tô pegando mais, assim... depois, assim, cê vai vendo, que nem eu vi aquele do... Urban Dictionary<sup>242</sup> lá, que tem muita coisa de... gíria e tudo... como eu já, já conheci agora, agora eu procuro mais nele... eu procuro no dicionário do Cambridge mesmo ali... e eu gostei muito do dicionário do Cambridge porque... o Google Tradutor, ele dá o significado às vezes ali... só... só traduz, sabe

Em seguida, Davi discorre sobre as características do dicionário Cambridge (semelhantes às encontradas em outros dicionários monolíngues de LI) que o fizeram considerá-lo um bom recurso para a aprendizagem de LI, e relata o que o teria motivado a utilizá-lo:

<sup>241</sup> Trata-se, na verdade, da palavra ‘*elope*’. Durante a entrevista, tanto o PP quanto o aprendiz a pronunciaram /i' lup/.

<sup>242</sup> Trata-se de um dicionário virtual, criado em 1999, especializado na definição de gírias e expressões, fornecidas e avaliadas pelos próprios usuários.

Davi: Agora lá no Cambridge não, ele dá... toda aquela, ele dá em inglês mesmo, ele dá a definição da palavra, é uma coisa mais... é:: eu diria formal talvez, lá não é simplesmente traduzir ao pé da letra... ele é mais... é:: ... mais rico em conteúdo... então eu gostei muito disso... eu achei muito legal de procurar lá e ver toda a definição da palavra

PP: Como você começou a usar o Cambridge? O que levou você a... a... pesquisar no Cambridge?

Davi: Foi... .. eu ta- **a gente viu aqui na aula** e tudo, né... aí... acho que foi ‘*elope*’, que eu não achei o significado... direito... aí eu comecei não... foi, **aí eu abri o Cambridge... e fui procurando várias vezes** daí... **daí eu comecei a me acostumar, achar melhor...** por lá

Nota-se, assim, que após ter observado o uso desse dicionário em sala de aula, o aprendiz resolveu utilizá-lo, inicialmente, para procurar o significado da palavra ‘*elope*’ (percebida quando assistia a um episódio da série *How I met your mother*), voltando a consultá-lo posteriormente, até acostumar-se e, finalmente, passar a considerá-lo melhor do que outras fontes de consulta linguística. É relevante destacarmos que, antes do início das atividades com séries, o aprendiz não tinha o costume de utilizar esse tipo de dicionário, conforme podemos perceber a partir de sua resposta ao item 12 do questionário preenchido naquele período:

12) Quando você encontra uma palavra em inglês que ainda não conhece, como você faz para saber o que ela significa? Escolha uma ou mais alternativas, de acordo com o(s) método(s) que você normalmente utiliza.

Tento entender o seu significado pelo contexto (X)  
 Utilizo um dicionário monolíngue (Inglês-Inglês) ( )  
 Utilizo um dicionário bilíngue (Inglês-Português) (X)  
 Utilizo o *Google Tradutor* (X)  
 Outras ( ). Especifique, por favor: \_\_\_\_\_

Pode-se perceber, portanto, que dicionários monolíngues não figuravam entre os recursos utilizados pelo aprendiz para compreensão de vocabulário. Desse modo, verifica-se mais uma mudança – ocorrida ao longo do semestre em que se deu a segunda fase de coleta de dados para a pesquisa – no que se refere a estratégias de aprendizagem empregadas pelo aprendiz ao estabelecer contato com séries.

Assim como Davi, Michele também apresentou mudanças em relação aos recursos utilizados para compreensão do conteúdo linguístico presente nesse tipo de artefato cultural. Antes do início das atividades que compuseram a pesquisa, Michele revelou as

seguintes preferências no que diz respeito ao uso de legendas, em resposta aos itens 10 e 11 do questionário inicial:

10) Quando você assiste séries ou filmes (no cinema, na televisão, etc.), você prefere assisti-los dublados, com legendas, ou sem legendas? Por qual motivo?

*Depende muito da série, algumas assisto legendadas e outras dubladas, depende muito da qualidade da dublagem e o meu ânimo para ler. Mas normalmente com legenda.*

11) Se você respondeu que prefere assistir filmes e séries com legendas, em que língua você prefere que elas estejam, em português ou inglês? Por quê?

*Em português, pois ainda não tenho capacidade de entender o inglês totalmente.*

No entanto, verificamos, por meio de suas respostas aos questionários semanais, que a aluna assistiu à maioria dos episódios (6, do total de 8) de *Breaking Bad*, a série com a qual trabalhou, com legendas em LI – e só não assistiu a todos dessa forma porque, conforme nos informou na entrevista, teve que ver o quinto e o oitavo episódios pela Netflix, que não disponibiliza, para essa série, legendas em inglês. Ao final do semestre, o PP procurou averiguar, durante a entrevista, o que a teria motivado a usar tais legendas, como podemos ver a seguir:

PP: [...] em relação à escolha das legendas você afirmou no questionário... que prefere que elas estejam em português... isso no começo do semestre, né... ‘por ainda não ter a capacidade de entender o inglês totalmente’ ... nesse semestre você assistiu à grande maioria dos episódios com legendas em inglês... ... então vamo lá... o que motivou essa mudança e o que você achou dessa experiência?

Michele: Pra... conseguir... aprender mais, porque como eu tava assistindo com... a função de aprender, daí eu coloquei em inglês pra conseguir... perceber mais palavras, porque **quando eu assisto... só o áudio em inglês e as legendas em português, eu percebo só as palavras que eu conheço**

PP: [...] isso tem alguma coisa a ver com... ã:: o questionário? [...] então você falou que... começou... essa coisa de você... é:: passar a assistir com a legenda em inglês... pra você aprender mais, né... foi, foi nesse semestre isso?

Michele: **Foi, eu nunca tinha assistido... com... em inglês, com legenda em inglês**

[...]

Michele: Foi meio que: ... por consequência, né, porque... **foi meio que por causa das atividades que eu coloquei a legenda... pra conseguir perceber as palavras**, pra conseguir trazer palavra, (mandar) palavras

Ao analisarmos as gravações que fizemos de algumas aulas, encontramos, naquela referente ao dia 27/09/16, registros de uma interação entre o PP e Michele, durante a realização de uma atividade, em que é possível verificarmos que a nova estratégia utilizada pela aluna permitiu a ela a percepção de palavras que o próprio PP não havia conseguido identificar quando assistiu ao mesmo episódio. Trata-se da aula em que estava sendo realizada a primeira discussão sobre os episódios assistidos em casa pelos alunos da turma 1 – fase 2. Primeiramente, cada aprendiz se reuniu com colegas que estavam assistindo à mesma série, formando pequenos grupos<sup>243</sup>, para que relatassem uns aos outros o que haviam achado do episódio assistido, e também para que pudessem compartilhar quaisquer itens linguísticos ou aspectos culturais percebidos durante a experiência.

Em seguida, o PP pediu a cada grupo que compartilhasse com os demais o que haviam discutido, oferecendo, ao mesmo tempo, a chance para que aprendizes apresentassem à turma o que haviam percebido e registrado no primeiro contato com a série escolhida. Então, Michele, que integrava o grupo em que se discutiu o primeiro episódio de *Breaking Bad*, relata ter percebido a palavra ‘*beaner*’, e verificado que ela significa “mexicano”. Primeiramente, o PP se surpreende pelo fato de também ter assistido ao episódio e não ter percebido tal palavra e, em seguida, procura averiguar que tipo de legenda a aluna utilizou para assistir ao episódio, conforme podemos ver no seguinte excerto da transcrição que fizemos da aula:

PP: Really? I don't remember... I've watched the first episode... but I don't remember

Michele: Daí eu procurei no Tradutor e tava lá, ‘mexicano’

PP: Que interessante... eu vi o... o primeiro episódio de *Breaking Bad*... num faz tanto tempo assim, e eu num lembro deles–

Michele: É quando eles tã dentro do carro discutindo se o ladrão é mexicano ou ((incompreensível))

PP: Tell me something... did you watch this episode with subtitles... you watched it with both? Subtitles in English and in Portuguese?

---

<sup>243</sup> No caso dos aprendizes que trabalharam com *Friends*, foi necessária a formação de dois grupos, já que o número total dos que assistiram à série foi nove, o que poderia dificultar a realização da atividade.



Michele: Yes

PP: **You see the difference?** ((o PP se dirige à turma toda)) I watched this first episode of *Breaking Bad* too... but I watched it with subtitles...

Davi: In Portuguese

PP: In Portuguese, because it's on Netflix... and **I didn't notice this word there...** 'beaner'... **and she did because she watched it with subtitles in English...** ... né, essa é um pouco a diferença que eu falei pra vocês na apresentação... que quando você assiste com a legenda em inglês, cê tá vendo a palavra ali, cê 'poxa, essa palavra eu não conheço', né, cê vai lá e procura

Nota-se, assim, com base nesse excerto, que palavras muitas vezes não identificadas por falantes com mais conhecimento linguístico podem ser percebidas por outros menos habilitados, devido à possibilidade de visualização das falas dos personagens das séries, que, conforme discutimos anteriormente, é um dos principais benefícios vinculados ao uso de legendas na língua-alvo. Destacamos também, em relação ao excerto apresentado, que a discussão em torno do termo percebido por Michele permitiu que o PP retomasse algo que havia falado na apresentação que fez sobre séries no início daquele semestre, quando discorreu sobre benefícios do tipo citado.

No excerto que será apresentado a seguir, o PP procura averiguar se a aluna, ao pesquisar o significado de *beaner*, observou se havia alguma indicação sugerindo que tal termo é utilizado de modo pejorativo, e, com base em sua resposta, aproveita para alertar os alunos sobre limitações do Google Tradutor, que foi o recurso utilizado por Michele em sua pesquisa:

PP: Cê viu lá se tinha alguma... é: ... alguma palavrinha querendo dizer se é, assim, que é *offensive*? ((a aluna sinaliza, com a cabeça, que não))  
[...]

PP: Um certo preconceito aí com... é, aqui, talvez um dicionário mais...  
[...]

PP: Mais, assim, tradicional... não apareça, né

Michele: Só se eu escrevi errado... mas eu acho que é isso mesmo

PP: No, I think you're right... I think... ... *beaner*... meaning... ... yeah, this is what I was telling... I was asking you about... quando cês forem procurar uma palavra... principalmente com um contexto que cê vê assim que é... uma linguagem bem informal e tal... vejam se tem

alguma indicação... pra mostrar pra vocês que é uma linguagem que num é muito... que é ofensiva... por exemplo, aqui ó... “*beaner is a derogatory*”... é um termo...

Davi: Pejorativo

PP: Pejorativo... slang... uma gíria, né...

[...]

PP: [...] e cê pesquisou aonde a palavra, cê lembra?

Michele: Eu fui no Google Tradutor, e aí colocou ‘mexicano’

PP: Tá... essa é uma outra diferença, né, já o Google Tradutor... outro dia eu procurei, eu tava querendo saber... com mais certeza o significado de ‘*warm-up suit*’... que tinha na prova, né  
[...]

PP: Eu falei ‘deixa eu... ver se é isso mesmo’, né... e no Google Tradutor apareceu ‘esquentar o terno’  
(alunos riem)

PP: Então, assim... cuidado com o Google Tradutor...

Nesse trecho, nota-se que a aluna sinaliza não ter visto, na definição de ‘*beaner*’, se havia indicação referente a um possível sentido negativo atribuído à palavra. Então, o PP decide utilizar outras fontes para investigar tal possibilidade, consultando, primeiramente, “um dicionário mais [...] tradicional”<sup>244</sup>, o que pôde ser visto pelos alunos, por meio das imagens reproduzidas no telão. Não encontrando, dessa forma, qualquer referência à palavra em questão, o PP decide digitar ‘*beaner meaning*’ no Google<sup>245</sup>, e então encontra, no site Urban Dictionary (que foi a primeira opção fornecida pelo mecanismo de busca citado), a definição de *beaner* como um “termo pejorativo usado para descrever pessoas de origem hispânica”<sup>246</sup>.

Em seguida, orienta os alunos a ficarem atentos quando forem pesquisar o significado de palavras encontradas em séries, pois muitas vezes são utilizadas em contextos informais, podendo ter conotação negativa, como é o caso da palavra *beaner*. Além disso, o PP chama a atenção dos aprendizes, com base numa consulta que realizou por meio do Google Tradutor, para o fato de que essa ferramenta fornece, de modo geral,

<sup>244</sup> De acordo com notas de campo tomadas do dia em questão, e apresentadas no Apêndice D desta tese, o dicionário consultado pelo PP foi o Cambridge.

<sup>245</sup> O que também está registrado em notas de campo apresentadas no Apêndice D.

<sup>246</sup> No original: *A derogatory term used to describe people of an hispanic origin*. Disponível em: <<https://www.urbandictionary.com/define.php?term=beaner>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

traduções literais dos termos pesquisados, e adverte que, por esse motivo, deve-se estar atento em relação aos resultados obtidos.

No que se refere à aluna Michele, diferentemente do que ocorreu com Davi, não encontramos indícios de que ela tenha modificado o recurso utilizado para consultar o significado de itens lexicais. No entanto, assim como aquele aprendiz, Michele relata, ao final do semestre, ter promovido mudanças no que diz respeito às configurações utilizadas para assistir séries, como podemos observar no seguinte trecho de sua entrevista:

PP: [...] houve alguma modificação em relação ao seu interesse por séries ou produtos culturais em língua inglesa de modo geral nesse semestre?

Michele: Séries eu sempre assisti, mas eu assistia mais dublado, agora eu tô assistindo mais legendado

PP: Cê assistia dublado antes ((o PP faz uma afirmação, esperando confirmação por parte da aluna))

Michele: Sempre, sempre dublado, por... preguiça ((risos)) ... mas agora eu comecei, **sempre eu vou assistir legendado... a maioria das séries que eu tô assistindo é legendado, eu nem procuro mais dublado**

Verifica-se, portanto, que, após sua participação nas atividades que compuseram a pesquisa, a aluna desenvolveu o interesse pela utilização de legendas ao assistir séries, e pelo contato com o áudio original, o que possibilita aumento de sua exposição à língua-alvo fora da sala de aula. No que se refere ao idioma presente nas legendas, contudo, Michele revela que, se estiver assistindo por lazer, prefere o português, conforme podemos ver no trecho seguinte da entrevista:

PP: Tá... e aí cê tem procurado... é: com legenda... em português?

Michele: Em português

PP: Em português, tá... e::: ... e, e legendas em inglês... cê acha que... ... você vai continuar procura:ndo, ter, terminado esse semestre, por exemplo, ou por enquanto cê acha que vai continuar com a legenda [em português]

Michele: [Acho que] ... por enquanto, pra lazer eu vou continuar com a legenda em português até conseguir ter uma... perceber melhor as palavras

Ainda assim, como demonstraremos na sequência, é possível que o uso de legendas em LI, que marcou o seu contato com a série *Breaking Bad* para a pesquisa, tenha contribuído para que Michele começasse a perceber e compreender melhor o conteúdo oral das séries produzidas nessa língua. A aluna relata que, anteriormente à experiência promovida pela pesquisa, não conseguia prestar atenção no áudio, nas ocasiões em que, ao invés de assistir dublado, assistia séries com o áudio original e legendas em português, como pode ser observado no trecho a seguir da entrevista:

PP: [...] você considera que houve alguma mudança ao longo desse semestre no que se refere ao seu uso de estratégias pra perceber palavras novas ou expressões, nas séries que você assiste?

Michele: Eu num sei se é estratégia, mas só que... toda vez agora que eu assisto uma série que tá em inglês, eu percebo mais as palavras [...]

Michele: [...] parece que o meu ouvido... **antes, parecia que eu só lia e ouvia barulho...**

PP: Tá

Michele: **Agora eu, eu leio... e presto atenção no que eles também tão dizendo** [...]

Michele: [[[incompreensível]]] ... **a atenção é melhor... agora** [...]

Michele: **Antes eu só escutava, tipo... barulho**, assim, tava mais interessada na legenda e no que tava... no que eu tava vendo, **agora eu... realmente presto atenção no que tá sendo falado**

Pode-se perceber, portanto, pelo seu relato, que, antes de sua participação na pesquisa, nas vezes em que assistia séries com legendas em português, Michele “só lia e ouvia barulho”, ou seja, focava a sua atenção nas legendas e não conseguia identificar ou distinguir as palavras que ouvia nas falas dos personagens. Ao analisarmos a gravação que fizemos da aula do dia 17 de novembro de 2016, encontramos indícios de que o uso de legendas em LI pode ter contribuído para que isso se modificasse e a aluna começasse a prestar mais atenção e a ter melhor discernimento no que se refere ao conteúdo oral das séries. Ao final da aula citada, enquanto outros alunos se retiram da sala, Michele e Davi iniciam uma conversa com o PP sobre produtos culturais com os quais vinham mantendo contato. Após Davi ter descrito uma experiência com a percepção de aspectos culturais

em um filme, Michele discorre sobre como as atividades com séries estavam influenciando a sua relação com esse tipo de artefato cultural:

Michele: Acho que... depois que começou... a fazer assim... toda vez que eu tô assistindo série eu presto mais atenção no que eles tão falando agora

PP: Como é que é?

Michele: **Inconscientemente eu fico mais prestando atenção... nas falas... dos personagens**

PP: Cê tá prestando mais atenção ((o PP faz uma afirmação, esperando confirmação por parte da aluna))

Michele: Sim... inconscientemente... eu tô assistindo e tô prestando atenção, repetindo, assim... quietinha ((risos))

PP: Legal... e cê acha que foi depois de...

Michele: É... **foi depois que eu comecei... tipo, a assistir prestando atenção na legenda... por causa do inglês**

PP: Legal

Davi: Depois que eu comecei a assistir com a legenda... EM INGLÊS... nossa, deu, tipo, uma diferença total... porque daí eu começo a notar... tipo, a palavra, às vezes... daí eu vou procurar depois... ... porque se você ouvir... às vezes você não identifica

Nota-se, portanto, que houve uma mudança significativa no que diz respeito à percepção do conteúdo linguístico oral presente nas séries por parte de Michele, na medida em que tal conteúdo deixou de ser percebido como “barulho”, podendo até mesmo servir como referência para práticas de pronúncia na língua-alvo. Além disso, quando a aprendiz afirma que “inconscientemente”, ao assistir séries, está “prestando atenção... nas falas... dos personagens”, e que isso teve início depois que ela começou a “**assistir prestando atenção na legenda... por causa do inglês**”, é possível inferirmos que a utilização de legendas em LI pode ter contribuído para tal mudança de percepção. Por essa razão, reportamo-nos novamente ao estudo de Mitterer e McQueen (2009, p. 3), apontando que aprendizes, ao utilizarem legendas na LE, ‘sintonizam’ a sua percepção às características fonológicas desse idioma, promovendo aumento de sua capacidade de compreensão oral.

Apresentamos, na Tabela 16, a seguir, os itens linguísticos inseridos nos questionários semanais por Michele:

**Tabela 16** - Itens linguísticos (série *Breaking Bad* - 2ª temp.) - aprendiz Michele

| Episódios | Itens inseridos  |
|-----------|--|
| 4º        | <i>stakeout, kingpin, coleslaw</i>                       |
| 6º        | <i>"a couple of times", bloodshed, issues</i>            |
| 7º        | <i>junkyard, bottleneck, "damn good", groundskeepers</i> |

Ressaltamos, no que se refere aos itens apresentados, o fato de a aluna ter percebido não apenas palavras que não integram o conteúdo programático do curso de LI que estava realizando (e. g., *stakeout, kingpin, groundskeeper*), complementando a aprendizagem de vocabulário realizada no período, mas também *chunks* (expressões padronizadas ou recorrentes) como “*a couple of times*” e “*damn good*”. Conforme abordado na seção 2.5, dentre os benefícios que podem ser obtidos por meio do contato com séries, arrolados na apresentação que fizemos aos alunos no início da segunda fase de coleta de dados, destacamos a aquisição de *prefabricated chunks* (SOCKETT, 2014, p. 65). Dentre os exemplos desse tipo de ocorrência linguística apresentados aos alunos, estão: “*Hang on a minute*”; “*Let me ask you something*” e “*Do you see what I mean?*”. Ao perguntarmos para Michele, na entrevista, se ela se lembrava de algum assunto discutido na apresentação citada, esse foi um dos tópicos mencionados pela aprendiz, como é possível observar no excerto a seguir:

PP: Você se lembra de algum tipo de informação transmiti- que eu passei naquela minha apresentação sobre as séries que eu fiz no início do semestre com, com os slides?

Michele: Cê tinha passado sobre os... as falas comuns, os ditados, **os blocos**<sup>247</sup>

Percebe-se, assim, que além de Michele ter inserido, nos questionários, itens lexicais que podem ser considerados exemplos de *chunks* (pois correspondem a ‘blocos linguísticos’ recorrentes no uso do idioma inglês), a aluna também lembrou-se do termo utilizado pelo PP para abordar o assunto na apresentação realizada no início do semestre. Desse modo, Michele parece ter compreendido a relevância que a percepção e o

<sup>247</sup> Na apresentação sobre séries feita no início do segundo semestre de 2016, assim como em outros momentos ao longo daquele semestre, o PP utilizou o termo ‘blocos linguísticos’ para traduzir e explicar o significado de *chunks*.

conhecimento de tais blocos pode ter no processo de aprendizagem da LI. Conseqüentemente, é possível que, em contatos futuros com insumos linguísticos no idioma, a atenção da aprendiz a esse tipo de ocorrência linguística seja maior, o que pode contribuir para ampliar sua compreensão desses insumos.

Analisando dados referentes ao aprendiz Gabriel, verificamos que ele também implementou mudanças em relação às legendas utilizadas para assistir a séries em LI. Antes do início das atividades conduzidas no segundo semestre de 2016, Gabriel tinha o hábito de assistir a esse tipo de produto cultural (assim como a filmes) com legendas em português, como pode ser verificado em sua resposta ao item 11 do questionário inicial, apresentada a seguir:

11) Se você respondeu que prefere assistir filmes e séries com legendas, em que língua você prefere que elas estejam, em português ou inglês? Por quê?

*Em português. Talvez pelo hábito, ainda não coloquei a legenda em inglês quando assistia a alguma série ou filmes.*

No entanto, depois de ter assistido aos três primeiros episódios de *The Big Bang Theory* (a primeira série com a qual trabalhou) com legendas em português, o aprendiz optou por assistir aos episódios restantes (mais um da série citada e quatro de *Game of Thrones*) com legendas em LI. Na entrevista realizada após o término das atividades, ao fazer uma avaliação sobre como o contato semanal com uma série, conforme proposto no curso, influenciou o seu hábito (previamente desenvolvido) de assistir séries, o aprendiz menciona a mudança em relação ao tipo de legenda utilizado e o que o teria motivado a realizá-la:

PP: [...] é: você já tinha o hábito então, né?

Gabriel: Ahã

PP: De assistir frequentemente, mais de uma vez por semana... o que, talvez, influenciou então, no caso, é que daí cê teve que... ao longo do semestre... parar de ver outras pra focar nessa... né

Gabriel: O que não foi ruim porque... tanto... a: *The Big Bang Theory* quanto... *Game of Thrones*... são duas séries que, como eu falei, eu gostei, então... eu parei um pouco as outras mas... num, num perdi nisso... **... na verdade eu ganhei, porque... antes eu assistia com legenda em português... e agora eu comecei a assistir... todas** ou... as, **as que eu posso, em inglês, com legenda em inglês**  
[...]

Gabriel: Que aí eu acho melhor

PP: E o que levou você a tomar essa decisão?  
[...]

Gabriel: ã:: o seu conselho... quando você falou que a gente... escutando e lendo... a gente poderia gravar melhor... ou, melhor dizendo... ã:: às vezes só escutando a gente não consegue entender o que que ele falou...

Nota-se, portanto, que Gabriel avalia como positiva a experiência que teve com legendas em LI, considerando benéfica a mudança realizada e apontando, como fator que teria contribuído para que ela ocorresse, um conselho fornecido pelo PP. Ao analisarmos outro trecho da entrevista, encontramos indícios de que o conselho citado pelo aluno corresponde a referências a pesquisas<sup>248</sup> que o PP fez durante a apresentação sobre séries realizada no início do curso, sinalizando que o uso de legendas na língua-alvo apresenta vantagens em relação ao uso de legendas em LM – e também ao não uso de legendas –, em termos de aprendizagem de LE por meio de produtos culturais audiovisuais. Apresentamos, a seguir, o trecho da entrevista ao qual nos referimos:

PP: Ok... é: cê se recorda de alguma informação transmitida na minha apresentação sobre as séries, que eu fiz no início do semestre? Com aqueles slides...

Gabriel: ã:: ... vamos ver... ... agora o senhor me pegou

PP: Na verdade, assim, eu tinha- eu coloquei essa pergunta, mas eu acho que cê já... ... porque você falou o seguinte agora na... antes na entrevista... né, que por causa de uma coisa que eu falei você passou a assistir a série com a legenda em inglês  
[...]

PP: Será que foi uma coisa que eu falei naquela apresentação? Ou foi... nas aulas...

Gabriel: É:: ... o senhor pode até ter citado na... na apresentação... ã: o fato de se nós assistirmos, assistíssemos as séries com legenda em inglês... e o áudio em inglês, nós estaríamos melhorando ainda mais... ... né, agora eu lembrei sim, o senhor apresentou isso-  
[...]

Gabriel: O senhor falou ‘ó... estudos indicam que se você apre, apresenta- é:: assistir a série... em inglês, com legenda em inglês, você vai tá... aprendendo, melhorando... mais ainda o seu inglês do que com legenda em português...

---

<sup>248</sup> Como a de Mitterer e McQueen (2009), discutida na seção 1.1.1.



[...]

Gabriel: **A melhor opção, segundo estudos**, se eu não me engano, **era assistir na língua com a legenda da língua**

Nota-se, assim, que o aprendiz se lembrou de um dos tópicos da apresentação sobre séries realizada pelo PP, beneficiando-se do conhecimento obtido naquela ocasião, ao decidir utilizar legendas na língua-alvo e, em seguida, perceber melhores resultados no seu processo de aprendizagem dessa língua. Reiteramos que esse foi um dos objetivos daquela apresentação, ou seja, que alunos pudessem tirar proveito do conhecimento teórico sobre aprendizagem de LE, geralmente partilhado apenas entre estudiosos e profissionais da área. Conforme tratamos na seção 1.1, Almeida Filho (2014, p. 89) argumenta que “aprendizes precisam e se beneficiam imensamente de uma formação teórica” para que possam obter melhores resultados em sua aprendizagem.

Em outra parte da entrevista, Gabriel afirma querer continuar utilizando a estratégia experimentada durante a pesquisa, e relata de que maneiras ela o tem auxiliado em seu estudo da LI:

PP: [...] cê pretende continuar assistindo as séries com legenda em [inglês?]

Gabriel: [Sim] ... **agora que eu adotei esse... método... é::** eu acho que só vai, só vai tender a melhorar, tanto meu... **até o meu listening... ã::** como... ã:: como um incremento no meu vocabulário

PP: Tá

Gabriel: A quantidade de palavras... que... quem num dirá **até o speaking**, às vezes eu... pauso e... e, principalmente **depois dessa experiência... com... com o inglês**, é:: ... eu... às vezes pauso... ‘como é que ele falou isso?’ ... eu volto, ou até vou no... no, no dicionário, coloco lá a palavra, vejo como é que se... pronuncia  
[...]

Gabriel: Aproveitar... agora... **todas as outras séries...** que estão em andamento... temporadas que estão em andamento **que eu assisti com legenda em português agora eu vou assistir com legenda em inglês**

Primeiramente, verificam-se, mais uma vez, indícios de um dos benefícios vinculados à utilização de legendas na língua-alvo, que é o aumento da capacidade de compreensão oral, quando Gabriel afirma: “agora que eu adotei esse... método [...] só vai tender a melhorar [...] até o meu *listening*”. Em seguida, quando o aprendiz relata que “principalmente *depois dessa experiência [...] com o inglês*”, começou a empregar

estratégias como pausar e ouvir novamente palavras percebidas nas séries, é possível inferirmos que ele esteja se referindo às atividades que propusemos envolvendo esse produto cultural, que tinham como um dos objetivos a inserção de itens lexicais nos questionários semanais.

Apresentamos, a seguir, na Tabela 17, alguns dos itens percebidos por Gabriel ao assistir episódios das séries *The Big Bang Theory* e *Game of Thrones*:

**Tabela 17** - Itens linguísticos (séries *The Big Bang Theory* e *Game of Thrones*) - aprendiz Gabriel

| <b>Episódios</b>                                | <b>Itens linguísticos</b>  |
|---|--|
| 3º ( <i>The Big Bang Theory</i> - 4ª temporada) | <i>triumph, fiddle-faddle and succumb</i>  |
| 4º ( <i>The Big Bang Theory</i> - 4ª temporada) | <i>typecast, ache, mental-picture</i>  |
| 1º ( <i>Game of Thrones</i> - 2ª temporada)     | <i>wheat, raven</i>  |
| 2º ( <i>Game of Thrones</i> - 2ª temporada)     | <i>gutter=sarjeta, wrestling= luta livre</i>   |
| 3º ( <i>Game of Thrones</i> - 2ª temporada)     | <i>daresay= acredito que, sewing= costura, scullion= ajudante de cozinha (antigamente) wench= mulher jovem</i> |

Podemos verificar que Gabriel percebeu e registrou palavras e expressões que não costumam figurar entre os itens lexicais geralmente trabalhados em cursos de nível equivalente ao daquele que fazia quando esses dados foram coletados (correspondente ao nível B1 do CEFR), como, por exemplo, *fiddle-faddle*, *typecast*, *raven* e *scullion*. Desse modo, a partir do contato com séries, e por meio do uso de legendas em LI, o aprendiz pôde complementar a aprendizagem de vocabulário promovida em sala de aula.

Ao analisarmos os dados referentes à aluna Bianca, verificamos que ela também realizou mudanças em relação às legendas utilizadas no contato com séries. Antes do início das atividades com a série *The Big Bang Theory*, com a qual trabalhou ao longo do semestre, a aprendiz demonstrou preferência pelo uso de legendas em português, conforme podemos observar, a seguir, em sua resposta ao item 11 do questionário inicial:

11) Se você respondeu que prefere assistir filmes e séries com legendas, em que língua você prefere que elas estejam, em português ou inglês? Por quê?

R: *Prefiro que estejam em português porque ainda não consigo entender muito bem legendas em inglês.*

Entretanto, analisando as respostas de Bianca aos questionários semanais, constatamos que a aprendiz utilizou, alternadamente, legendas em inglês e português para assistir aos episódios da série citada, e fez o seguinte comentário, respondendo ao item *Would you like to say anything else about your experience watching this episode?*, no questionário referente ao primeiro episódio assistido:

*I always watch this series, but with subtitles in Portuguese and I noticed that I learn more with subtitles in English.*

Ao final do semestre, na entrevista, quando o PP pede para que Bianca descreva suas impressões a respeito do contato semanal estabelecido com a série *The Big Bang Theory* para o curso, a aluna cita o uso de legendas em LI como um dos destaques de tal experiência. Primeiramente, contudo, Bianca discorre sobre o tipo de linguagem que considera poder aprender a partir desse contato:

PP: [...] no seu questionário você disse que assiste séries de vez em quando, uma vez por semana, de uma vez entre uma vez por semana e uma vez por mês... ... o que você achou de ter tido que assistir a um episódio por semana, durante dois meses, como parte das atividades do, do curso... ao longo desse semestre?

Bianca: Eu achei que foi bem interessante, né, por causa... ... assim, pelo aprendizado, porque, é: você assistindo uma vez por semana, você... com o contato, você acaba, sei lá, incorpo- (usando) mais as expressões que eles usam... é:: aquela questão lá do... do, da linguagem de bloco lá, né ((risos))

PP: Ahã

Bianca: Isso aí também você acaba... incorporando mais, então... é: eu gostei... e também deu tempo d'eu assistir, sabe

Bianca avalia, então, que, a partir do contato semanal com a série, “você acaba... incorporando” expressões utilizadas nos episódios, que corresponderiam, por exemplo, segundo a aluna, àquela “questão [...] da linguagem de bloco”. Desse modo, Bianca parece lembrar-se, assim como Michele, de um dos tópicos da apresentação sobre séries realizada pelo PP, concernente à possibilidade de aquisição de *chunks* ou ‘blocos linguísticos’ por meio do contato com esse tipo de produto cultural, o que se confirmou

na parte final da entrevista, quando o PP pergunta à aprendiz sobre possíveis lembranças de tal apresentação:

PP: [...] cê lembra de alguma informação- tamo... finalizando... que eu passei naquele di- naquela minha apresentação sobre as séries? No início do semestre, com slides, cê se lembra de alguma coisa que, que... que eu falei lá?

Bianca: O que eu mais lembro é aquela do... das palavras em bloco, dos blocos de... palavras, porque **isso aí foi bem perceptível, sabe**

PP: Ahã

Bianca: **Todos os episódios eu meio que... eu lembrava disso**, né... cê também falou da... é, da questão do visual, né, você vendo, você... consegue saber mais o contexto às vezes até... deduzir qual que é a palavra, alguma coisa assim... ... é, acho que é isso ((risos))

Verifica-se, portanto, que, além de lembrar-se das “palavras em bloco” – que, segundo a aprendiz, correspondem a algo que foi “bem perceptível” ao assistir à série –, Bianca também recordou-se, no que se refere à apresentação feita pelo PP no início do semestre, do que foi falado acerca do aspecto visual das séries, o qual auxiliaria na compreensão do conteúdo linguístico. Com base em autores como Richards (2015), destacamos, naquela apresentação, que o contato com séries e outros produtos culturais audiovisuais legendados pode contribuir para a aprendizagem da LE na medida em que tais produtos combinam três tipos diferentes de informação (auditiva, visual e textual), possibilitando melhor compreensão do conteúdo linguístico. No que se refere a legendas em LI, Bianca revela, na sequência da entrevista, porque ainda não havia tentado utilizá-las e avalia o que o uso delas representou em termos de aprendizagem da língua:

E eu também nunca... é: **eu nunca tinha tentado assistir em inglês, sabe... com a legenda em inglês e o áudio também em inglês...** eu nunca tinha tentado também, sabe... e:: ... e eu também achei que isso foi, também foi, diferente, **eu aprendi mais** também... porque antes eu não fazia, eu nunca tinha tentado, sabe, porque eu achava que eu nunca... que eu num ia entender

Apresentamos, a seguir, na Tabela 18, os itens inseridos por Bianca nos questionários semanais, assim como as legendas utilizadas para assistir aos episódios:

**Tabela 18** - Itens linguísticos (série *The Big Bang Theory*) - aprendiz Bianca

| <b>Episódios</b><br>(4 <sup>a</sup> temp.) | <b>Legendas utilizadas</b>  | <b>Itens inseridos<sup>249</sup></b>   |
|--|---|--|
| 1 <sup>o</sup>                             | <i>English</i>  | _____  |
| 2 <sup>o</sup>                             | <i>Portuguese</i>   | _____  |
| 3 <sup>o</sup>                             | <i>First with subtitles in Portuguese and after with subtitles in English</i> | <i>cinnamon, homesick, sanctimonious, hundrum chichat, fancy</i>   |
| 4 <sup>o</sup>                             | <i>Portuguese</i>   | <i>kidnap, scrap, brobdingnagian</i>   |
| 5 <sup>o</sup>                             | <i>English</i>  | <i>Plenty - Abundância, Only quitters quit - apenas desistentes saem, Scrawny - magricela, To unionize the workes - sindicalizar as obras (trabalhadores?), Weakness - Fraqueza, Dumb ass - idiota, Chandelier - Lustre, Queer - Estranho, [...]</i>         |
| 6 <sup>o</sup>                             | <i>With subtitles in Portuguese first and then with subtitles in English</i>  | <i>cobbler = sapateiro, torta de frutas, tastes = sabor, shoemaker = sapateiro, attorneys = advogados, axe = machado, betray = trair, woo = cortejar, hit = acerte, bata, quicksand = areia movediça, sword = espada, [...], clincher = ?, ground-up = ?</i> |
| 7 <sup>o</sup>                             | <i>With subtitles in Portuguese first and then with subtitles in English</i>  | <i>exude = transpirar, fingerprinting = impressão digital, sip = pequeno gole, guilty = culpado, couch = sofá, cushion = almofada, miasma = miasma (contaminação), kidding = brincando, troubles = problemas</i>   |
| 8 <sup>o</sup>                             | <i>With subtitles in Portuguese first and then with subtitles in English</i>  | <i>whip = chicote, petty = insignificante, vehemence = veemência, blatant = flagrante, dashboard = painel, shrewd = astuto, zinger = observação surpreendente, nap = cochilo</i>   |

Como é possível observarmos na Tabela 18, o número de palavras e expressões inseridas foi consideravelmente maior quando legendas na língua-alvo foram utilizadas ao invés de apenas legendas em português. Nota-se ainda que a aprendiz não apenas percebeu itens linguísticos ao assistir aos episódios, mas também procurou compreender o que eles significavam; quando não obteve tal compreensão trabalhando

<sup>249</sup> Conforme tratado na seção 2.5.1.2, nos questionários referentes aos dois primeiros episódios de cada série, ainda não havia itens específicos nos quais os alunos pudessem inserir palavras ou expressões percebidas ao assistirem às séries.

individualmente, recorreu ao PP, sinalizando suas dúvidas por meio do uso de pontos de interrogação, como, por exemplo, nos casos de “*clincher* =?” e “*ground-up* =?”.

A procura pelo entendimento de palavras ou expressões percebidas no contato com séries, segundo Bianca, iniciou-se a partir de sua experiência com as atividades propostas no semestre, como é possível observarmos em seu relato, apresentado a seguir:

PP: [...] cê acha que houve alguma modificação no que se refere ao seu uso de estratégias pra compreender palavras novas? Essa que você falou da... da, de anotar as palavras... você já tinha esse costume... é: antes? Quando assistia séries ou filmes, de, de... é: ... anotar palavras, assim, que você tinha dúvida

Bianca: Não, mesmo que, assim... né, que antes eu sempre assistia com... só com...

PP: Com a legenda [em português]

Bianca: [Com a legenda] em português, mesmo assim eu não... assim, mesmo quando eu conseguia ouvir, entender alguma palavra lá eu não... mesmo assim **eu não... não procurava, nem pensava em procurar**, na verdade

Na sequência da entrevista, Bianca afirma que pretende continuar procurando pelo significado de palavras percebidas em séries, e relata uma experiência ocorrida em sala de aula que ilustra o tipo de benefício que pode ser obtido a partir desse tipo de atuação:

PP: [...] cê acha que cê vai... de repente utilizar mais vezes esse tipo de estratégia de, de, de... anotar, procurar os significados das palavras?

Bianca: Sim, eu... eu acho que sim, eu acredito que sim

PP: Tá... é:::-

Bianca: E eu lembro da... das palavras, sabe, que eu aprendi, das coisas que eu... que eu aprendi... teve... alguma palavra que eu não conhecia... que aí eu acho que nessa... teve uma aula que você falou e eu lembrei dela, **eu lembrei da série e até do contexto que foi falado a... a palavra**, sabe... **eu lembrei certinho**  
[...]

Bianca: **E já tinha passado algumas semanas** já, não era tão recente assim

PP: A:h... e era uma palavra que você aprendeu na série?

Bianca: Sim... é, acho que foi falada várias vezes no episódio, mas...

PP: Tá... daí cê aprendeu... cê num conhecia a palavra antes

Bianca: Não  
[...]

Bianca: É: ‘culpado’, eu até lembro a palavra...

PP: [‘*Guilty*’]

Bianca: [‘*Guilty*’] ... ‘*guilty*’

A palavra ‘*guilty*’, que, como vimos nesse trecho da entrevista, Bianca conseguiu identificar numa fala do PP em sala de aula, havia sido percebida por ela inicialmente quando assistiu ao sétimo episódio da série *The Big Bang Theory*, utilizando, primeiramente, legendas em LM e depois em LI, conforme pode ser verificado na Tabela 18. De acordo com o relato de Bianca, ela ainda não conhecia tal palavra, mas a partir da aplicação de estratégias como o uso de legendas na língua-alvo e a tomada de notas, pôde percebê-la e, em seguida, procurar pelo seu significado. Posteriormente, foi capaz de reconhecê-la na fala do PP, e de lembrar-se “da série e até do contexto” em que a palavra foi dita, mesmo havendo se passado algumas semanas. O aprendiz Paulo, da turma 3 – fase 2, revelou, durante a aula realizada no dia 19 de outubro de 2016, ter tido experiências semelhantes a essa reportada por Bianca. Nessa aula, assim como foi feito nas outras duas turmas, promoveu-se uma discussão na qual os alunos poderiam manifestar o interesse pela continuidade ou não da experiência com as séries por mais um mês. No excerto apresentado a seguir, o PP pergunta, primeiramente, aos aprendizes, se eles consideravam que o contato com as séries estava sendo produtivo em termos de aprendizagem:

PP: [...] do you feel that you’re learning English with the series?

Gilberto: (We only watched) four episodes, but watching series is helpful (in general)

PP: Ok... so maybe... not ã: ... maybe not with only four episodes, but watching series in general... you think... helps you learn

Gilberto: Yes

Paulo: And sometimes **you don’t realize you’re learning**, but **then you heard something... after, and you remember that episode or... a part of the episode you were watching... and you know what that word means** or... the expression

PP: Ok... then you see, or maybe you hear the same word or expression later...

Paulo: Yes, and then you recall the episode

Os relatos de Paulo e de Bianca nos permitem retomar, mais uma vez, algo abordado na seção 2.5, referente a benefícios vinculados ao contato com séries. De acordo com Sockett (2014, p. 115), uma das vantagens do uso de séries na aprendizagem de LE está relacionada ao seu aspecto audiovisual, que facilitaria a recordação de itens ou enunciados presentes nelas. Segundo o autor,

a noção de enunciado sugere que significados são provavelmente obtidos não apenas a partir de conhecimento linguístico prévio, mas também a partir de conhecimento prévio a respeito do falante, do contexto no qual ele atua e seu uso prévio de estrutura similar. [...] O uso de recursos audiovisuais, particularmente na era de gravações digitais de alta qualidade, também significa que muito pode ser inferido a partir dos gestos, das expressões faciais e da entonação do falante, assim como das reações de outros falantes e de sua audiência. **Tais ricos contextos de multimídia significam que cada enunciado pode, portanto, levar a um rico processo de decodificação e facilitar o resgate do bloco linguístico numa data futura.**

No caso de Bianca, apesar de o uso de legendas poder ter contribuído para a percepção inicial da palavra ‘*guilty*’ – e de a aprendiz ter, possivelmente, consultado fontes de referência (e. g., dicionários) para compreender seu significado –, quando ela afirma lembrar-se “da série e até do contexto” em que a palavra foi dita, é possível inferirmos que os elementos (audiovisuais) citados pelo autor podem ter contribuído para a lembrança de ‘*guilty*’ por parte de Bianca, mesmo tendo se passado algum tempo desde o primeiro contato com a palavra. O mesmo pode ser considerado a respeito do aprendiz Paulo, quando ele afirma que, mesmo não percebendo que está aprendendo por meio do contato com séries, às vezes ouve alguma palavra que o faz lembrar de parte de algum episódio que estava assistindo, e então sabe “what that word means”. Ressaltamos, contudo, no que se refere à aprendiz Bianca, a relevância da utilização de legendas na língua-alvo, as quais, por permitirem a visualização do conteúdo oral da série, podem ter sido determinantes para que a aprendiz não apenas percebesse o uso da palavra mencionada anteriormente, mas também tivesse acesso à sua grafia, o que permitiu – ou facilitou – a pesquisa que Bianca realizaria posteriormente, buscando compreender o seu significado.

Discutiremos, na sequência, a atuação do aprendiz Arthur, que, diferentemente daqueles já analisados nesta seção, destacou-se pelo uso de legendas em língua



portuguesa. No início do semestre, o aluno havia revelado preferência por legendas em LI, como podemos observar em sua resposta ao item 11 do questionário inicial, apresentado a seguir:

11) Se você respondeu que prefere assistir filmes e séries com legendas, em que língua você prefere que elas estejam, em português ou inglês? Por quê?

*Em inglês, para testar o vocabulário e exercitar o “listening”.*

No entanto, ao analisarmos suas respostas aos questionários semanais, verificamos que Arthur utilizou apenas legendas em português para assistir aos episódios de *How I met your mother*, a série com a qual trabalhou. Na entrevista, ao final do semestre, o aluno esclarece porque isso ocorreu, como pode ser observado a seguir:

PP: [...] no questionário você afirma que prefere assistir séries com legendas em inglês... para testar o vocabulário e exercitar o *listening*... no entanto, você assistiu aos episódios da série *How I met your mother* com legendas em português... é: ... a que se deve isso?

Arthur: É a disponibilidade que eu tinha do... dos, dos episódios que... até já são em formato mais antigo, né, então... eu num tenho Netflix, então foi o jeito que eu, que eu... era o que eu tinha na mão pra assistir [...]

Arthur: Eu num tive tempo de pesquisar outras... ã: questão de legenda, até porque eu nem entendo muito de legenda em séries, tem gente que consegue baixar à parte, colocar nos players, mas dá um trabalho... então eu assisti... eu usei a português... que **era o que eu tinha na mão, e eu achei que o resultado foi bom**

Nota-se, assim, que, por motivos circunstanciais, Arthur foi impelido, de certo modo, a usar legendas em LM para assistir aos episódios da série escolhida. No entanto, ainda que elas representassem apenas algo que o aprendiz “tinha na mão” naquele momento, Arthur sinaliza “que o resultado foi bom”, o que pôde ser verificado com base no seu trabalho com os questionários semanais. A partir do questionário referente ao terceiro episódio, quando tornou-se possível o registro de palavras e expressões identificadas nas séries, Arthur inseriu itens linguísticos em todos os questionários, como é possível observarmos na Tabela 19, a seguir:

**Tabela 19** - Itens linguísticos (série *How I met your mother*) - aprendiz Arthur

| Episódios (1ª temp.) | Itens inseridos   |
|----------------------|---|
| 3º                   | "it's your move" ; "you look sketchy"   |
| 4º                   | "I wasn't into it at all"; "she cried her eyes out"; "it was childish"  |
| 5º                   | What does VIP stand for?; Grandma, don't wait up; I'm a little foggy on details   |
| 6º                   | "Where are you going? Oh, like I even need to ask"; "The night is young, it's gonna get better"; "I'm a master of disguise" |
| 7º                   | "I got through that ok!"; "it's a whole new species"  |
| 8º                   | "they are edging you out"; "stay tuned, I'm working on some stuff"  |

Nota-se que muitos dos itens percebidos e registrados pelo aprendiz correspondem a frases geralmente utilizadas em contextos informais, como, por exemplo, *"it's your move"*, *"you look sketchy"*, *"Oh, like I even need to ask"* e *"I got through that ok!"*. Podemos considerar que frases como essas constituem exemplos do tipo de linguagem que, conforme abordamos na seção 3.1.2, Arthur demonstrou interesse em aprender a partir do contato iniciado com séries, ou seja, linguagem coloquial. Destacamos, naquela seção, o fato de o aprendiz considerar importante aprender esse tipo de linguagem, por avaliar que ela representa uma lacuna na sua formação em LI, e também por perceber a dificuldade enfrentada por aprendizes brasileiros quando viajam e precisam se comunicar com falantes nativos em situações mais informais.

É relevante observarmos também que algumas das frases inseridas nos questionários pelo aprendiz (e. g., *it's your move*; *what does \_\_\_ stand for?*; *don't wait up* e *stay tuned*) são exemplos de *chunks*, ou seja, expressões recorrentes na língua que facilitam a comunicação entre as pessoas. De acordo com Nation (2001, p. 202), é importante que aprendizes desenvolvam o conhecimento de um amplo número de frases que podem ser facilmente lembradas e utilizadas, pois isso permite que eles se comuniquem “de um jeito fluente, soando como falantes nativos, na medida em que as palavras presentes nas *chunks* memorizadas se encaixam bem umas com as outras”<sup>250</sup>. Nesse sentido, portanto, a percepção de Arthur, ao assistir à série *How I met your mother*, das frases inseridas nos questionários, pode – desde que sejam compreendidas e

<sup>250</sup> No original: [...] in a fluent way sounding like native speakers because the words in the memorised chunks fit together well.

praticadas –, auxiliá-lo em seu processo de aprendizagem da LI, preenchendo, assim, a lacuna à qual o aprendiz se referiu na entrevista.

Na continuidade da entrevista, o PP procura averiguar de que maneira(s) as legendas em português podem ter contribuído para identificação dos itens linguísticos que Arthur inseriu nos questionários:

PP: É... é o que eu ia falar aqui na sequência, ainda assim você conseguiu perceber e aprender palavras novas... que estratégia você utilizou pra isso?

Arthur: **Associar o... a legenda com o que eu tava escutando**

PP: Tá

Arthur: Aí... até porque já no... **no nível que a gente tá de inglês facilita um pouco, né, a gente já, já viu bastante coisa em termos de vocabulário...** aí tem a... a frase em português, cê escuta, às vezes cê num entende direito, repete de novo... joga no Google, vê... às vezes... o Google te diz se cê... digitou alguma coisa errada, cê... acaba aprendendo ali

Quando Arthur afirma que, para identificar itens linguísticos nos episódios assistidos, procurou associar as informações presentes na legenda com aquilo que estava ouvindo, podemos relacionar o seu relato a algumas citações feitas na seção 1.1.1. Conforme abordamos naquela seção, “o conhecimento de vocabulário melhor consolidado” (VULCHANOVA et al., 2015, p. 4) de alguns aprendizes, na LE, pode contribuir para que eles obtenham melhores resultados ao utilizarem legendas em LM, o que ocorreria devido à possibilidade de as informações semânticas presentes na legenda auxiliá-los na identificação de palavras ou frases ditas na LE (MITTERER; MCQUEEN, 2009, p. 4).

No semestre em que se deu a fase 2 da coleta de dados da pesquisa, Arthur (assim como Giovane, que terá a atuação referente ao uso de legendas em LM durante a pesquisa analisada mais adiante) pertencia à turma 3, cujo nível correspondia ao nível B2 do CEFR, tornando-a a turma em nível mais avançado de estudos da LI dentre aquelas que integraram a pesquisa. Uma das características geralmente apresentadas por aprendizes que possuem esse nível de competência linguística, segundo o CEFR, é a capacidade de “entender a maioria dos filmes na língua padrão”<sup>251</sup> (COUNCIL OF EUROPE, 2001, p. 27), o que vai ao encontro da ‘auto-avaliação’ feita por Arthur, e apresentada

<sup>251</sup> No original: [...] understand the majority of films in standard dialect.

anteriormente, ao dizer que “no nível que a gente tá de inglês facilita um pouco, né, a gente já, já viu bastante coisa em termos de vocabulário”. Portanto, o nível de competência linguística apresentado pelo aprendiz durante a pesquisa pode ter contribuído para que ele conseguisse associar o conteúdo oral da série às informações presentes na legenda.

Finalmente, em outro trecho da entrevista, Arthur revela como se deu a percepção de que poderia utilizar o procedimento citado para beneficiar-se do uso de legendas em LM:

PP: Ok... você se recorda de alguma... você... num pegou a minha primeira apresentação sobre as séries, né, depois eu fiz um... um resumo pra você, né... por acaso você se lembra de alguma coisa que eu falei, assim, sobre as séries? Naquela apresentação com slides

Arthur: Deixa eu ver... **eu lembro das táticas que você falou de... de como usar a legenda...** a legenda em português, a legenda em inglês... e como... como usar essas... como fazer as... essas estratégias de, de entendimento do... do contexto e tal

PP: Isso... teve alguma influência, cê acha, no jeito como você lidou com... com a legenda?

Arthur: Ah, sim

PP: Você acha que sim?

Arthur: Sim... é, porque eu num tinha... como escolher a legenda, né, então eu tive que trabalhar... com o que eu tinha na mão... aí foi um... **essa sacada do... do escutar e... tentar... fazer a ligação com o português, já... jogando, né, pro... associando o significado com a pronúncia... foi uma sacada importante**

Nota-se, assim, que Arthur atribui o conhecimento obtido sobre como utilizar legendas em LM como estratégia de aprendizagem à apresentação sobre séries feita pelo PP antes do início das atividades envolvendo esse produto cultural. Com base naquela apresentação, portanto, e nas experiências realizadas ao longo do semestre, o aprendiz avalia que “escutar e... tentar fazer a ligação com o português, [...] associando o significado com a pronúncia... foi uma sacada importante”.

Encontramos mais indícios de aproveitamento das informações presentes nas legendas em LM para a percepção do conteúdo oral da série *How I met your mother*, por parte de Arthur – e também do aprendiz Giovane –, ao analisarmos algumas das notas de campo tomadas no dia 5 de outubro de 2016, apresentadas a seguir:

|          |  |
|----------|--|
| 05/10/16 | Tanto o Arthur quanto o Giovane disseram ter assistido aos dois primeiros episódios de <i>How I met your mother</i> com legendas em português. Ambos disseram ter conseguido chegar à compreensão de palavras que haviam sido ditas a partir da informação contida na legenda. Giovane aprendeu a expressão ‘ <i>spill it out</i> ’ e Arthur aprendeu a expressão “ <i>We barely know each other</i> ”. Ficou um tanto quanto claro, então, e eu assim lhes disse, que assistir séries com legendas na língua materna pode também ser benéfico, pois a partir do aspecto semântico contido na legenda pode-se chegar à palavra dita originalmente, na língua-alvo. |
|----------|--|

Verifica-se, mais uma vez, no que se refere ao aprendiz Arthur, que o uso de legendas em LM possibilitou a percepção de um ‘bloco linguístico’ comumente utilizado em contextos informais, qual seja, ‘*we barely know each other*’. Desse modo, amplia-se o repertório de frases percebidas pelo aprendiz, e que ele pode utilizar ao comunicar-se por meio da língua-alvo, notadamente em contextos desse tipo.

O aluno Giovane, por sua vez, apesar de afirmar, durante a aula citada, que conseguiu identificar palavras a partir do uso de legendas, havia revelado, antes do início das atividades com séries, preferência por outro tipo de configuração ao estabelecer contato com produtos culturais audiovisuais, como podemos observar em sua resposta ao item 10 do questionário inicial, exposta a seguir:

10) Quando você assiste séries ou filmes (no cinema, na televisão, etc.), você prefere assisti-los dublados ou com legendas? Por qual motivo?

*Com legendas, para praticar o inglês e por não gostar de algumas adaptações que são feitas na dublagem. Mas na verdade, eu prefiro assistir em inglês, mas sem as legendas, pois quando há legendas eu apenas leio a legenda em vez de ouvir.*

Apesar dessa preferência inicial, as respostas de Giovane aos questionários semanais confirmam o que ele afirmou na aula do dia 05/10/16, ou seja, que ele utilizou legendas em português para assistir aos episódios de *How I met your mother*, a série com a qual trabalhou. Posteriormente, na entrevista, o aprendiz revela o que o teria motivado a proceder dessa forma:

PP: [...] você assistiu com legendas...

Giovane: Legendas em português

PP: Em português... .. mas você colocou que prefere assistir sem legendas, por que que você optou por... por colocar as legendas em português?

Giovane: Ã:: **por causa daquela sua... apresentação** no começo lá, **que disse que... você aprendia menos... sem nada, aprendia mais, um pouco a mais com legendas em português... e que era melhor com legendas em inglês...** daí, entre assistir com nada.. e com a legenda, eu optei por colocar a legenda... pra ver como era

PP: Por que legendas em português e não em inglês?

Giovane: Porque no... Netflix você coloca o áudio em inglês só... tem legendas em português, espanhol e... italiano

PP: Se tivesse em inglês cê teria colocado?

Giovane: Sim

A quantidade de itens linguísticos inseridos nos questionários por Giovane, se comparada ao trabalho realizado por aprendizes como Arthur, por exemplo, que também utilizou legendas em português, foi relativamente pequena, conforme pode ser observado na Tabela 20, a seguir:

**Tabela 20** - Itens linguísticos (série *How I met your mother*) - aprendiz Giovane

| <b>Episódios (1ª temp.)</b> | <b>Itens inseridos</b> |
|-----------------------------|------------------------|
| 4º                          | <i>inefable</i>        |
| 5º                          | <i>foggy</i>           |
| 6º                          | 'word' → <i>falou</i>  |

Entretanto, a inserção de tais palavras nos questionários foi suficiente para que Giovane obedecesse à condição estabelecida para a obtenção de pontos no trabalho com a série, que, conforme abordado na seção 2.5, correspondia ao registro de itens linguísticos em ao menos um dos quatro questionários preenchidos em cada mês, do total de 2 meses em que os alunos assistiram às séries. Desse modo, o aprendiz inseriu apenas uma palavra a mais do que havia sido solicitado. Ao analisarmos as notas de campo tomadas no dia 19 de outubro de 2016, encontramos elementos sinalizando que a quantidade relativamente pequena de itens registrados nos questionários por Giovane não estaria, necessariamente, relacionada à língua utilizada nas legendas, mas ao fato de ele não ter utilizado estratégias complementares, como é possível observarmos no seguinte excerto das notas citadas:

|          |   |
|----------|---|
| 19/10/16 | Houve, também, nessa aula, tanto no início (quando estavam na sala apenas o Paulo e o Gilberto) quanto no momento da discussão, uma conversa envolvendo a forma como os alunos anotam palavras que aprenderam ou notaram nas séries. Tanto o Paulo quanto o Gilberto disseram que pausam quando veem uma palavra nova. O Paulo disse que assistiu aos últimos episódios já com o questionário aberto, para, assim que visse uma palavra nova, já a anotasse no mesmo. Já o Giovane demonstrou ter mais “dificuldade” em anotar novo vocabulário. Quando lhe fiz essa pergunta ele deu um sorriso meio envergonhado ou mostrando certa culpa, e respondeu que se lembra de algumas expressões, apesar de não as ter anotado. |
|----------|---|

Nota-se, portanto, que, diferentemente dos aprendizes Paulo e Gilberto, Giovane dá indícios de que não utilizou, como recurso, pausar os episódios que assistiu da série *How I met your mother*, para anotar palavras ou expressões percebidas, o que pôde também ser averiguado por meio da gravação em áudio que fizemos da aula em questão. Apresentamos, a seguir, um excerto da transcrição que fizemos dessa aula, no qual Giovane relata não empregar tais recursos por não lembrar-se de fazê-lo:

PP: Did you take notes of vocabulary/expressions you saw in the series? How did you do it? I asked you two at the beginning of this class... you said you pause, right? Giovane... what do you do to, to find, to get some words... to bring here... or to put in the questionnaire?

Giovane: I... I always forget to do this ((risos))... but I remember some expressions that I learned, like... ‘*suit up*’... I don’t know, I... can’t remember other now, but... there are some... new expressions that I learned

Verifica-se, assim, que apesar de Giovane não ter utilizado estratégias que possibilitariam o registro de um número maior de itens linguísticos, como pausar o episódio e tomar notas, ele avalia que conseguiu aprender “some... new expressions”, como, por exemplo, “*suit up*”<sup>252</sup>, sinalizando, novamente, possíveis benefícios decorrentes do uso de legendas em português.

Em outro trecho da entrevista, quando o PP pergunta ao aprendiz a respeito de suas lembranças em relação à apresentação sobre séries feita no início do semestre, Giovane demonstra lembrar-se, assim como Bianca, do que o PP havia falado, naquela ocasião, com base em pesquisas na área de LA, envolvendo benefícios promovidos pelo contato com produtos audiovisuais legendados:

<sup>252</sup> De acordo com o dicionário Macmillan, ‘*suit up*’ corresponde a um *phrasal verb* comumente utilizado nos Estados Unidos, cujo significado seria aprontar-se para uma atividade a partir da colocação de um uniforme ou roupas específicas. Disponível em: <<https://www.macmillandictionary.com/dictionary/american/suit-up>>. Acesso em: 30 set. 2018.

PP: O que você achou da apresentação que eu fiz no início do semestre, falando sobre os benefícios de assistir séries... pra, para a aprendizagem da língua? Você se lembra de alguma informação passada naquele dia? ... você acabou [de falar]

Giovane: [É], eu achei bem interessante isso de... aprender um pouco a mais com... legendas, por tá... lendo, ouvindo e... qual era o outro?

PP: É:: ... as imagens... expressões faciais, né, que... o cara fala... ... num sei... *'don't go there'* ... .. então cê tá ouvindo a, a, né, a... a cara dele, a entonação, enfim, né... cê achou isso... intere-

Giovane: Sim

PP: Tá... e:-

Giovane: Porque... **antes disso eu pensava mesmo que se você assistisse sem nenhuma legenda... cê ia tá prestando mais atenção e ia tá... meio que aprendendo mais**

[...]

Giovane: Hum, acho que o... o que ficou mesmo foi isso de... como assistir as séries

Nota-se, portanto, que o aprendiz lembrou-se, de certa forma, em relação à apresentação, que quando legendas são utilizadas, tem-se a combinação de informações auditivas, visuais e ortográficas, o que, segundo autores como Richards (2015) e Sockett (2014), possibilitaria melhor entendimento do conteúdo oral presente em séries e filmes. Ao analisarmos as notas de campo referentes ao dia em a apresentação sobre séries foi feita em sua turma, verificamos, com base nas impressões do PP a respeito daquela aula, que Giovane demonstrou interesse na apresentação, ouvindo com atenção o que o PP dizia:

|          |   |
|----------|---|
| 31/08/16 | <p>Hoje eu fiz a minha apresentação sobre as séries para essa turma.</p> <p>Digno de nota foi o fato de eu ter lembrado o Giovane (conforme ele havia me solicitado) de que ele tinha que sair mais cedo da aula - às 19h -, e ele olhar para o relógio e dizer que dava para ficar "mais um pouquinho". Deu a impressão que ele estava realmente gostando da apresentação; olhei para ele em alguns momentos da minha apresentação e percebi que ele ouvia atentamente o que eu dizia sobre as séries.</p> |
|----------|---|

Desse modo, a atenção dispensada por Giovane à apresentação sobre séries realizada pelo PP – na qual foram abordados, dentre outros tópicos, resultados de pesquisas envolvendo o uso de estratégias no contato com produtos culturais do tipo –,



permitiu que o aprendiz se beneficiasse, posteriormente, do conhecimento obtido na ocasião, ao realizar experiências com legendas em LM. Em algumas dessas experiências, conforme discutimos, o emprego de tais legendas contribuiu para que itens lexicais presentes em episódios da série *How I met your mother* fossem percebidos por Giovane, a partir da atenção simultânea às informações semânticas contidas nelas e ao conteúdo oral da série.

Para finalizar, e com o objetivo de promover compreensão no que diz respeito à atuação de Giovane e dos outros aprendizes dos quais tratamos nesta seção, reiteramos que as estratégias utilizadas por alunos “são sensíveis ao contexto de aprendizagem” (CHAMOT, 2005, p.113) do qual fazem parte. Assim, conforme discutido na seção 1.1, o uso de determinada estratégia por parte de um aprendiz pode ser estimulado e valorizado por seu professor, ou, ao contrário, ser por ele questionado no que se refere à efetividade para a aprendizagem. O aluno Giovane, por exemplo, antes do início das atividades com séries, acreditava “que se você assistisse sem nenhuma legenda... cê ia tá prestando mais atenção e ia tá... meio que aprendendo mais”; entretanto, tal visão foi posteriormente contraposta quando, na apresentação realizada pelo PP, discutiram-se resultados de pesquisas sobre o assunto apontando que o uso de legendas pode trazer melhores resultados, o que contribuiu para a mudança de estratégia implementada pelo aprendiz.

Neste capítulo, analisamos a atuação de alunos participantes da pesquisa, tendo como foco principal efeitos provocados pela intervenção realizada como parte do presente estudo. Verificamos que alguns aprendizes tiveram o interesse por séries em LI desenvolvido após participarem das atividades propostas na segunda fase da coleta de dados, o que foi evidenciado, principalmente, a partir do aumento da frequência de contato com esse produto cultural fora da sala de aula. Nesse sentido, concluímos que deveres vinculados ao ambiente de aprendizagem de LI podem contribuir para que alunos tenham o interesse por séries desenvolvido, aumentando, conseqüentemente, sua exposição ao idioma fora da sala de aula. Constatamos também que aprendizes apreciam atividades de prática oral que são realizadas com base em séries do seu interesse, sentindo-se, dessa forma, mais motivados para interagir com colegas de classe por meio da língua-alvo.

Em seguida, ao analisarmos a percepção de aprendizes envolvendo séries, identificamos mudanças no que diz respeito à percepção a) do potencial desse produto para a aprendizagem da LI, e b) de aspectos culturais presentes nele. Ao final do semestre, alguns alunos manifestaram interesse pelo contato com séries não apenas como forma de

entretenimento, como faziam anteriormente, mas também como meio para aprendizagem da língua-alvo. A percepção de que o contato com séries pode ter essa função foi desenvolvida principalmente a partir do emprego de níveis maiores de atenção ao conteúdo linguístico presente nelas – o que ocorreu, notadamente, em razão da necessidade de inserção de itens linguísticos nos questionários que eram preenchidos após cada episódio assistido.

Finalmente, analisamos estratégias utilizadas por aprendizes para compreensão de conteúdo linguístico ao assistir séries, tendo como foco principal o uso de legendas. Constatamos, dentre outros fatores, que, ao longo do estudo, aprendizes que nunca haviam utilizado legendas em LI, para assistir séries ou filmes, o fizeram, obtendo resultados satisfatórios em termos de percepção e compreensão de itens linguísticos presentes nos episódios. Alguns deles declararam que, após a experiência obtida na pesquisa, decidiram utilizar apenas esse tipo de legenda ao estabelecerem contato com produtos culturais audiovisuais, devido à constatação de sua utilidade para a aprendizagem da língua-alvo.

Tendo concluído a análise, passamos para a última seção do trabalho, na qual faremos algumas considerações finais e apresentaremos sugestões de encaminhamento, com base nos resultados encontrados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES DE ENCAMINHAMENTO

Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar a possibilidade de desenvolvimento de interesse, por parte de aprendizes, por produtos culturais em LI (focalizando séries), e também de sensibilização quanto ao potencial de tais produtos no que se refere à aprendizagem da língua, notadamente a partir do uso de estratégias de aprendizagem. Com o objetivo de verificarmos tal possibilidade, foi feita uma intervenção no contexto investigado, conduzida em etapas equivalentes àquelas que, de acordo com Kemmis e McTaggart (1988, citado por BURNS, 2010, p. 8), caracterizam uma pesquisa-ação, que são as seguintes: planejamento, ação, observação e reflexão. Discorreremos, a seguir, sobre algumas das ações que foram implementadas em cada uma dessas etapas, a fim de fornecer um panorama do que foi a pesquisa.

1. Planejamento: A partir da percepção de que alunos que mantêm contato frequente com produtos culturais em LI, fora da sala de aula, tendem a apresentar, de modo geral, mais facilidade ao longo do processo de aprendizagem dessa língua, elaboramos um plano de ação para que outros aprendizes pudessem ter o interesse por tais produtos desenvolvido, beneficiando-se, possivelmente, do contato estabelecido com eles. Escolhemos as séries como artefato cultural com o qual trabalharíamos, em virtude de suas vantagens no que se refere à aprendizagem de LE, conforme apontadas por autores que trataram do tema.

2. Ação: Primeiramente, fizemos uma apresentação sobre séries, na qual discutimos resultados de pesquisas apontando a) benefícios que podem ser obtidos por meio do contato com esse tipo de produto cultural, e b) estratégias que podem ser utilizadas para potencialização de tais benefícios. Em seguida, apresentamos, durante uma das aulas, o episódio de uma série, com o objetivo de fornecermos aos alunos alguns exemplos de itens linguísticos e aspectos culturais que podem ser identificados em um episódio. Finalmente, pedimos aos alunos que escolhessem uma série para assistir como parte das atividades do curso, o que seria feito semanalmente, fora da sala de aula, pelo período de um mês (inicialmente), somado a discussões e ao preenchimento de questionários envolvendo os episódios assistidos.

3. Observação: Averiguamos, primeiramente, os efeitos das ações implementadas, quando, um mês após o início do contato dos aprendizes com as séries escolhidas, fizemos uma discussão para verificar o que eles estavam achando da experiência e se tinham o

desejo de dar continuidade a esse trabalho por mais um mês, o que foi sinalizado positivamente.

4. Reflexão: A fim de podermos refletir sobre os efeitos da intervenção realizada, fizemos, primeiramente, uma análise minuciosa dos dados coletados ao longo da pesquisa, procurando, sempre que possível, fazer a triangulação deles para conferir maior confiabilidade à análise empreendida. Ainda como parte dessa etapa, apresentamos, a seguir, os principais resultados obtidos na pesquisa, para, em seguida, refletirmos sobre o que eles podem representar para a área de ensino e aprendizagem de línguas. Finalizando essa etapa, e também a pesquisa, apresentaremos, posteriormente, algumas sugestões de encaminhamento para professores e pesquisadores vinculados à área de ensino e aprendizagem de línguas, considerando-se os resultados obtidos neste estudo.

De modo a responder à primeira questão de pesquisa, relativa ao papel de atividades propostas em sala de aula no desenvolvimento de interesse de aprendizes por produtos culturais em LI, podemos concluir que atividades configuradas de modo a promover contatos reiterados e contínuos com uma série (escolhida por alunos), e discussões envolvendo os episódios assistidos, podem auxiliar aprendizes a estabelecerem conexões com a série em questão, contribuindo para o desenvolvimento de interesse por tal artefato. Isso se explica, pois, possíveis sentimentos negativos presentes num primeiro contato podem ser superados à medida que novos contatos são feitos, seguidos de interações com colegas, uma vez que, dessa forma, o aprendiz tem a oportunidade de ampliar seu conhecimento sobre a série (envolvendo enredo, contexto e personagens), e de obter novas percepções a respeito da mesma, tornando possível o estabelecimento de conexões (especialmente de ordem afetiva), e, conseqüentemente, o desenvolvimento de interesse.

Conforme abordado anteriormente, o trabalho que os alunos-participantes da pesquisa realizariam com séries estava vinculado ao total de pontos que eles obteriam em provas realizadas no período. Para poderem obter os pontos referentes ao trabalho com o produto cultural citado, eles tinham que assistir a oito episódios da série escolhida, além de responder a questionários semanais e participar de discussões envolvendo os episódios assistidos. Alguns aprendizes, após assistirem aos oito episódios solicitados, deram continuidade ao contato com as séries escolhidas (ou iniciaram contato com outras) de modo independente, à medida que o interesse pelas mesmas se desenvolveu, resultando em aumento da frequência de contato com esse tipo de produto cultural fora da sala de aula. Um dos participantes, por exemplo, que nunca havia assistido séries anteriormente,

ao final do semestre em que as atividades foram realizadas revelou que estava mantendo frequência de contato de aproximadamente dois episódios por dia. Outro, após a experiência na pesquisa, ampliou significativamente o contato que mantinha com séries, passando a assistir a uma média superior a três episódios por dia, sendo que a anterior era de um episódio por semana. Dessa forma, verificamos que atividades que integram deveres do contexto de sala de aula podem ser utilizadas para propiciar o despertar ou aumento do interesse por séries, resultando em ampliação da exposição à língua-alvo fora da sala de aula.

Em seguida, ao buscarmos respostas para a primeira parte da segunda questão que norteou a pesquisa, verificamos que houve alterações na percepção de aprendizes envolvendo a) o potencial das séries como recurso para a aprendizagem da língua-alvo, e b) aspectos culturais presentes nelas. Alguns alunos atribuíram a mudança de percepção em relação à possibilidade de uso das séries como meio para a aprendizagem da LI à proposta feita no semestre, referente ao contato com séries acompanhado do trabalho de identificação de itens linguísticos para inserção nos questionários e discussão em sala de aula. Isso se explica, pois, assistir a séries desse modo implica prestar atenção no conteúdo linguístico presente e utilizar estratégias para a percepção e compreensão de itens desconhecidos, práticas que favorecem a aprendizagem.

A partir do emprego de atenção maior à língua, alguns aprendizes identificaram, nos episódios assistidos, tópicos que haviam sido trabalhados em sala de aula, incluindo itens que muitas vezes não são percebidos quando o nível de atenção à língua é menor, como, por exemplo, verbos auxiliares, especialmente quando utilizados de modo contraído. Além disso, houve relatos indicando como o emprego de maior atenção a elementos não-linguísticos presentes nos episódios – como, por exemplo, a expressão facial e demais recursos corporais utilizados pelos atores – contribuiu para a compreensão de elementos linguísticos. Desse modo, verificamos que aprendizes puderam beneficiar-se do elemento visual das séries, o que, segundo Sockett (2014, p. 115), corresponde a uma das vantagens do uso desse tipo de artefato cultural para a aprendizagem da língua-alvo. Tal vantagem esteve entre aquelas abordadas pelo PP na apresentação que fez sobre séries para os alunos, antes do início das atividades.

No que se refere a aspectos culturais, constatamos que as atividades propostas na pesquisa contribuíram para que alguns alunos começassem a percebê-los – e a refletir sobre eles – ao entrarem em contato com as séries escolhidas. O desenvolvimento desse tipo de percepção/reflexão relacionou-se principalmente ao fato de os aprendizes terem

que responder a questionários semanais sobre os episódios assistidos, nos quais havia uma questão envolvendo a identificação de aspectos culturais. Houve relatos indicando que após o término das atividades o nível de atenção a tais aspectos foi mantido, mesmo não havendo a necessidade de preenchimento de questionários. Assim, a experiência que alguns aprendizes tiveram durante o desenvolvimento da pesquisa refletiu-se em contatos subsequentes com séries, o que consideramos relevante pois demonstra que houve desenvolvimento, por parte de aprendizes, da capacidade de “momentaneamente ver o mundo através dos olhos de um falante nativo”, o que, segundo Kramsch (2014, p. 33), deve ser um dos objetivos do ensino de LE.

Dessa maneira, após as considerações feitas nos três parágrafos anteriores, e respondendo à primeira parte da segunda questão norteadora da pesquisa, concluímos que, dentre as ações que podem ser empreendidas pelo professor para sensibilizar aprendizes quanto a potencialidades envolvidas no contato com produtos culturais em LI, estão: a) uma apresentação na qual sejam apontados benefícios, em termos de aprendizagem, que podem ser obtidos por meio do contato com produtos culturais audiovisuais; b) a exibição, em sala de aula, do episódio de uma série, destacando aspectos linguísticos e culturais presentes no mesmo; e c) a promoção de atividades nas quais os aprendizes precisem prestar atenção ao conteúdo linguístico e cultural de uma série, e, dessa forma, possam perceber, na prática, o quanto pode ser aprendido a partir do contato com tal artefato.

Finalmente, verificamos que ocorreram mudanças em relação às estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos para assistir séries. A mudança mais significativa está relacionada ao uso de legendas em LI, que representou algo inédito para uma parte significativa dos aprendizes que participaram do estudo. Uma vantagem relevante associada à utilização de legendas intralíngua, e da qual alguns aprendizes se beneficiaram, é a possibilidade de adaptação às características fonológicas do idioma falado na série, aumentando a capacidade de compreensão de novos conteúdos orais produzidos no idioma. Um dos participantes do estudo relatou que, após ter começado a utilizar a estratégia citada, tendo como objetivo a percepção de palavras para inserção nos questionários semanais, passou a prestar atenção ao conteúdo oral das séries que assiste, conseguindo distinguir e identificar itens linguísticos por meio da audição. Assim, demonstrou desenvolvimento de suas habilidades auditivas em LI, na medida em que, anteriormente à sua participação na pesquisa, o conteúdo oral das séries, conforme relatou, era percebido apenas como “barulho”.

Ainda no que se refere a legendas em LI, verificamos, em contraste com o que aponta Vanderplank (2016, p. 120), que mesmo alunos em nível pré-intermediário de competência linguística podem beneficiar-se de sua utilização, especialmente ao assistirem séries de comédia – isso porque o nível de complexidade linguística presente em séries desse tipo costuma ser menor do que aquele comumente encontrado em séries que têm o drama como gênero principal.

Alguns alunos, por outro lado, utilizaram legendas em língua portuguesa para assistir às séries escolhidas, obtendo, de modo geral, bons resultados em termos de percepção de palavras e expressões presentes nelas. Dentre esses alunos, dois relataram ter utilizado tal recurso de acordo com uma “tática” ensinada pelo PP durante a apresentação sobre séries feita no início do semestre, que consiste na associação das informações semânticas presentes na legenda em LM com o conteúdo oral da série. Verificamos, com base em Vulchanova et al. (2015), que a capacidade demonstrada por esses aprendizes, no que se refere à utilização de legendas em LM, está vinculada ao seu nível de competência linguística – ambos pertenciam à turma de nível mais avançado dentre as que participaram da pesquisa (o que sugere conhecimento de vocabulário melhor consolidado), ampliando as possibilidades de associação entre o conteúdo semântico das legendas e o conteúdo oral da série.

Depois de experiências nas quais conseguiu chegar à compreensão de algumas palavras a partir da aplicação desse tipo de estratégia, conforme orientação do PP, um dos alunos revelou, ao final do semestre, ter mudado sua concepção no que diz respeito ao que seria uma configuração mais adequada para assistir a séries ou filmes, tendo em vista oportunidades de aprendizagem da língua-alvo, passando a considerar o uso de legendas mais efetivo do que o não-uso delas.

Desse modo, constatamos que as estratégias utilizadas por alunos “são sensíveis ao contexto de aprendizagem” (CHAMOT, 2005, p.113) do qual fazem parte, podendo ser modificadas a partir de sua interação com outros participantes dele, notadamente professores, os quais, de modo geral, estão mais habilitados a orientá-los no que se refere ao uso de estratégias de aprendizagem efetivas. Assim, respondendo à segunda parte da segunda questão que norteou a pesquisa, referente a tipos de ações que podem ser empreendidas pelo professor para que alunos reflitam sobre estratégias de aprendizagem utilizadas no contato com séries, concluímos que apresentações como a que foi feita neste estudo, na qual apontamos e discutimos resultados de pesquisas da área, indicando diferentes tipos de benefícios que podem ser obtidos a partir do uso de diferentes

estratégias, podem promover o tipo de reflexão citado, e, possivelmente, mudanças nas estratégias empregadas.

A partir dos resultados apresentados, consideramos que a principal contribuição da presente pesquisa é demonstrar o potencial da sala de aula como contexto no qual aprendizes de LI podem ter, a partir da atuação do professor, o interesse por artefatos culturais produzidos nessa língua desenvolvido, possibilitando o aumento da frequência de contato com tais produtos fora da sala de aula, e, conseqüentemente, das oportunidades de aprendizagem. Demonstramos, com base em Renninger e Hidi (2016), que o interesse possui aspecto dinâmico e maleável, e que, por essa razão, pode ser modificado a partir de interações de uma pessoa com o ambiente. Desse modo, no que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas, a sala de aula deixa de ser apenas o local em que alunos vão para realizar atividades relacionadas ao livro didático, ou então a músicas ou filmes que nem sempre são do seu interesse. Ao invés disso, pode ser um lugar a partir do qual eles têm o interesse por uma série (ou outro produto cultural) desenvolvido, e ao qual retornam para conversar com colegas sobre contatos realizados com tal produto em outros contextos.

Verificamos que muitos alunos avaliaram positivamente as discussões que foram feitas sobre os episódios assistidos. Consideramos isso relevante, na medida em que, num contexto como o brasileiro, no qual não há tantas oportunidades de prática oral fora da sala de aula, a participação de aprendizes em práticas dessa natureza, nesse local, torna-se fundamental para o seu desenvolvimento na condição de falantes da LI. Portanto, é importante que as práticas promovidas envolvam temas que sejam do interesse de aprendizes, para que, dessa maneira, eles se sintam motivados a falar.

Outra contribuição da pesquisa está relacionada à demonstração de que professores de LE podem auxiliar alunos a perceberem o potencial das séries e de outros produtos culturais como ferramentas de aprendizagem da língua, e a refletirem sobre estratégias que podem ser utilizadas para que o contato com tais produtos seja mais proveitoso nesse sentido. No presente estudo, isso foi feito, principalmente, a partir de uma apresentação na qual tratamos de pesquisas cujo foco era a relação entre o produto cultural com o qual os alunos trabalhariam no semestre e a aprendizagem do idioma. Desse modo, foi possível contribuímos para o desenvolvimento da competência teórica de aprendizes, a partir do aumento do seu conhecimento sobre como se pode aprender LE a partir do contato com séries. Acreditamos, em consonância com Almeida Filho (2014,



p. 89), que “aprendizes precisam e se beneficiam imensamente de uma formação teórica” para que possam obter melhores resultados ao longo do processo de aprendizagem da LE.

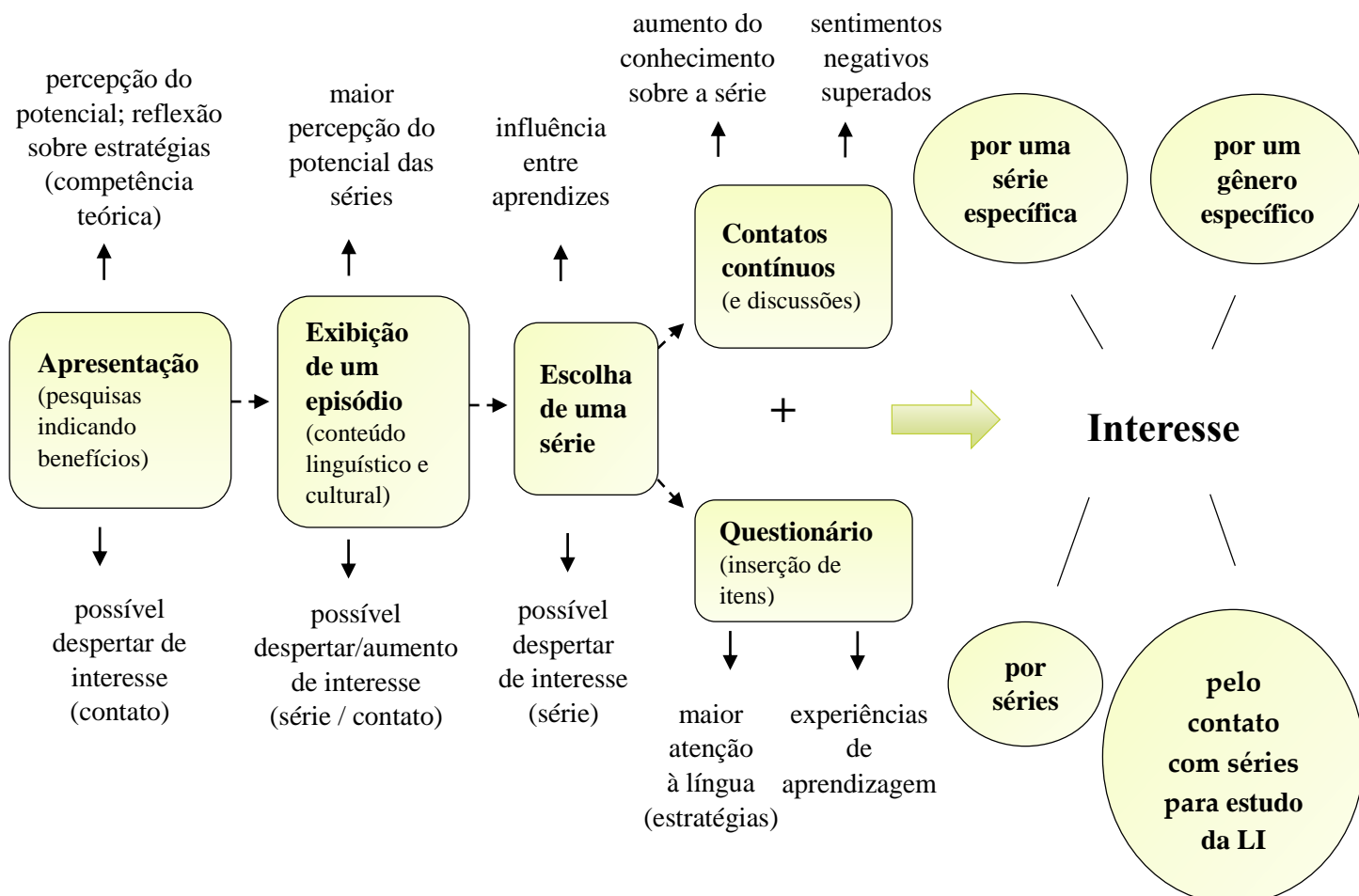
Alguns dos exemplos mais significativos indicando que aprendizes se beneficiaram do conhecimento teórico promovido na pesquisa estão relacionados ao uso de legendas. Alunos que nunca haviam utilizado legendas em LI anteriormente, decidiram fazê-lo após a apresentação feita pelo PP (na qual pesquisas apontando vantagens no uso desse tipo de legenda foram citadas e discutidas), obtendo melhoras em habilidades relacionadas à audição, vocabulário e produção oral. Assim, constatamos que há receptividade, por parte de aprendizes, em relação a orientações fornecidas por professores de LE no que se refere a estratégias de aprendizagem que podem ser utilizadas no contato com produtos culturais, notadamente quando baseadas em pesquisas. Dessa maneira, sugerimos que professores de línguas orientem seus alunos em relação ao uso de tais estratégias, o que pode ser feito a partir de apresentações ou discussões sobre o tema, nas quais resultados de pesquisas como a presente podem ser citados e debatidos.

No entanto, além do fornecimento de orientações referentes ao uso de estratégias de aprendizagem, consideramos relevante que professores de línguas verifiquem, primeiramente, se seus alunos costumam manter contato com produtos culturais fora da sala de aula. Apesar de muitos aprendizes, nos dias de hoje, manterem contato frequente com tais produtos, foi demonstrado na pesquisa que há aqueles que não o fazem, e que, portanto, deixam de se beneficiar desse tipo de exposição à língua. Desse modo, esperamos que, com base nos resultados obtidos neste estudo, professores de LE possam contribuir para que alunos iniciem e mantenham tal contato. Com a finalidade de ilustrar de que forma isso pode ser feito, apresentamos, na Figura 5, um esquema representando as ações que o PP realizou durante a pesquisa – tendo como resultado final o desenvolvimento de interesse por séries por parte de aprendizes –, as quais poderão, a partir desse esquema, ser mais facilmente implementadas ou adaptadas por outros professores/pesquisadores.

A primeira ação presente no esquema que estamos propondo diz respeito à apresentação de pesquisas apontando benefícios que o contato com séries pode promover para a aprendizagem de LE, e estratégias que podem ser utilizadas para potencialização desses benefícios. Essa ação, conforme verificado na pesquisa e ilustrado na Figura 5, pode contribuir para que aprendizes a) sejam sensibilizados em relação ao potencial das séries para a aprendizagem da língua-alvo, e b) reflitam sobre como o uso de estratégias pode auxiliá-los na compreensão do conteúdo linguístico presente nelas. Dessa maneira,

é possível que se desperte o interesse de aprendizes pelo contato com séries como meio para estudo da LE, à medida que sua competência teórica é desenvolvida.

**Figura 5** - Esquema de desenvolvimento de interesse por séries



Em seguida, a exibição do episódio de uma série, destacando-se exemplos de conteúdo linguístico e cultural que pode ser encontrado ao se estabelecer contato com esse tipo de artefato cultural, pode contribuir para que a percepção a respeito do potencial das séries para a aprendizagem de LE seja ampliada, promovendo o despertar ou aumento do interesse pelo contato com séries como meio para estudo da língua. É possível também que se desperte o interesse pela série escolhida pelo professor para exibição.

Na sequência, a seleção de séries para trabalho ao longo do semestre, realizada de modo a permitir que os aprendizes escolham os títulos com os quais trabalharão, e que haja, ao mesmo tempo, influência entre eles no processo de escolha, pode resultar no

despertar de interesse por uma ou mais séries, conforme citadas ou recomendadas por colegas de classe.

Finalmente, a promoção de contatos contínuos com as séries escolhidas, seguidos de discussões com colegas envolvendo os episódios assistidos, pode contribuir para que aprendizes tenham o conhecimento sobre tais séries ampliado e estabeleçam conexões com as mesmas, superando, dessa forma, possíveis sentimentos negativos iniciais. Além disso, devido à necessidade, previamente estabelecida, de inserção de itens linguísticos em questionários, e de participação em discussões envolvendo os episódios assistidos (para obtenção de pontos referentes a conhecimento de vocabulário e produção oral, respectivamente), provavelmente os alunos empregarão maior nível de atenção ao conteúdo linguístico, e poderão testar o uso de novas estratégias para que a quantidade de itens percebidos seja maior. Desse modo, eles poderão perceber, na prática, o quanto é possível aprender por meio do contato com séries, especialmente a partir do uso de estratégias, como, por exemplo, legendas (em LM ou LE).

Após a realização de todas as ações e atividades ilustradas na Figura 5, pode haver desenvolvimento de interesse, por parte de aprendizes, a) por uma série específica; b) por um gênero específico de séries; c) por séries, de modo geral; e d) pelo contato com séries para estudo da LI. Portanto, a partir da participação em ambientes de ensino e aprendizagem de LE nos quais ações e atividades baseadas no esquema proposto sejam promovidas, os aprendizes podem não apenas ter o interesse por séries desenvolvido, mas também decidir estabelecer contatos futuros com tal produto com a intenção de aprender (empregando, por exemplo, maior atenção à língua), ao invés de fazê-lo “simplesmente como entretenimento” (VANDERPLANK, 2016, p. 58). Consideramos isso relevante, pois, apesar de pesquisas apontarem que o contato com produtos culturais em LE, realizado como forma de entretenimento, pode contribuir para o desenvolvimento linguístico de aprendizes (SOCKETT, 2014), constatamos, em consonância com Vanderplank (1990, 2016), que quanto maior o nível de atenção à língua empregado, maior é o nível de aprendizagem que o contato com séries pode promover.

Assim, ressaltamos a relevância do papel do professor como participante do ambiente de ensino e aprendizagem de LE que pode promover ações e atividades como aquelas ilustradas na Figura 5, e, dessa forma, contribuir para que o contato de alunos com séries fora da sala de aula seja não apenas ampliado, mas também realizado como meio de estudo da língua. Dessa maneira, ao estabelecerem novos contatos com séries, os alunos poderão empregar estratégias de aprendizagem e recursos cognitivos, como a

atenção, de modo deliberado, tendo como objetivo a percepção e compreensão de itens linguísticos e o desenvolvimento de habilidades na língua-alvo. Portanto, a partir da atuação do professor, mudanças na relação de aprendizes com séries podem ocorrer, com possíveis reflexos no desenvolvimento do processo de aquisição da LE e no trabalho realizado em sala de aula.

Nesse sentido, esperamos que esta tese forneça subsídios para que professores de LE possam promover tais mudanças e, desse modo, auxiliar alunos a encontrarem, no contato com séries, um meio de tornar a aprendizagem mais prazerosa e, ao mesmo tempo, efetiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINLEY, M. Being and feeling interested transient state, mood, and disposition. In: SCHUTZ, P. A.; PEKRUN, R. (Org.). **Emotion in education**. San Diego: Elsevier Academic Press, 2007. p. 147-163. (Série Educational psychology).
- AINLEY, M. Interest: knowns, unknowns, and basic processes. In: O'KEEFE, P. A.; HARACKIEWICZ, J. M. (Org.). **The Science of Interest**. Cham, Switzerland: Springer, 2017. p. 3-24.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Competências de aprendizes e professores de línguas**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2014. 283 p.
- ALVAREZ, I.; BEAVEN, T.; GARRIDO, C. Strategies for acquiring intercultural competence. In: HURD, S.; LEWIS, T. (Org.). **Language Learning Strategies in Independent Settings**. Toronto: Multilingual Matters, 2008. p. 179-195.
- ANDERSON, R. C. et. al. Interestingness of children's reading material. **Technical Report No. 323**. Champaign: University of Illinois at Urbana-Champaign, p. 2-28, set. 1984.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2004. 128 p.
- ARONIN, L.; SINGLETON, D. Affordances theory in multilingualism studies. **Studies in second language learning and teaching**, v. 2, n. 3, p. 311-331, 2012.
- AUGUSTO, A. Metodologias quantitativas/metodologias qualitativas: mais do que uma questão de preferência. **Forum sociológico, série II**, Lisboa, n. 24, p. 1-8, nov. 2014. Disponível em: <<https://sociologico.revues.org/1073>>. Acesso em: 14 jul. 2017.
- AUYANG, S. **Mind in everyday life and cognitive science**. Cambridge, MA: The MIT Press, 2001. 529 p.
- BATSTONE, R.; ELLIS, R. Principled grammar teaching. **System**, v. 37, n. 2, p. 194-204, jun. 2009.
- BERNARD, J. **Motivation in foreign language learning**: the relationship between classroom activities, motivation, and outcomes in a university language-learning environment. 45 f. Tese (Doutorado em Humanities and Social Sciences) - Department of Social and Decision Sciences, Carnegie Mellon University, Pittsburgh, 2010.
- BOERS, F. et al. Formulaic sequences and perceived oral proficiency: putting a Lexical Approach to the test. **Language Teaching Research**, v. 10, n. 3, p. 245-261, 2006.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.
- BOWN, J. Self-regulatory strategies and agency in self-instructed language learning: a situated view. **The Modern Language Journal**, v. 93, n. 4, p. 570-583, 2009.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRAVO, M. C. C. **Putting the reader in the picture**: screen translation and foreign language learning. 2008. 246 f. Tese (Doutorado em Translation and Intercultural Studies) – Universitat Rovira I Virgili, Tarragona, Espanha, 2008. Disponível em: < <http://www.sub2learn.ie/downloads/tesicondhino.pdf> >. Acesso em: jun. 2018.

BRAVO, C. Text on screen and text on air: a useful tool for foreign language teachers and learners. In: CINTAS, J. D.; MATAMALA, A.; NEVES, J. (Org.). **New insights into audiovisual translation and media accessibility**: media for all. Amsterdam: Rodopi, 2010, p. 269–283.

BROADY, E.; DWYER, N. Bringing the learner back into the process: identifying learner strategies for grammatical development in independent language learning. In: HURD, S.; LEWIS, T. (Org.). **Language Learning Strategies in Independent Settings**. Toronto: Multilingual Matters, 2008. p. 141-158.

BURNS, A. **Collaborative action-research for English language teachers**. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 259 p.

\_\_\_\_\_. **Doing action research in English language teaching**: a guide for practitioners. 1. ed. Nova York e Londres: Routledge, 2010. 196 p. (Coleção ESL & Applied Linguistics Professional Series).

CAVALCANTI, M. C.; SIGNORINI, I. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004. 215 p.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: CAVALCANTI, M. C.; SIGNORINI, I. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. 2. ed. 2ª reimpressão. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 115-126.

CHAMOT, A. U. Language learning strategy instruction: current issues and research. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 25, p. 112–130, 2005.

COOK, G. Birds out of dinosaurs: the death and life of Applied Linguistics. **Applied Linguistics**, v. 36, n. 4, p. 425–433, set. 2015.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European framework of reference for languages**: learning, teaching, assessment. Cambridge, U.K., Press Syndicate of the University of Cambridge, 2001.

CUNHA, A. P. A.; BORGES, E. S. I. A aprendizagem da gramática em sala de aula de língua estrangeira na perspectiva de professores de inglês em serviço e pré-serviço. **Revista Thema**, v. 7, n. 1, p. 1-14, 2010.

DANAN, M. Captioning and subtitling: undervalued language learning strategies. **Meta**, v. 49, n. 1, p. 67-77, 2004.

DE BOT, K. **A history of Applied Linguistics: from 1980 to the present**. 1. ed. Londres e Nova York: Routledge, 2015. 154 p.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **The Sage handbook of qualitative research**. 3. ed. Londres: Sage Publications, 2005. 1210 p.

DEWEY, J. **Interest and effort in education**. 1. ed. Boston, Nova York e Chicago: Houghton Mifflin Company, 1913. 102 p.

DÖRNYEI, Z. **The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005. 282 p. (Coleção Second language acquisition research).

\_\_\_\_\_. **Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies**. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 2007. 336 p. (Coleção Oxford Applied Linguistics).

\_\_\_\_\_. **Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing**. 2. ed. Nova York e Londres: Routledge, 2010. 185 p.

DÖRNYEI, Z. ; RYAN, S. **The psychology of the language learner revisited**. New York: Routledge, 2015. 259 p. (Coleção Second language acquisition research).

DUFF, P. A. **Case Study Research in Applied Linguistics**. 1. ed. Nova York: Lawrence Erlbaum/Taylor & Francis, 2008. 233 p.

DURIK, A. M.; LINDEMAN, M. H.; COLEY, S. L. The power within: how individual interest promotes domain-relevant task engagement. In: O'KEEFE, P. A.; HARACKIEWICZ, J. M. (Org.). **The Science of Interest**. Cham, Switzerland: Springer, 2017. p. 125-148.

D'YDEWALLE, G.; PAVAKANUN, U. Could enjoying a movie lead to language acquisition? In: WINTERHOFF-SPURK, P; VAN DER VOORT, T. (Org.). **New horizons in media psychology**. Opladen, Germany: Westdeutscher Verlag GmbH, 1997. p. 145-155.

EDELSON, D. C.; JOSEPH, D. M. The interest-driven learning design framework: motivating learning through usefulness. **Proceedings of the Sixth International Conference of the Learning Sciences: embracing diversity in the learning sciences**, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p.166-173.

ELLIS, N. Implicit AND explicit language learning: their dynamic interface and complexity. In: REBUSCHAT, P. (Org.). **Implicit and explicit learning of languages**. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2015. p. 3-23. (Coleção Studies in Bilingualism).

- ELLIS, R.; BASTURKMEN, H.; LOEWEN, S. Doing focus-on-form. **System**, v. 30, n. 4, p. 419–432, 2002.
- ELLIS, R. The importance of focus on form in communicative language teaching. **Eurasian Journal of Applied Linguistics**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2015.
- ENDER, A. Implicit and explicit cognitive processes in incidental vocabulary acquisition. **Applied Linguistics**, v. 37, n. 4, p. 536–560, 2014.
- FLICK, U. **Managing quality in qualitative research**. London: SAGE Publications Ltd, 2007. 156 p. (Coleção Qualitative Research Kit).
- GASS, S. M.; MACKEY, A. **Second language research: methodology and design**. 1. ed. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. 405 p.
- GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception**. Classic edition. New York: Psychology Press, 2015. 315 p.
- GOMES, C. B. M.; SOUZA, V. V. S. Dispositivos móveis e seus propiciamentos: caminhos para a aprendizagem ubíqua de língua inglesa. **Polifonia**, v. 24, n. 35/2, p. 68-88, jan. /jun. 2017.
- GRIFFITHS, C. **The strategy factor in successful language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2013. 240 p. (Série Second Language Acquisition).
- GRIFFITHS, C.; OXFORD, R. The twenty-first century landscape of language learning strategies: introduction to this special issue. **System**, v. 43, p. 1-10, 2014.
- GRIFFITHS, C. et. al. Focus on context: narratives from East Asia. **System**, v. 43, p. 50-63, 2014.
- GRIFFITHS, C.; CANSIZ, G. Language learning strategies: an holistic view. **Studies in second language learning and teaching**. Department of English Studies, Faculty of Pedagogy and Fine Arts, Adam Mickiewicz University, Kalisz, v. 5, n. 3, p. 473-493, 2015.
- HAMMERSLEY, M. **What's wrong with ethnography?** Methodological explorations. London and New York: Routledge, 1992. 230 p.
- HANF, A. Resourcing authentic language in television series. In: NUNAN, D.; RICHARDS, J. C. (Org.). **Language learning beyond the classroom**. New York: Routledge, 2015. (Coleção ESL & Applied Linguistics Professional Series).
- HARACKIEWICZ, J. M. et al. The role of achievement goals in the development of interest: reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. **Journal of Educational Psychology**, v. 100, n. 1, p. 105–122, 2008.
- HARACKIEWICZ, J. M.; SMITH, J. L.; PRINISKI, S. J. Interest matters: the importance of promoting interest in education. **Policy insights from the behavioral and brain sciences**, v. 3, n. 2, p. 220–227, 2016.



HARACKIEWICZ, J. M.; KNOGLER, M. Interest: theory and application. In: ELLIOT, A. J.; DWECK, C. S.; YEAGER, D. S. (Org.). **Handbook of competence and motivation**. Theory and application. New York: The Guilford Press, 2017. p. 334-352.

HARISH, S. Social strategy use and language learning contexts: a case study of Malayalee undergraduate students in India. **System**, v. 43, p. 64-73, 2014.

HIDI, S. Interest: a unique motivational variable. **Educational Research Review**, vol. 1, n. 2, p. 69–82, 2006.

HIDI, S.; RENNINGER, K. A. The four-phase model of interest development. **Educational psychologist**, v. 41, n. 2, p. 111–127, 2006.

HSIAO, T.; OXFORD, R. Comparing theories of language learning strategies: a confirmatory factor analysis. **The Modern Language Journal**, v. 86, n. 3, p. 368–383, 2002.

HULLEMAN, C. S. et. al. The promotion and development of interest: the importance of perceived values. In: O'KEEFE, P. A.; HARACKIEWICZ, J. M. (Org.). **The Science of Interest**. Cham, Switzerland: Springer, 2017. p. 189-208.

HULSTIJN, J. H. Incidental and intentional learning. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (Org.). **The handbook of second language acquisition**. Oxford: Blackwell Publishing, 2005. (Série Blackwell Handbooks in Linguistics).

JÄRVELÄ, S.; RENNINGER, K. A. Designing for learning: interest, motivation, and engagement. In: SAWYER, K. R. (Org.). **Cambridge handbook of the learning sciences**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2014. p. 668-685.

KLAPPER, J. Deliberate and incidental: vocabulary learning strategies in independent second language learning. In: HURD, S.; LEWIS, T. (Org.). **Language Learning Strategies in Independent Settings**. Toronto: Multilingual Matters, 2008. p. 159-178.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: CAVALCANTI, M. C.; SIGNORINI, I. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 51-77.

KOOLSTRA, C. M.; BEENTJES, J. W. J. Children's vocabulary acquisition in a foreign language through watching subtitled television programs at home. **Educational Technology Research and Development**, v. 47, n. 1, p. 51-60, 1999.

KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, v. 1, n. 1, p. 57-78, jan. 2013

\_\_\_\_\_. Applied Linguistics: a theory of the practice. **Applied Linguistics**, v. 36, n. 4, p. 454-465, set. 2014.

\_\_\_\_\_. Language and Culture. **AILA Review**, v. 27, p. 30–55, 2014.

KRAPP, A. Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. **Learning and Instruction**, v. 15, n. 5, p. 381-395, out. 2005.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford/New York: Pergamon, 1982. 202 p. (Coleção Language Teaching Methodology).

KRASHEN, S.D.; TERRELL, T.D. **The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom**. 2. ed. Hertfordshire: Prentice Hall Europe, 1988.

LEFFA, V. J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, nº VI, 7-11 de outubro de 2001, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: UFMG, 2001. Disponível em: < [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la\\_sociedade.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf) >. Acesso em: 13 jul. 2017.

LINNAKYLÄ, A. **Learning English informally through authentic literacy practices: a case study of Finnish 8th grade students**. Tese (English) - Department of Languages, University of Jyväskylä, Jyväskylä, 2010.

LIPSTEIN, R. L.; RENNINGER, K. A. “Putting things into words”: the development of 12–15-year-old students’ interest for writing. In: HIDI, S.; BOSCOLO, P. (Org.). **Writing and motivation**. Oxford: Elsevier, 2007. p. 113-140. (Série Studies in writing).

LONG, M. H. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: DE BOT, K.; GINSBERG, R. B.; KRAMSCH, C. (Org.). **Foreign language research in cross-cultural perspective**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1991. p. 39-52 (Série Studies in bilingualism).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 10ª reimpressão. São Paulo: EPU, 2007. (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino).

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MARKHAM, P.; PETER, L. A.; MCCARTHY, T. J. The effects of native language vs. target language captions on foreign language students’ DVD video comprehension. **Foreign language annals**, v. 31, n. 5, p. 439-445, 2001.

MASTER, A.; BUTLER, L. P.; WALTON, G. M. How the subjective relationship between the self, others, and a task drives interest. In: O’KEEFE, P. A.; HARACKIEWICZ, J. M. (Org.). **The Science of Interest**. Cham, Switzerland: Springer, 2017. p. 209-226.

MCDONOUGH, J.; MCDONOUGH, S. **Research methods for English language teachers**. 3. ed. London: Arnold, 2006. 262 p.

MCQUEEN, J. M. Speech perception. In: LAMBERTS, K; GOLDSTONE, R. L. (Org.). **Handbook of cognition**. London: SAGE Publications, 2005. p. 255-275.

MILLS, B. **The sitcom**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009. 182 p. (Série TV Genres).

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

MOITA LOPES, L.P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.13-44.

MOURA, A. M. C. **Apropriação do telemóvel como ferramenta de mediação em mobile learning**: estudos de caso em contexto educativo. Dezembro de 2010. 601 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13183/1/Tese%20Integral.pdf>. Acesso em: jan. 2019.

NAIMAN, N. et al. **The good language learner**. Toronto: Multilingual Matters, 1996. (Coleção Modern languages in practice 4).

NATION, I. S. P. **Learning vocabulary in another language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. (Série Cambridge Applied Linguistics).

NIESWANDT, M.; HOROWITZ, G. Undergraduate students' interest in chemistry: the roles of task and choice. In: RENNINGER, K. A.; NESWANDT, M.; HIDI, S. (Org.). **Interest in mathematics and science learning**. Washington: American Educational Research Association, 2015. p. 225-242.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Changing perspectives on good language learners. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 2, p. 307-322, 2001.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. 16. ed. Nova York: Cambridge University Press, 2006. 247 p. (Coleção Cambridge Language Teaching Library).

O'KEEFE, P. A.; HARACKIEWICZ, J. M. Prefácio. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **The Science of Interest**. Cham, Switzerland: Springer, 2017. p. vii-xii.

O'MALLEY, J.; CHAMOT, A. **Learning strategies in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 260 p. (Coleção Cambridge Applied Linguistics).

OXFORD, R. L. **Language learning strategies**: what every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle. 1990. 342 p.

\_\_\_\_\_. Hero with a Thousand Faces: Learner Autonomy, Learning Strategies and Learning Tactics in Independent Language Learning. In: HURD, S.; LEWIS, T. (Org.). **Language Learning Strategies in Independent Settings**. Toronto: Multilingual Matters, 2008. p. 41-63.

\_\_\_\_\_. **Teaching and researching language learning strategies**. Harlow, UK: Pearson Longman, 2011.

\_\_\_\_\_. **Teaching and researching language learning strategies: self-regulation in context**. 2. ed. New York: Routledge, 2017.

PAIVA, V. L. M. O. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, D.C.L. (Org.). **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ilusão, Aquisição ou Participação. In: LIMA, D.C.L. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 33-46.

\_\_\_\_\_. Affordances for language learning beyond the classroom. In: BENSON, P.; REINDERS, H. (Org.). **Beyond the language classroom**. New York: Palgrave Macmillan, 2011. p. 59-71.

PINTO, F. L. R. Mangás (in)traduzidos no brasil. **Cultura & Tradução**, v. 3, n. 1, p. 364-376, 2014.

REEVE, J.; LEE, W.; WON, S. Interest as emotion, as affect, and as schema. In: RENNINGER, K. A.; NESWANDT, M.; HIDI, S. (Org.). **Interest in mathematics and science learning**. Washington: American Educational Research Association, 2015. p. 79-92.

RENNINGER, K. A. Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In: SANSONE, C.; HARACKIEWIC, J. M. **Intrinsic and extrinsic motivation**. The search for optimal motivation and performance. San Diego: Academic Press, 2000. p. 375-404. (Coleção Educational Psychology Series).

RENNINGER, K. A.; HIDI, S. E. **The power of interest for motivation and engagement**. Londres e Nova York: Routledge, 2016. 178 p.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. **Dictionary of language teaching and applied linguistics**. 4. ed. Harlow: Longman, 2010. 644 p.

RICHARDS, J. C. The Changing Face of Language Learning: Learning Beyond the Classroom. **RELC Journal**, v. 46, n. 1, p. 5-22, jan. 2015.

RICHARDS, K. **Qualitative Inquiry in TESOL**. 1. ed. New York : Palgrave Macmillan, 2003. 323 p.

RITCHIE, J.; LEWIS, J. **Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers**. Londres: SAGE Publications, 2003. 336 p.

ROSE, H. Reconceptualizing strategic learning in the face of self-regulation: throwing language learning strategies out with the bathwater. **Applied Linguistics**, v. 33, n. 1, p. 92-98, 2011.

ROTGANS, J. I.; SCHMIDT, H. G. Situational interest and academic achievement in the active-learning classroom. **Learning and Instruction**, v. 21, n. 1, p. 58-67, 2011.

RUBIN, J. What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, v. 9, n. 1, p. 41–51. 1975.

RUPÉREZ-MICOLA, A.; BRIS, A.; BANAL-ESTAÑOL, A. TV or not TV?: subtitling and English skills. **Economics working papers**, n. 1156, mar. 2009.

SCHMIDT, R. Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. In: WOLFSON, N.; JUDD, E. (Org.). **Sociolinguistics and language acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, 1983. p.137-174.

\_\_\_\_\_. The Role of Consciousness in Second Language Learning. **Applied Linguistics**, v. 11, n. 2, p. 129-158, 1990.

\_\_\_\_\_. Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness. In: \_\_\_\_\_. **Attention and awareness in foreign language teaching and learning** (Technical Report No. 9). Honolulu: University of Hawai'i at Manoa, 1995. p. 1-63.

\_\_\_\_\_. Attention. In: ROBINSON, P. (Org.). **Cognition and second language instruction**. 3 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 3-32. (Coleção Cambridge Applied Linguistics).

\_\_\_\_\_. Attention, awareness, and individual differences in language learning. In: CHAN, W. M.; CHI, S.; CIN, K. N.; INSTANTO, J.; NAGAMI, M.; SEW, J. W.; SUTHIWAN, T.; WALKER, I. **Proceedings of CLaSIC 2010**, Singapore, December 2-4, p. 721-737. Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies, 2010.

SCHIEFELE, U. Situational and Individual Interest. In: WENTZEL, K. R.; WIGFIELD, A. (Org.). **Handbook of motivation at school**. Nova York: Routledge, 2009. 686 p.

SEGALOWITZ, N. On the evolving connections between psychology and linguistics. **Annual review of Applied Linguistics**, v. 21, p. 3-22, 2001.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. **Second language research methods**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1990. 270 p. (Coleção Oxford Applied Linguistics).

SHOTTER, J.; NEWSON, J. An ecological approach to cognitive development implicate orders, joint action and intentionality. In: BUTTERWORTH, G.; LIGHT, P. (Org.). **Social cognition: studies in the development of understanding**. Sussex: Harvester, 1982. p. 32-52.

SOCKETT, G. **The online informal learning of English**. 1. ed. Londres: Palgrave Macmillan, 2014. 174 p.

TARONE, E. Second language acquisition in Applied Linguistics: 1925–2015 and beyond. **Applied Linguistics**, v. 36, n. 4, p. 444-453, set. 2015.

TAVES, L.G.P. **A aprendizagem da LE inglês fora da sala de aula: um estudo “Q”**. 25/02/2011. 183 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2011.

THOMAN, D. B.; SANSONE, C.; GEERLING, D. The dynamic nature of interest: embedding interest within self-regulation. In: O’KEEFE, P. A.; HARACKIEWICZ, J. M. (Org.). **The Science of Interest**. Cham, Switzerland: Springer, 2017. p. 27-47.

TOLEDO, F. B. **O silêncio dos aprendizes: um estudo sobre o “período silencioso prolongado” de aprendizes de língua estrangeira (inglês)**. 19/10/2010. 246 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, UFSCar, São Carlos, 2010.

TRUSCOTT, J. **Consciousness and second language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015. 290 p.

VAN LIER, L. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 245-259.

\_\_\_\_\_. **The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective**. New York: Kluwer academic publishers, 2004. 249 p. (Série Educational linguistics).

\_\_\_\_\_. Ecological-semiotic perspectives on educational linguistics. In: SPOLSKY, B.; HULT, F. M. **The handbook of educational linguistics**. Malden: Blackwell Publishing, 2008. p. 596-605. (Série Blackwell Handbooks in Linguistics).

VANDERPLANK, R. Paying attention to the words: practical and theoretical problems in watching television programmes with uni-lingual (ceefax) sub-titles. **System**, v. 18, n. 2, p. 221-234, 1990.

\_\_\_\_\_. **Captioned media in foreign language learning and teaching: subtitles for the deaf and hard-of-hearing as tools for language learning**. London: Palgrave Macmillan, 2016. 269 p. (Coleção New language learning and teaching environments).

VIEIRA-ABRAÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 219-230.

VILAÇA, M. L. C. Classificação de estratégias de aprendizagem de línguas1: critérios, abordagens e contrapontos. **Revista eletrônica do instituto de humanidades**, v. 10, n. 36, p. 43-56, 2011. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/1921/900>>. Acesso em: dez. 2017.

VULCHANOVA, M.; AURSTAD, L. M. G.; KVITNES, I. E. N.; ESHUIS, H. As naturalistic as it gets: subtitles in the English classroom in Norway. **Frontiers in Psychology**, v. 5, p. 1-10, jan. 2015.

WANG, D. Self-directed English language learning through watching English television drama in China. **Changing English: studies in culture and education**, v. 19, n. 3, p. 339–348, set. 2012.

WEBB, S. Selecting television programs for language learning: investigating television programs from the same genre. **International Journal of English Studies**, v. 11, n. 1, p. 117-135, 2010.

WHITE, C. **Language learning in distance education**. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 258 p. (Coleção Cambridge Language Teaching Library).

\_\_\_\_\_. Language Learning Strategies in Independent Language Learning: An Overview. In: HURD, S.; LEWIS, T. (Org.). **Language Learning Strategies in Independent Settings**. Multilingual Matters, 2008. p. 3-24.

WINKE, P; GASS, S; SYDORENKO, T. The effects of captioning videos used for foreign language listening activities. **Language learning & technology**, v. 14, n. 1, p. 65–86, fev. 2010.

ZOZZOLI, R. M. D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006. p. 99-138.

# APÊNDICES

## Apêndice A: Questionário inicial

### Questionário

Nome: \_\_\_\_\_

- 1) Em relação à sua formação escolar, considerando o ensino fundamental e o médio, você estudou em escola(s) pública(s) ou particular(es)? Especifique, por favor, abaixo:

Escola Pública ( ) Séries: \_\_\_\_\_

Escola Particular ( ) Séries: \_\_\_\_\_

- 2) Em relação à língua inglesa, você já a estudou em algum outro contexto fora da escola regular, como, por exemplo, em alguma escola de línguas ou com professor particular? Em caso afirmativo, especifique o período, por favor. Exemplo: *de 2002 a 2007.*

Não ( )

Sim, em escola de idiomas ( ) Período: \_\_\_\_\_

Sim, com professor particular ( ) Período: \_\_\_\_\_

Outro ( ) Especifique: \_\_\_\_\_

Se a sua resposta foi afirmativa, responda, por favor, a pergunta abaixo:

- 2.1) O que o(a) levou a buscar o estudo do inglês além daquele oferecido no ensino fundamental ou médio? Escolha a(s) alternativa(s) que corresponde(m) à sua resposta:

a) Influência ou exigência dos pais ( )

b) Influência de irmãos ou amigos ( )

c) Vontade própria ( )

d) Outra ( ) Cite-a, por favor:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- 3) Por que você está estudando inglês no ((nome do centro de línguas no qual a pesquisa foi realizada))? Você acha que a sua motivação para estudar está mais relacionada a exigências externas (exigência da família, obtenção de pontos em atividades complementares, garantia de um bom emprego, etc.) ou internas (satisfação pessoal, motivação para aprender, etc.)?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- 4) O que você sente em relação à língua inglesa? Se possível, faça um breve histórico da sua relação com esse idioma.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



- 
- 
- 5) O que você sente em relação às quatro principais habilidades trabalhadas durante o curso (*speaking, listening, writing, reading*)?

Faça um X em um dos números de 1 a 5, de acordo com a sua preferência, sendo:

1 - *não gosto nem um pouco*

2 - *não gosto*

3 - *gosto um pouco*

4 - *gosto*

5 - *gosto bastante*

Falar (*speaking*)

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

Escrever (*writing*)

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

Ler (*reading*)

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

Ouvir (*listening*)

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

- 6) Você tem interesse por produtos culturais em língua inglesa? Em caso afirmativo, marque com um “X” aqueles pelos quais você se interessa:

( ) música

( ) jogos

( ) séries

( ) filmes

( ) livros

( ) jornais/notícias online

( ) outros. Especifique, por favor:

- 
- 7) Dentre os itens que você assinalou na questão anterior, ordene-os de acordo com a sua preferência, enumerando-os a partir do número “1”, que representa aquele pelo qual você mais se interessa.

1- \_\_\_\_\_

2- \_\_\_\_\_

3- \_\_\_\_\_

4- \_\_\_\_\_

5- \_\_\_\_\_

6- \_\_\_\_\_

- 8) Você tem o hábito de assistir séries (exemplos: *Game of Thrones, The Walking Dead, Friends*, etc.)? Responda a essa pergunta, escolhendo uma das alternativas abaixo:

( ) Não, não costumo assistir séries.

( ) Raramente (menos de uma vez por mês).

( ) De vez em quando (entre uma vez por semana e uma vez por mês).

- ( ) Regularmente (uma vez por semana).  
 ( ) Frequentemente (mais de uma vez por semana).  
 ( ) Diariamente.

9) Caso você tenha o hábito de assistir séries, como você faz para assisti-las? Selecione uma (ou mais) das alternativas abaixo:

- ( ) baixo de algum site e assisto no computador.  
 ( ) utilizo um site de *streaming*, como o *Popcorn Time*.  
 ( ) utilizo um serviço de vídeo sob demanda, como o *Netflix*.  
 ( ) assisto em canais de TV a cabo.  
 ( ) outras. Especifique, por favor:

---



---

10) Quando você assiste séries ou filmes (no cinema, na televisão, etc.), você prefere assisti-los dublados, com legendas, ou sem legendas? Por qual motivo?

---



---

11) Se você respondeu que prefere assistir filmes e séries com legendas, em que língua você prefere que elas estejam, em português ou inglês? Por quê?

---



---



---

12) Quando você encontra uma palavra em inglês que ainda não conhece, como você faz para saber o que ela significa? Escolha uma ou mais alternativas, de acordo com o(s) método(s) que você normalmente utiliza.

- Tento entender o seu significado pelo contexto ( )  
 Utilizo um dicionário monolíngue (*Inglês-Inglês*) ( )  
 Utilizo um dicionário bilíngue (*Inglês-Português*) ( )  
 Utilizo o *Google Tradutor* ( )  
 Outras ( ). Especifique, por favor:

---



---

13) Você considera o contato com produtos culturais de língua inglesa como uma estratégia para aprender a língua, ou como algo mais relacionado ao lazer/prazer?

---



---

14) Você se considera fã de algum artista, grupo musical, série ou programa de TV, jogo de vídeo game, etc., cuja língua de expressão seja o inglês?

Sim ( ) Não ( )

Em caso afirmativo, escreva abaixo, por favor, seus nomes ou títulos.

---



---

- 15) Você acha que pode haver relação entre o interesse (ou a falta dele) por produtos culturais em língua inglesa e a aprendizagem dessa língua? Em caso afirmativo, explique, por favor.

---



---



---

- 16) Como você avalia o seu desempenho nas quatro habilidades em língua inglesa?

Faça um X em um dos números de 1 a 5, de acordo com o que eles representam, conforme se vê abaixo:

- 1 - *tenho bastante dificuldade*  
 2 - *tenho dificuldade*  
 3 - *tenho desempenho razoável*  
 4 - *tenho facilidade*  
 5 - *tenho bastante facilidade*

Falar (*speaking*)

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

Escrever (*writing*)

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

Ler (*reading*)

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

Ouvir (*listening*)

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

- 17) Caso queira fazer um comentário geral sobre sua relação com a língua inglesa e como você faz para estudá-la, praticá-la, etc., utilize as linhas a seguir. Suas considerações são muito bem-vindas!

---



---



---

Muito obrigado pela sua participação nesta pesquisa! ☺

Seu nome será mantido em sigilo e as respostas que forneceu contribuirão para o desenvolvimento científico e a ampliação do conhecimento na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas.

## Apêndice B: Questionário semanal

### Friends - Questionnaire

7th episode

\* Required

1. Name (first and last): \*

---

2. What did you think of the seventh episode? \*

- Awesome
- Great
- Good
- Ok
- Poor
- Awful

3. Do you think you learned any new vocabulary or expressions? \*

- Yes, definitely.
- I'm not so sure.
- No, I don't think so.

4. Did you recognize any subject (grammar, vocabulary, etc.) we studied in class? \*

- Yes, I did.
- I'm not so sure.
- No, I didn't.

5. Use the space below in case you want to give examples of the subjects we studied in class that you recognized in this episode:

---

---

---

---

---

6. How did you watch this episode? \*

- With subtitles in English
- With subtitles in Portuguese
- With subtitles in Portuguese first and then with subtitles in English
- Without subtitles
- Other: \_\_\_\_\_

**7. Did you notice any specific cultural aspect?**

- Yes, I did.
- I'm not so sure.
- No, I didn't.

**8. Would you like to say anything else about your experience watching this episode?**

---

---

---

---

---

**9. Use the space below in case you want to make a record of the words/expressions that you learned or noticed in this episode:**

---

---

---

---

---

## Apêndice C: Roteiro das entrevistas<sup>253</sup>

1 – No seu questionário, respondido no início do semestre, você disse que assiste séries “*de vez em quando (entre uma vez por semana e uma vez por mês)*”. O que você achou de assistir a um episódio por semana durante dois meses como parte das atividades do curso ao longo deste semestre?

2 – Você diz no questionário que já era fã da série com a qual trabalhou ao longo do semestre. O fato de ser fã dessa série influenciou esse trabalho de alguma forma? Você teve que assistir novamente episódios que já havia assistido? Em caso afirmativo, como foi essa experiência para você?

3 – Quando perguntado(a) se o contato com produtos culturais em língua inglesa está mais relacionado a uma estratégia para aprender a língua ou ao lazer, você disse que na maioria das vezes mantém contato com esses produtos por lazer/prazer. Houve alguma mudança em relação a isso ao longo deste semestre?

4 – Na maioria dos questionários semanais que você respondeu, você afirmou ter identificado tópicos estudados em sala de aula nos episódios assistidos. Você já conseguia fazer esse tipo de identificação anteriormente, ou isso passou a acontecer ou se tornou mais frequente neste semestre?

5 – Houve alguma modificação, ao longo deste semestre, no que se refere ao seu uso de estratégias para a compreensão de palavras ou expressões novas presentes nas séries?

6 – Em relação à escolha das legendas, você afirmou, no questionário respondido ao início do semestre, que preferia assistir filmes/séries com legendas em português. Neste semestre, você assistiu à maioria dos episódios com legendas em inglês. O que o(a) motivou a realizar essa mudança e o que você achou dessa experiência?

7 – Você se recorda de algum tipo de informação transmitida na minha apresentação sobre as séries feita no início do semestre?

8 – Houve alguma modificação em relação ao seu interesse por séries ou produtos culturais em língua inglesa de modo geral? Explique, por favor.

9 – Você acha que poderá haver alguma mudança em relação à frequência com que você assiste séries após o fim deste semestre?

---

<sup>253</sup> Diferentes roteiros foram elaborados, de acordo com a participação de cada aprendiz nas atividades realizadas durante o semestre. O roteiro disponibilizado neste apêndice foi elaborado a partir das perguntas que estiveram presentes na maior parte das entrevistas.

## Apêndice D: Notas de campo

### 1º semestre de 2016 – primeira fase da coleta

| <b>Turma 1</b> | <b>Notas</b>  |
|----------------|---|
| 19/04/2016     | <p>Armando said “Tarantino, of course!”, while he, Pedro and Clarissa were discussing the question ‘<i>Who’s your favorite movie director?</i>’</p> <p>Luiz is not a big fan, but Clarissa is.</p> <p>Valter said he is not listening to any song right now.</p>  |
| 10/05/16       | <p>A Priscila disse que assiste muita série de TV, e que por isso acertou as questões da primeira atividade da prova da unidade 6 do livro didático, mas que não sabe por quê.</p> <p>Eu disse a ela para continuar assim, ou seja, para confiar no <i>feeling</i>, instinto. Mesmo sabendo que acertou todas as questões, ela queria saber porque estavam certas.</p> <p>[...]</p> |

| <b>Turma 2</b> | <b>Notas</b>  |
|----------------|---|
| 05/04/2016     | O Roger tem o Darth Vader de <i>screen saver</i> no celular, e no computador uma foto de <i>Game of Thrones</i> .   |
| 19/04/2016     | <p>O Roger veio conversar comigo no início da aula; ele queria me perguntar sobre o significado da seguinte frase que viu numa série: “<i>I did warn you</i>”. Primeiramente ele me perguntou como se diz ‘<i>Eu te avisei</i>’; eu disse “<i>I told you</i>”, e então ele se corrigiu, dizendo “‘<i>Eu te alertei</i>’, na verdade”, e concluiu, afirmando “Eu diria ‘<i>I warned you</i>’”.</p> <p>Eu disse que estava certo, e então ele falou “Mas eu vi num seriado alguém dizendo ‘<i>I did warn you</i>’”. Em seguida, eu expliquei para ele o uso do verbo auxiliar para enfatizar o que se quer dizer.</p> |
| 03/05/2016     | O Otávio veio me perguntar sobre o significado da frase ‘ <i>I didn’t say I wasn’t gonna go</i> ’, que ele viu numa série. Ele ficou na dúvida em virtude dos dois verbos negativos presentes na frase. A forma contraída ‘gonna’ foi trabalhada numa aula da semana passada, a partir de uma atividade do livro didático.  |
| 12/05/16       | Ao final da aula, o Roger veio me perguntar sobre o uso de “do” ou “did” para enfatizar algo que se queira dizer. Ele veio com uma frase em que um desses dois auxiliares eram usados, e disse tê-la visto em <i>Game of Thrones</i> .  |
| 17/05/16       | O Otávio disse ter percebido que nas séries eles não invertem a ordem (verbo auxiliar – sujeito) em perguntas, e me perguntou se isso é muito comum dos falantes nativos fazerem, e qual seria a frequência em que o fazem.   |

| <b>Turma 3</b> | <b>Notas</b>   |
|----------------|--|
| 25/05/16       | <p>[...]</p> <p>É interessante, porque, na semana passada o Roger já havia dito que depois que me viu explicando para o Otávio sobre perguntas em que o sujeito e o verbo não são invertidos, ele percebeu esse padrão numa cena de um episódio de uma série a que já havia assistido, mas não havia notado tal padrão.</p> <p>[...]</p> |

## 2º semestre de 2016 – segunda fase da coleta

| Turma 1   | Notas  |
|-----------|--|
| 06/09/16  | <p>Nessa aula, antes de passar aos alunos o episódio de <i>Friends</i>, perguntei a eles se tinha sido na última aula que eu fiz a apresentação falando sobre as séries, e se eles lembravam da minha apresentação. Minha percepção, quando fiz essas perguntas, foi de que eles, de alguma forma, gostaram da apresentação. Essa percepção foi reforçada por meio de algumas perguntas que eu fiz aos alunos sobre o conteúdo e as respostas que eles deram, demonstrando ter entendido as informações que eu passei e também terem lembrado delas.</p> <p>Digno de nota: a Priscila, quando perguntei a todos se conheciam e gostavam de <i>Friends</i>, brincou, dizendo “conheço um pouco”, e depois dizendo que já assistiu a episódios dessa série mais de 10 vezes. Deu para perceber, dessa forma, que ela tem bastante interesse na série.</p> <p>[...]</p>   |
| 27/09/16  | <p>Fiz a primeira sessão de <i>conversation</i> sobre os episódios que os alunos assistiram de suas séries.</p> <p>[...]</p> <p>A Michele me surpreendeu depois que eu perguntei para o seu grupo se eles haviam aprendido alguma palavra nova, e ela me disse que aprendeu a palavra ‘<i>beaner</i>’, consultando-a no Google Translator. Disse que primeiro viu o episódio com legenda em português, e a tradução dizia ‘mexicano’, e quando o viu com legenda em inglês apareceu a palavra citada.</p> <p>Procurei, então, a palavra ‘<i>beaner</i>’ no Cambridge, no telão, e não encontrei nada. Decidi procurá-la no Google, selecionando a opção ‘<i>beaner meaning</i>’. Então, entrei no site Urban Dictionary, e lá aparece a definição da palavra com a informação de que é um “<i>derogatory term used to describe people of an hispanic origin</i>”. Aproveitei para dizer a eles para tomarem cuidado ao procurarem pela tradução de palavras no Translator porque muitas vezes não se diz se o termo é, por exemplo, pejorativo.</p> <p>[...]</p> |
| 06/10//16 | <p>Group discussions.</p> <p>Daniel said he doesn’t see the work with series as “bad work”. He said he likes it. He’s learning and he likes it.</p> <p>He watches with subtitles in English, and pauses when he doesn’t know a word.</p>   |
| 18/10//16 | <p>Daniel has just asked me if the word ‘<i>bill</i>’ can also refer to ‘lei’ in English.</p> <p>He had just seen this word meaning ‘<i>conta</i>’ in the Student’s Book.</p> <p>I asked him if he had seen it in <i>House of Cards</i>, and he said “yes”.</p>  |
| 20/10//16 | <p>Discussão após um mês assistindo às séries.</p> <p>[...]</p> <p>Nem todos puderam/conseguiram falar. O Valter veio falar comigo ao final da aula; mostrou palavras que aprendeu no 4º episódio. Disse ter percebido que consegue assistir com legenda em inglês e entender.</p> <p>A Michele disse que é diferente assistir “for fun” ou para a aula. No primeiro caso, não presta muita atenção; no segundo, tem que ficar parando.</p>  |



|           |  |
|-----------|--|
|           | <p>O Davi disse que quando é “for fun”, “you don’t notice the words”; quando é para as aulas, “you notice”.</p> <p>A Luciana disse que gostou da experiência. Ela pareceu realmente sincera e satisfeita ao dizê-lo.</p> |
| 01/11//16 | O Davi perguntou se poderia colocar nos questionários palavras que viu em outros lugares, outros produtos culturais.   |
| 17/11//16 | Michele said that now she pays attention when she watches series.  |

| <b>Turma 2</b> | <b>Notas</b>  |
|----------------|---|
| 18/08/16       | <p>[...]</p> <p>Outro dado importante nessa aula ocorreu quando o Roger disse que está à procura de um livro para ler em inglês. Ele disse que está lendo um em português que está gostando bastante. Falou que é difícil ele achar algum livro do qual goste, por isso a dificuldade em escolher um para ler em inglês. Disse que está pensando em tentar o Harry Potter; eu disse então a ele que tinha uma aluna do segundo período que estava lendo esse livro em inglês e gostando bastante.</p>   |
| 23/08/16       | <p>Nessa aula, os alunos fizeram uma atividade do livro, na qual tinham que completar a frase ‘<i>Happiness is...</i>’.</p> <p>A frase do Roger foi “Happiness is watching TV series”;<br/>A do Joel foi “Happiness is listening to music”.</p>   |
| 01/09/16       | <p>[...]</p> <p>Quando todos se foram, o Roger veio tirar uma dúvida sobre vocabulário com o qual teve contato assistindo à entrevista com um ator realizada no programa do comediante norte-americano Jimmy Fallon. Notei que ele estava bem à vontade, talvez pelo fato de perceber que eu dou abertura a esse tipo de contato e conteúdo.</p>  |
| 06/09/16       | <p>Nessa aula, fiz a apresentação sobre as séries, finalizando, dessa forma, tal etapa na coleta de dados.</p> <p>Apesar de eu estar um pouco nervoso durante a apresentação, talvez por insegurança em relação ao fato de estar “fugindo” do conteúdo do livro, os alunos aparentemente reagiram bem à apresentação, e, ao final dela, participaram intensamente, sem se importar até mesmo com o fato de já haver passado o horário de término da aula, 21h10. Normalmente, por volta desse horário, os alunos já começam a se preparar para ir embora.</p> |
| 08/09/16       | <p>Apresentei o episódio de <i>Friends</i></p> <p>Os alunos riram bastante enquanto assistiam ao episódio, principalmente o Diego, o Horácio e a Gisele.<br/>[...]</p> <p>Em seguida, mostrei as palavras/expressões que eu havia destacado do episódio, com ênfase nas estruturas que eles viram durante as aulas.</p> <p>Digno de nota foi a Gisele dizer que estava começando a se interessar pelas séries!</p>  |
| 20/10/16       | <p>Nessa aula houve a discussão APÓS UM MÊS assistindo as séries.</p> <p>O Gabriel, logo no início da aula, perguntou se haveria a discussão sobre as séries, conforme eu havia dito na aula anterior, e se eu iria perguntar se eles</p>   |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>gostariam de trocar de série. Ele se mostrou ‘eager’ para saber disso, parecia mesmo querer falar sobre o assunto. Depois esse seu interesse em falar sobre o assunto se confirmou, quando ele disse que gostaria de trocar de série e passar a assistir <i>Game of Thrones</i>.</p> <p>[...]</p> |
|--|--|

| Turma 3  | Notas  |
|----------|--|
| 31/08/16 | <p>Hoje eu fiz a minha apresentação sobre as séries para essa turma.</p> <p>Digno de nota foi o fato de eu ter lembrado o Giovane (conforme ele havia me solicitado) de que ele tinha que sair mais cedo da aula - às 19h -, e ele olhar para o relógio e dizer que dava para ficar "mais um pouquinho". Deu a impressão que ele estava realmente gostando da apresentação; olhei para ele em alguns momentos da minha apresentação e percebi que ele ouvia atentamente o que eu dizia sobre as séries.</p> <p>[...]</p>   |
| 21/09/16 | <p>Ao final dessa aula, o Jorge, já se preparando para sair, depois que eu disse que o enviaria o questionário referente à série que ele está assistindo, disse algo que chamou a atenção.</p> <p>Na verdade, eu perguntei a ele se já havia assistido ao primeiro episódio de <i>How I met your mother</i>, que é o episódio ao qual eles devem assistir essa semana. Então, ele me disse que já assistiu 5 episódios!</p> <p>Disse que antes não gostava muito de <i>sitcoms</i>, mas que agora está gostando dessa. Surpreendentemente, então, ele que não gostava de <i>sitcoms</i>, tendo que assistir a um episódio de uma delas na semana, já assistiu cinco.</p>   |
| 05/10/16 | <p>[...]</p> <p>Jorge said he learned the comparative phrase ‘<i>the less you know the better</i>’ . Giovane watched the episode with Portuguese subtitles, but was able to notice the phrase ‘<i>spill it out</i>’.</p> <p>Students seem motivated in their discussion. I told them previously that they could talk about their favorite characters, how they watch the series, etc.</p> <p>Giovane laughed while talking about the series, just like Arthur and Jorge.</p> <p>Gilberto and Júlia seemed very interested.</p> <p>Tanto o Arthur quanto o Giovane disseram ter assistido aos dois primeiros episódios de <i>How I met your mother</i> com legendas em português.</p> <p>Ambos disseram ter conseguido chegar à compreensão de palavras que haviam sido ditas a partir da informação contida na legenda. Giovane aprendeu a expressão ‘<i>spill it out</i>’ e Arthur aprendeu a expressão “<i>We barely know each other</i>”. Ficou um tanto quanto claro, então, e eu assim lhes disse, que assistir séries com legendas na língua materna pode também ser benéfico, pois a partir do aspecto semântico contido na legenda pode-se chegar à palavra dita originalmente, na língua-alvo.</p> <p>Enquanto Arthur, Giovane e Jorge conversavam, Gilberto e Júlia também o faziam, cada grupo abordando a série escolhida. Houve um momento em que parecia que a conversa entre Gilberto e Júlia já havia terminado, e não havia</p> |

|          |   |
|----------|---|
|          | <p>mais nada que pudessem falar sobre aquele episódio. Então, Júlia se virou para prestar atenção na conversa do outro grupo. Nesse momento, eu achei que as atenções ficariam voltadas para tal grupo até o fim da atividade. No entanto, alguns segundos depois, Gilberto chamou novamente a atenção de Júlia para fazer algum outro comentário sobre o episódio que ambos assistiram, e então a conversa entre eles perdurou por mais alguns minutos.</p>  |
| 19/10/16 | <p>[...]</p> <p>Houve, também, nessa aula, tanto no início (quando estavam na sala apenas o Paulo e o Gilberto) quanto no momento da discussão, uma conversa envolvendo a forma como os alunos anotam palavras que aprenderam ou notaram nas séries. Tanto o Paulo quanto o Gilberto disseram que pausam quando veem uma palavra nova. O Paulo disse que assistiu aos últimos episódios já com o questionário aberto, para, assim que visse uma palavra nova, já a anotasse no mesmo. Já o Giovane demonstrou ter mais “dificuldade” em anotar novo vocabulário. Quando o fiz essa pergunta ele deu um sorriso meio envergonhado ou mostrando certa culpa, e respondeu que se lembra de algumas expressões, apesar de não as ter anotado.</p> |

## Apêndice E: Transcrições das entrevistas

### Horácio

|           |   |
|-----------|---|
| 04-Hor.:  | Eu achei muito boa, na verdade, professor, tipo... eu tinha... antes, antes de começar esse semestre, até, eu... assistia mais séries, eu tava acompanhando mais, só que.. eu dei uma parada, às vezes cê perde um pouco o ritmo... aí pra você voltar a assistir as séries é um pouco mais difícil   |
| 05- PP.:  | Ahã   |
| 06- Hor.: | Mas quando eu tive esse compromisso de ter que assistir os episódios toda semana... foi uma coisa que eu consegui fazer até com facilidade... né, tipo, porque era um compromisso, então... eu realmente me cobrava e realmente assistia o episódio... pra poder fazer o exercício, pra poder pegar as palavras, pra... né, entender e fazer as atividades mesmo, que eu tinha que fazer... no caso |
|           | [...]   |
| 20- Hor.: | Então, o compromisso foi uma coisa boa... realmente eu consegui acompanhar, tanto que agora eu tô acompanhando direto, já tô assistindo a segunda temporada, mais pra frente já ((risos))   |
| 21-PP.:   | Ah, é?  |
| 22- Hor.: | Sério, já foi direto agora, todo tempo livre que eu tenho agora, principalmente no final do semestre, assim... paro lá, fico lá, assistindo... aí vai passando episódio por episódio por episódio, que cê nem vê, às vezes eu assisti cinco episódios no dia, assim... como é... curto, né...   |
| 23-PP.:   | Ahã   |
| 24- Hor.: | nem percebo que assisti   |
| 25-PP.:   | Cê tá na segunda temporada [então]  |
| 26- Hor.: | [Tô na] segunda tempo- final da segunda temporada já  |
|           | [...]   |
| 39-PP.:   | E::: ... eu já perguntei isso na aula... eu vou perguntar de novo, porque eu não lembro a resposta... você já tinha assistido um ou outro episódio dessa [série] ((o PP afirma, utilizando um tom interrogativo))   |
| 40- Hor.: | [Sim], sim, eu... a minha ex-namorada... ela assistia essa série... e aí uma ou outra vez eu assisti com ela, mas não era uma coisa que eu tinha assistido... porque realmente tinha- ... ‘vamos acompanhar a série’, né, tipo eu assisti uns episódios bem aleatórios, assim... num tinha nem muita ligação com o outro, se você for ver...  |
|           | [...]   |
| 46- Hor.: | Já deu pra perceber por esses episódios que... que seria uma série legal  |

### Bruno

|            |   |
|------------|---|
| 93-PP.:    | [...] antes, eu não lembro agora... exatamente a sua resposta, [...] o seu contato antes era maior... em termos de produtos culturais em inglês... era maior... cê tinha? |
| 94- Bruno: | Era... só música  |
| 95-PP.:    | Música  |
| 96- Bruno: | Era mais música   |
| 97-PP.:    | E::: ... que bandas, assim, por exemplo, que, que tipo de música, que... [artistas?]  |
| 98- Bruno: | [Ah, é] ... música gospel só que eu escuto  |
| 99-PP.:    | Música gospel... em inglês?   |

|             |   |
|-------------|---|
| 100- Bruno: | É, às vezes eu procurava umas em inglês, assim... .. daí às vezes eu... quando eu me inte- gostava da música, eu... procurava... a:: ... a letra dela   |
| 101-PP.:    | Tá  |
| 102- Bruno: | Daí eu ia ver se... eu conseguia entender a letra... qualquer coisa eu buscava a tradução   |
| 103-PP.:    | Então era mais... música, e mais música gospel...   |
| 104- Bruno: | Isso  |
| 105-PP.:    | que cê tinha contato?   |
| 106- Bruno: | Era só isso, só   |
| 107-PP.:    | Tá... ok... é:: ... e ao longo desse semestre? Cê acha que agora... pode haver, haverá alguma mudança em relação ao seu contato com produtos culturais em inglês? É:: ... então, assim, você... .. talvez a gente possa dizer que você não tinha tanto interesse... |
| 108- Bruno: | Não   |
| 109-PP.:    | Cê acha que houve alguma mudança nesse senti:do... ã:: daqui pra frente, terminado esse semestre?   |
| 110- Bruno: | Ah... foi bem da- bem legal, assim, tipo... igual... esses tempo que eu... depois que passou as provas... .. eu peguei outra série pra assistir, chamada <i>A Bíblia</i> ... daí eu comecei assistindo com... áudio em inglês e legenda em português                |
| 111-PP.:    | Tá  |
| 112- Bruno: | Pra ir pegando já também  |
| 113-PP.:    | Tem no Netflix?   |
| 114- Bruno: | Tem   |
| 115-PP.:    | Ah, é?  |
| 116- Bruno: | São... são dez [episódios só]   |
| 117-PP.:    | [ <i>The Bible?</i> ] ... <i>The Bible?</i>   |
| 118- Bruno: | <i>The Bible</i>  |
| 119-PP.:    | Legal, hein?  |
| 120- Bruno: | É uma temporada só, dez episódios   |
| 121-PP.:    | Vou dar uma procurada lá... e cê gostou?  |
| 122- Bruno: | [Gostei]  |
| 123-PP.:    | [Tá gos]tando?  |
| 124- Bruno: | Já acabei [ela já]  |
| 125-PP.:    | [Já aca]bou? ((risos))  |
| 126- Bruno: | Acabei... demorei uma semana, mas... acho que foi um tempo bom... daí:: ... eu já me acostumei... com legendado também  |

## Luciana

|           |   |
|-----------|---|
| 13-PP.:   | [...] Como que você... como que foi pra você... as atividades que a gente fez com, com, com séries?   |
| 14- Luc.: | Ah, pra mim foi... foi tranquilo, até porque eu... eu acabei assistindo a série inteira até ((risos)) ... nesse tempo... eu num tinha assistido ainda... aí, eu comecei a assistir, assisti a primeira e a segunda, aí eu... eu me interessei e, e comecei a assistir mais até... então eu acho que... interferiu até de um jeito bom ((risos)) |
|           | [...]   |
| 20- Luc.: | Eu terminei já ((risos))  |
| 21-PP.:   | Terminou? ((risos))   |
| 22- Luc.: | Terminei ((risos))  |
| 23-PP.:   | Cê viu todos os episódios?  |
| 24- Luc.: | Eu acho que eu vi em um mês isso, eu assisti muito ((risos))  |

|            |  |
|------------|--|
| 25-PP.:    | Ah, é? ((risos)) ... .. é:: ... .. cê já tinha assistido alguns episódios... de <i>Friends</i> ... .. você já tinha um certo interesse por, por, pela... por essa série?   |
| 26- Luc.:  | Ah, eu... assim, não tinha um... interesse, assim, eu... tinha visto, assim, alguns que... peguei, assim, e falei assim 'ah, vou assistir um dia', mas... eu não tinha... me interessado, assim, tanto pra... assistir inteira... [entendeu]   |
| 27-PP.:    | [Ahã]... cê acha que... aí aumentou o seu interesse, [então]   |
| 28- Luc.:  | [Ahã], sim   |
|            | [...]  |
| 47-PP.:    | E:: qual é a avaliação que cê faz da, da sua experiência, então, assistindo todo o resto da série com legendas em inglês? Como, como foi isso pra você?  |
| 48- Luc.:  | Ah, pra mim foi bom, porque eu nunca tinha assistido nada em... legenda em inglês... geralmente eu assistia em legenda em português... .. aí, eu não achei... eu não achei:: ... complicado, eu achei bom até  |
| 49-PP.:    | Cê achou bom ((o PP afirma, esperando confirmação por parte da aprendiz))  |
| 50- Luc.:  | Porque às vezes eu até... às vezes eu colocava... e:: uma pa- assim, eu num... eram umas palavras, assim, aí eu também salvava, eu só:: ... ou deixava o celular aberto, assim, tradutor, aí só colocava a palavra, assim... e ia rapidinho... .. eu achei que foi tranquilo                     |
|            | [...]  |
| 58- Luc.:  | É, às ve- gera- às vezes eu usava a Google tradutor... aí, se... se eu não achava, assim, que a palavra tava meio... se eu achei que a tradução foi meio, assim, incoerente, assim, né, com a frase, aí eu... procurava em outros... mas não em um específico, assim, só o Google tradutor mesmo |
|            | [...]  |
| 71-PP.:    | Tá... é::: ... e você... cê tá assistindo outras séries?   |
| 72- Luc.:  | Ah, agora eu comecei outras... eu comecei... <i>Black Mirror</i> ... e:: ... não, acho que eu comecei só essa agora  |
| 73-PP.:    | [...]  |
| 79-PP.:    | E cê tá assistindo com legendas... em português?   |
| 80- Luc.:  | É, essa eu comecei com em português  |
| 81-PP.:    | E cê pensa em... de repente tentar... sei lá, de re- é, outras séries com legendas em inglês?  |
| 82- Luc.:  | Sim... é que eu comecei a assistir... aí eu achei que:: ... nessa, o vocabulário já era um pouco mais... não diria técnico, né, mas já era um pouco mais complicado  |
|            | [...]  |
| 103-PP.:   | Ah, entendi, tá... ok... .. é:: ... .. houve alguma modificação, ao longo desse semestre, no que se refere ao seu uso de estratégias... para a compreensão de palavras ou expressões novas presentes nas séries?   |
| 104- Luc.: | Ah, eu acho que... como antes eu num assistia, assim, em inglês... agora eu, eu fico com o celular, eu achei... mai- bem prático, sabe, do que... abrir o... .. ter que fechar o vídeo, então eu achei que... com o celular do lado, assim, é bem... bem inte- bem... prático ((risos)) sabe     |
|            | [...]  |
| 167-PP.:   | Ok... tá... tamo na última pergunta aqui, houve alguma modificação em relação ao seu interesse por séries ou por produtos culturais em língua inglesa de modo geral?   |
| 168- Luc.: | Ah, eu acho que sim... tanto que eu me interessei até bastante pela série e... .. e eu... eu comecei a pensar melhor em... .. em assistir outras em inglês... ou rever algumas em inglês   |
| 169-PP.:   | Você achou que... isso... ã:: pro aprendizado... ã:: você acha que ajuda, em termos de aprendizado, assistir com a legenda em inglês?  |
| 170- Luc.: | Eu acho, eu achei que pra mim ajudou   |
| 171-PP.:   | Ah, é?   |

|            |   |
|------------|---|
| 172- Luc.: | É, eu achei... porque eu até prestava mais atenção... na gramática também... porque às vezes você ouve... e você não entende, né, mas... lendo, assim, é bem melhor |
|------------|---|

## Jorge

|            |   |
|------------|---|
| 06- Jorge: | Deu pra assistir... até mesmo porque agora eu... eu acabei avançando na série, né, eu passei do que a gente tava  |
| 07-PP.:    | Sim   |
| 08- Jorge: | Porque era pra assistir até o oitavo... episódio, eu tô na quarta temporada já ((risos))  |
| 09-PP.:    | Cê tá na quarta temporada? ((risos))  |
|            | [...]   |
| 14- Jorge: | Eu num gostava de <i>sitcom</i> , mas daí... tipo, eu num conseguia entender direito as piadas que eles faziam, tal, né...  |
| 15-PP.:    | Tá  |
| 16- Jorge: | Daí ficava aquela risadinha de fundo, sabe?   |
| 17-PP.:    | Sim   |
| 18- Jorge: | Que tem... na <i>sitcom</i> , geralmente... agora dá pra entender um pouco das piadas que eles fazem, tudo... começa a prestar atenção realmente no que eles tão falando, no contexto, então fica bem mais... tipo mais divertido... a série daí  |
| 19-PP.:    | Tá... então cê... cê achava que cê num gostava antes por causa da, da, da, do estilo, assim, então, as risadinhas de fundo, as piadas que você num entendia... muita coisa-   |
| 20- Jorge: | É, tipo <i>Friends</i> ... passava o episódio, eles começavam a falar alguma piada, começava aquela risada de fundo, eu num entendia nada... então eu ficava 'ah... num tô entendendo mesmo', eu parava de assistir   |
| 21-PP.:    | Entendi   |
| 22- Jorge: | Né... mas... com <i>How I met your mother</i> tá... tá bem legal  |
| 23-PP.:    | E por que cê acha que de repente agora cê tá conseguindo entender melhor, assim, as piadas? Tem algum motivo, assim, cê consegue ver alguma...  |
| 24- Jorge: | Porque eu acho que agora... como a gente tem que fazer os questionários, discutir em sala, eu acho que eu tô prestando mais atenção, porque antes eu... eu assistia... mas num prestava muita atenção no que eles tavam falando, né... eles falavam mas às vezes eu nem... nem prestava atenção, mas agora, como a gente tem... que discutir em sala então cê fica prestando atenção toda hora no que eles tão falando... então às vezes cê pega alguma... alguma frase, algum... alguma coisa que eles falam que... que acaba fazendo sentido... com alguma piada, por exemplo |
|            | [...]   |
| 27-PP.:    | algumas piadas, assim... .. e o que você achou disso, assim? De... dessa coisa então de ter que prestar atenção porque depois... ia fazer atividade na sala... como você viu isso, cê achou que foi bom isso, qual é a avaliação que você faz disso, assim?   |
| 28- Jorge: | Então, no começo... eu não tava con- ... assim... eu ficava prestando tanta atenção que eu num... eu num entendia a história direito, sabe... eu ficava prestando atenção só em vocabulário e gramática... mas daí começou a avançar e, tipo, na metade do, da... tipo lá pelo quarto, quinto episódio eu já tava... é: tava meio que automático... sabe, eu tava prestando atenção na história e no que eles tavam falando ao mesmo tempo  |
|            | [...]   |

|             |  |
|-------------|--|
| 77-PP.:     | Isso já acontecia antes ou você passou a perceber isso ao longo desse semestre? Então, assim, você... já fez aulas de inglês antes, né... e já assistia... acho que outras séries antes, né... ... você lembra, assim, se você conseguia... perceber conteúdos estudados nas aulas nas séries?   |
| 78- Jorge:  | Não, em filme geralmente eu já conseguia... entender um po- assim... ã: verificar os conteúdos que a gente viu em sala, né... mas, igual agora, como eu falei, a gente tem que fazer esse questionário, a gente tem que discutir em sala, então como eu... prestava mais atenção... então eu acho que eu consegui... ã: pegar mais, vamos dizer, eu consegui... é: ... identificar mais coisas que a gente viu em sala, né |
| 79-PP.:     | Tá   |
| 80- Jorge:  | Por exemplo, contrações, tempo verbal, antiga- antes, quando eu assistia um filme, ele fazia uma contração que eu num conseguia entender... né, era muito rápido, por exemplo, ele fazia- ele falava...  |
| 81-PP.:     | Hum  |
| 82- Jorge:  | Agora, como você tá prestando bastante atenção, então dá pra entender e identificar o que que é essa contração, por exemplo  |
|             | [...]  |
| 86- Jorge:  | Eu acho que sim... porque também... a partir- assistindo essas séries eu comecei a prestar atenção... até no, no gesto do, dos atores, dos personagens, no jeito que ele fala, que ele mexe a boca, né... muitas palavras eu consegui... é: entender... só pelo movimento da... o movimento da boca, sabe, o jeito dele gesticular, tal  |
| 87-PP.:     | Ahã  |
| 88- Jorge:  | É isso que eu num conseguia fazer antes  |
| 89-PP.:     | Tá... daí agora cê começou a prestar mais atenção, por causa dos questionários e tal, então cê acha que cê... desenvolveu um pouco essa coisa de... prestar atenção até no, [no gesto]   |
| 90- Jorge:  | [É, ficou] automático... até esses episódios que eu num preciso assistir eu... identifico isso, né... automaticamente quase  |
|             | [...]  |
| 100- Jorge: | Daí eu tava... pensando em assistir o <i>White Collar</i> , que a Claudete falou que era bem legal e eu me interessei e tal... só que como a maioria da turma ficou... <i>How I met your mother</i> e metade <i>Doctor Who</i> ... então eu preferi pegar <i>How I met your mother</i> ... falaram que era uma série de comédia e tal, né  |
| 101-PP.:    | Sim  |
| 102- Jorge: | Então, eu achei mais interessante daí  |
|             | [...]  |
| 105-PP.:    | E qual era a sua expectativa, já que antes você não tinha muito o hábito de assistir comédia? Cê escolheu essa mas cê tinha uma expectativa diferente, assim, do que-  |
| 106- Jorge: | É, eu achei que ia ser aquele negócio... que a gente faz por obrigação, né   |
| 107-PP.:    | Ahã  |
| 108- Jorge: | ‘Ah, tem que assistir, então eu vou assistir’  |
|             | [...]  |
| 113-PP.:    | Tá legal... é::: ... e aí... na continuidade dessa que eu fiz agora há pouco, né, dessa pergunta... qual é a probabilidade de você voltar a assistir séries desse tipo, assistir comédias, assim, cê acha que de repente cê vai... procurar outras comédias? Quando cê for...  |
| 114- Jorge: | Ah, no... Netflix, por exemplo, que é o que eu tô utilizando pra assistir, eu já fiz uma lista, a gente tem uma lista lá e eu já coloquei acho que umas quatro séries de comédia na fila   |
| 115-PP.:    | Ah, é? ((risos))   |
| 116- Jorge: | É ((risos)) ... pra ver como é que é, né   |



|             |  |
|-------------|--|
| 117-PP.:    | Tá                                       |
| 118- Jorge: | Porque desperta um pouco o interesse daí |

## Arthur

|         |   |
|---------|---|
| 01-PP.: | No seu questionário, no início do semestre, você afirmou que raramente assistia séries... ã: menos de uma vez por semana... você ã: ... optou por essa resposta lá, né, raramente, menos de uma vez por semana... é: você nem mesmo citou as séries como um dos produtos culturais de língua inglesa com os quais você mantém contato... ... houve alguma mudança ao longo desse semestre? Como você compara, em termos de aprendizagem... o contato que você mantinha... vamos começa- primeiro isso daí, né... então, assim, você... é: assistia séries menos de uma vez por semana, raramente... e não incluiu as séries como... um dos produtos culturais... com os quais você mantém contato... ... houve alguma mudança ao longo do semestre? |
| 02-Ar:  | De fato houve... eu, eu num... acho que... até eu tinha mencionado isso... particularmente, mas eu nunca tinha assistido nada de séries... nada mesmo, zero... e:: foi uma experiência bacana, eu, eu gostei tanto que... a gente fez a experiência com os oito episódios mas eu já tô na sexta temporada ((risos))   |
|         | [...]   |
| 08- Ar: | Foi... foi surpreendente... de fato mudou um pouco a minha mentalidade quanto a isso  |
| 09-PP.: | Ah, é?  |
| 10- Ar: | Eu nunca tinha parado pra... pra assistir... e gostei   |
|         | [...]   |
| 13-PP.: | Tá... é::: ... como você... chegou à escolha dessa série... em particular, assim?   |
| 14- Ar: | Muitos amigos já tinham comentado... e::: falavam 'ah, assista aí, assista essa série que é bom, assista <i>How I met your mother</i> , que é bom' ... aí vinha um, dois, três falavam... 'assista que é bom, assista que é bom' ... aí quando cê levantou a história da série... 'todo mundo fala que é bom... vamos tentar'   |
| 15-PP.: | Foi uma das que você colocou no- a gente chegou a fazer no Facebook a, a... que eu perguntei pra vocês quais-   |
| 16- Ar: | Sim, acho que foi uma das que eu coloquei   |
| 17-PP.: | Você colocou?   |
| 18- Ar: | É... que até eu já tinha... os meus amigos já tinham me passado os episódios... os arquivos, mas eu nunca tinha... sempre deixava assim 'ah, qualquer dia eu assisto'   |
| 19-PP.: | E agora esse semestre de repente foi uma oportunidade que, que você teve aí pra...  |
| 20- Ar: | É, pegar e assistir mesmo a fio, né, seguir a linha da história, tudo   |
|         | [...]   |
| 23-PP.: | [...] no questionário você afirma que prefere assistir séries com legendas em inglês... para testar o vocabulário e exercitar o <i>listening</i> ... no entanto, você assistiu aos episódios da série <i>How I met your mother</i> com legendas em português... é::: ... a que se deve isso?  |
| 24- Ar: | É a disponibilidade que eu tinha do... dos, dos episódios que... até já são em formato mais antigo, né, então... eu num tenho Netflix, então foi o jeito que eu, que eu... era o que eu tinha na mão pra assistir   |
|         | [...]   |
| 28- Ar: | Eu num tive tempo de pesquisar outras... ã: questão de legenda, até porque eu nem entendo muito de legenda em séries, tem gente que consegue baixar à parte, colocar nos players, mas dá um trabalho... então eu assisti... eu usei a português... que era o que eu tinha na mão, e eu achei que o resultado foi bom  |
| 29-PP.: | É... é o que eu ia falar aqui na sequência, ainda assim você conseguiu perceber e aprender palavras novas... que estratégia você utilizou pra isso?   |

|         |  |
|---------|--|
| 30- Ar: | Associar o... a legenda com o que eu tava escutando  |
| 31-PP.: | Tá   |
| 32- Ar: | Aí... até porque já no... no nível que a gente tá de inglês facilita um pouco, né, a gente já, já viu bastante coisa em termos de vocabulário... aí tem a... a frase em português, cê escuta, às vezes cê num entende direito, repete de novo... joga no Google, vê... às vezes... o Google te diz se cê... digitou alguma coisa errada, cê... acaba aprendendo ali  |
| 33-PP.: | Tá... é::: ... só, só voltando na primeira pergunta, que faltou o restinho dela pra eu perguntar, eu esqueci... como você compara, em termos de aprendizagem, o contato que você mantinha com mais frequência, que era com notícias, jogos e música... com o contato com as séries? Como, dá pra fazer uma comparação, em termos de aprendizagem... é: de inglês? Notícias, jogos, música e séries... cê consegue ver alguma diferença?  |
| 34- Ar: | A grande diferença foi descer do nível do... como, por exemplo, notícias, é um... texto bem elaborado... mesmo quando o repórter fala na televisão tem todo o <i>prompter</i> lá pra eles lerem, é um texto bem elaborado... e na série, pela primeira vez... isso é um pouco inédito na minha história com o inglês, descer pro nível de... fala... incom- é::: fala informal... ... então... cê com seus amigos no bar, conversando... é bem diferente, então foi... é a primeira vez que eu cheguei nesse ponto do... do inglês informal mesmo, o inglês... chã |
| 35-PP.: | Que legal... cê achou-   |
| 36- Ar: | Foi  |
| 37-PP.: | Que que cê achou dessa experiência?  |
| 38- Ar: | Eu achei legal e... no fim das contas é muito útil, né, porque... cê vai prum... cê faz uma viagem, cê vai... cê num vai ficar falando o inglês formal-dicionário, e as pessoas não falam o inglês formal-dicionário à sua volta, então... isso te dá um... um dinamismo na... até pra entender o que as pessoas tão falando e pra poder se comunicar também... sem parecer aquele robzinho do Google, né ((risos))  |
|         | [...]  |
| 53-PP.: | Ok... você se recorda de alguma... você... num pegou a minha primeira apresentação sobre as séries, né, depois eu fiz um... um resumo pra você, né... por acaso você se lembra de alguma coisa que eu falei, assim, sobre as séries?<br>Naquela apresentação com slides  |
| 54- Ar: | Deixa eu ver... eu lembro das táticas que você falou de... de como usar a legenda... a legenda em português, a legenda em inglês... e como... como usar essas... como fazer as... essas estratégias de, de entendimento do... do contexto e tal  |
| 55-PP.: | Isso... teve alguma influência, cê acha, no jeito como você lidou com... com a legenda?  |
| 56- Ar: | Ah, sim  |
| 57-PP.: | Você acha que sim?   |
| 58- Ar: | Sim... é, porque eu num tinha... como escolher a legenda, né, então eu tive que trabalhar... com o que eu tinha na mão... aí foi um... essa sacada do... do escutar e... tentar... fazer a ligação com o português, já... jogando, né, pro... associando o significado com a pronúncia... foi uma sacada importante  |
| 61-PP.: | [...] você diz no questionário que desenvolve o seu inglês por tópicos... ... por exemplo, vocabulário técnico de engenharia... manuais, livros, artigos... né... que tipo de vocabulário você avalia que seria... aquele encontrado numa série como <i>How I met your mother</i> ?  |
| 62- Ar: | Um, um tipo... específico?   |
| 63-PP.: | É, porque assim-   |
| 64- Ar: | Eu diria o... coloquial  |
| 65-PP.: | Coloquial?   |
| 66- Ar: | É, o coloquial, né, é como... como tem a conversa de boteco  |
| 67-PP.: | Sim  |

|         |   |
|---------|---|
| 68- Ar: | É, então... é bem nesse, nesse nível de... .. informal mesmo, o informal do informal, o que se fala na rua  |
| 69-PP.: | Tá  |
| 70- Ar: | Acho que pra mim esse é o tópico que, que... uma lacuna que eu tinha na minha formação... porque até pela, pelas questões... eu vejo pelo pessoal que às vezes vai pro Ciências Sem Fronteiras, essas coisas... eles sentem essa primeira dificuldade na interação com o nativo, justamente por quê? Cê estuda um inglês convencional... e é a norma culta, né... então, na hora que eles chegam, só com a norma culta na cabeça, eles... passam dificuldade... esse, esse coloquial às vezes é o que... é o que acaba fazendo diferença na hora de você se comunicar... num lugar estranho |
|         | [...]   |
| 93-PP.: | [...] cê acha que... houve alguma modificação em relação ao seu interesse por séries... ou produtos culturais em inglês de modo geral, ao longo desse semestre?   |
| 94- Ar: | Ah, acho que especialmente pelas séries, né, que é uma coisa que eu num tinha tomado muito contato, e às vezes também nunca tinha parado pra pensar 'não... deve ser legal' ... geralmente já fazia alguma outra coisa, então num tinha... eu num tinha um bom pretexto pra colocar na minha rotina... e aí de uma certa forma foi interessante, acho que... contribuiu   |

## Roger

|          |   |
|----------|---|
| 81-PP.:  | Tá... entendi... e você achou... assim, legal esse tipo de, de trabalho com séries, uma série que você já conhecia, já gostava, o que que você achou, assim, desse tipo de experiência, assim?  |
| 82- Rog: | Então, era uma coisa que eu já fazia... e só se tornou oficial... digamos assim... porque isso eu já, já... fazia em casa, né, assistia série... e trazia dúvidas que eu tinha de lá... pra cá  |
| 83-PP.:  | Sim... é, você já fazia isso antes, né  |
| 84- Rog: | A única coisa é que... ficou oficial  |
| 85-PP.:  | E o que que você achou disso ter se tornado... oficial? O que que representou isso, assim?  |
| 86- Rog: | Uma mudança no jeito de ensinar, igual eu comentei no:: começo, o que o livro traz, eu acho que são coisas muito artificiais, muito forçadas, precisaria de uma coisa... um pouquinho mais... mais real, que se encaixasse mais no... num contexto que a gente pode usar, e essa atividade faz isso |
| 87-PP.:  | Tá... ok... é:: ... avalie o seu nível de interesse por séries no início do semestre e agora... você acha que houve alguma mudança?   |
| 88- Rog: | Não ((risos))   |
| 89-PP.:  | ((risos)) Já tinha... interesse, né   |
| 90- Rog: | Ahã   |

## Enzo

|         |  |
|---------|--|
| 01-PP.: | No seu questionário, você afirma que assiste séries frequentemente, mais de uma vez por semana... o que você achou da experiência de ter que assistir a um episódio por semana de uma série da sua escolha como parte das atividades do curso?   |
| 02-En:  | É:: ... eu acho que foi... foi interessante porque é uma coisa que eu já tô acostumado a fazer... e aí mistura, tipo, um pouco do... do, desse processo de aprendizagem com... com uma diversão, então, tipo, dá pra- assimilar bem as coisas... então, o fato da gente comentar aqui, eu olhar pras pessoas e saber, tipo, que eles assistiram o mesmo... o mesmo seriado, e a gente tem... e aí a gente pode |

|          |  |
|----------|--|
|          | conversar sobre uma coisa que... nos agrada... e praticando inglês, eu acho que é uma coisa bem interessante mesmo... é muito mais fácil de aprender, muito mais fácil de assimilar, eu acho... buscar as palavras, tal, e tentar lembrar, essas coisas, eu acho que... é muito bom, ainda mais por ser uma coisa que, tipo... é: a gente num, num... num é igual na sala, que a gente já- a gente acabou de ler o texto e aí a gente vai conversar, né... porque acho que tem muito também... é:: de ver a palavra e esquecer ela muito fácil, muito rapidamente... e quando a gente assiste o seriado... e cê tá prestando atenção e tem um contexto, tal... aí é mais fácil de você... puxar todo aquele contexto, até chegar na palavra e às vezes é mais fácil pegar aquela palavra de volta, uma palavra que você acabou de aprender, sabe, uma coisa mais fácil de... assimilar, eu achei |
| 03-PP.:  | Cê diz assim, é: ...   |
| 04-En:   | Eu senti pelo menos, quando eu conversei com eles, assim, que... quando eu voltava, assim, funcionava, sabe, umas coisas, assim, eu lembrava de umas palavras, assim, 'nossa, lembrei' e tal... sabe   |
| 05- PP.: | Voltava, como assim? Que que cê quer dizer? É:: ...  |
| 06- En:  | Ah, a expressão ou... ou... é: alguma palavra em específico que aconteceu, sabe, alguma coisa específica... num sei, alguma ação... e aí, tipo, você tentando... descrever aquilo também já... já ajuda, né, bastante no inglês, que é uma coisa que a gente faz frequentemente, né, quando a gente quer... quando a gente não sabe, não sabe a palavra mas... é: ... isso também ajuda a buscar, né   |
| 07-PP.:  | Cê tá falando, é: ... bem especificamente da... das discussões... sobre os episódios que vocês tinham assistido  |
| 08- En:  | Isso   |
|          | [...]  |
| 159-PP.: | É:: ... a gente acabou... não, não... fazendo tantas discussões... em relação aos episódios assistidos, né... ou porque num tinha, num dava tempo... você acha, você falou que gostou das discussões, né?  |
| 160- En: | Gostei   |
| 161-PP.: | Você ficou com a expe[ctativa]   |
| 162- En: | [Acho que poderia] ter mais  |
| 163-PP.: | É  |
| 164- En: | Poderia ter mais   |
| 165-PP.: | Cê acha que poderia ter tido mais discussões, de repente?  |
| 166- En: | Ahã  |
| 167-PP.: | Tá... .. então você acha que talvez pudesse ter tido mais... teria sido legal se tivesse tido mais discussões sobre-   |
| 168- En: | Sim  |
| 169-PP.: | os episódios assistidos  |
| 170- En: | Ahã, acho  |

### Gilberto

|         |   |
|---------|---|
| 79-PP.: | Ok... ã:: ... tá, essa última aqui também, a gente já falou... é::: deixa eu ver o que mais eu queria te perguntar... ah... agora, em relação- tamo quase acabando... em relação... é:: ... às atividades, do modo como elas foram feitas... .. o modo como elas foram feitas... é::: ... o que que você achou, assim? Então, como eu falei, a sua opinião... sincera porque é pra pesquisa mesmo, assim, né... .. então você é alguém que já tinha contato, bastante, né, com produtos culturais e tal... aí... é: e aí esse semestre então, o que aconteceu, vocês assistiram a um episódio por semana de uma série... é: na casa de vocês, responderam um questionário por semana, né... teve algumas discussões aqui sobre os episódios... o que que você, como aluno, achou desse... dessas atividades, assim, cê tem alguma... .. primeiro, o que que você achou, assim? É: qual a sua opinião? |
|---------|---|

|            |  |
|------------|--|
| 80- Gilb.: | Eu acho que... é bom pro aprendizado, assim, principalmente pra quem não... costuma fazer isso, ou mesmo pra quem assiste já... mas pelo menos tentar assistir alguma coisa com legenda em inglês ou sem legenda... isso... muda bastante, assim, você aprende muito mais fazendo esse tipo de coisa... então... e dis- e conversando sobre as séries também é bom porque você... conversar em inglês... sobre algo que você gosta... acho que é melhor pra aprender a falar, assim, às vezes... do que ficar falando sobre... ... por exemplo, essas... alguns temas já definidos, assim, cê ficar conversando sobre isso não é tão interessante quanto falar sobre algo que você tem interesse |
|------------|--|

## Gabriel

|          |  |
|----------|--|
| 09-PP.:  | [Tá]... é: você já tinha o hábito então, né?   |
| 10- Ga:  | Ahã  |
| 11-PP.:  | De assistir frequentemente, mais de uma vez por semana... o que, talvez, influenciou então, no caso, é que daí cê teve que... ao longo do semestre... parar de ver outras pra focar nessa... né  |
| 12- Ga:  | O que não foi ruim porque... tanto... a: <i>The Big Bang Theory</i> quanto... <i>Game of Thrones</i> ... são duas séries que, como eu falei, eu gostei, então... eu parei um pouco as outras mas... num, num perdi nisso... ... na verdade eu ganhei, porque... antes eu assistia com legenda em português... e agora eu comecei a assistir... todas ou... as, as que eu posso, em inglês, com legenda em inglês |
| 13-PP.:  | É:-  |
| 14- Ga:  | É: eu não sei se eu falei com áudio em português, é com legenda em português... agora eu tô assistindo... em inglês, com legenda em inglês   |
| 15-PP.:  | Tá   |
| 16- Ga:  | Que aí eu acho melhor  |
| 17-PP.:  | E o que levou você a tomar essa decisão  |
| 18- Ga:  | De assistir em inglês?   |
| 19-PP.:  | É  |
| 20- Ga:  | Com legenda em inglês?   |
| 21-PP.:  | É  |
| 22- Ga:  | Ã:: o seu conselho... quando você falou que a gente... escutando e lendo... a gente poderia gravar melhor... ou, melhor dizendo... ã:: às vezes só escutando a gente não consegue entender o que que ele falou...<br>[...]   |
| 99-PP.:  | E aí, assistindo com legenda em inglês... é:: ... .. cê pretende continuar assistindo as séries com legenda em [inglês?]   |
| 100- Ga: | [Sim] ... agora que eu adotei esse... método... é:: eu acho que só vai, só vai tender a melhorar, tanto meu... até o meu <i>listening</i> ... ã:: como... ã:: como um incremento no meu vocabulário  |
| 101-PP.: | Tá   |
| 102- Ga: | A quantidade de palavras... que... quem num dirá até o <i>speaking</i> , às vezes eu... pauso e... e, principalmente depois dessa experiência... com... .. com o inglês, é:: ... eu... às vezes pauso... ‘como é que ele falou isso?’ ... eu volto, ou até vou no... no, no dicionário, coloco lá a palavra, vejo como é que se... pronuncia [...]<br>[...]  |
| 142- Ga: | Aproveitar... agora... todas as outras séries... que estão em andamento... temporadas que estão em andamento que eu assisti com legenda em português agora eu vou assistir com legenda em inglês   |
| 143-PP.: | Tá   |
| 144- Ga: | Eu comecei a fazer isso em... <i>House of Cards</i> , aí eu tive que parar porque o semestre começou a apertar, eu tava levando <i>House of Cards</i> e <i>The Big Bang Theory</i> ... depois <i>House of Cards</i> e <i>Game of Thrones</i> ... aí como <i>Game of Thrones</i>  |

|          |  |
|----------|--|
|          | demora quarenta... cinquenta minutos... e o <i>House of Cards</i> também demora lá uns quarenta, eu tive que... deixar de canto  |
|          | [...]  |
| 187-PP.: | Ok... é: cê se recorda de alguma informação transmitida na minha apresentação sobre as séries, que eu fiz no início do semestre? Com aqueles slides...   |
| 188- Ga: | Ã:: ... vamos ver... ... agora o senhor me pegou   |
| 189-PP.: | Na verdade, assim, eu tinha- eu coloquei essa pergunta, mas eu acho que cê já... ... porque você falou o seguinte agora na... antes na entrevista... né, que por causa de uma coisa que eu falei você passou a assistir a série com a legenda em inglês  |
| 190- Ga: | Ahã  |
| 191-PP.: | Será que foi uma coisa que eu falei naquela apresentação? Ou foi... nas aulas...   |
| 192- Ga: | É:: ... o senhor pode até ter citado na... na apresentação... ã: o fato de se nós assistirmos, assistíssemos as séries com legenda em inglês... e o áudio em inglês, nós estaríamos melhorando ainda mais... ... né, agora eu lembrei sim, o senhor apresentou isso-   |
| 193-PP.: | Foi na apresenta[ção?]   |
| 194- Ga: | [Foi]  |
| 195-PP.: | Tá   |
| 196- Ga: | O senhor falou 'ó... estudos indicam que se você apre, apresenta- é:: assistir a série... em inglês, com legenda em inglês, você vai tá... aprendendo, melhorando... mais ainda o seu inglês do que com legenda em português... inglês, com legenda em português, do que obviamente... dublado'  |
| 197-PP.: | Dublado, é   |
| 198- Ga: | Ou... dublado, com legenda em inglês, num sei  |
| 199-PP.: | É, é   |
| 200- Ga: | Algo desse tipo, assim   |
| 201-PP.: | Ou até sem legenda, né   |
| 202- Ga: | A melhor opção, segundo estudos, se eu não me engano, era assistir na língua com a legenda da língua   |
| 203-PP.: | Isso, exatamente, você lembrou bem, foi isso mesmo que eu falei  |
|          | [...]  |
| 207-PP.: | Lembrou bem... ... acho que pra finalizar... houve alguma modificação em relação ao seu interesse por séries ou produtos culturais em língua inglesa de modo geral... ao longo desse semestre?   |
| 208- Ga: | Sim... é:: sim, porque... exclusivamente nesse semestre... ã: talvez pela dinâmica da... como você levou o... o curso, num sei se sempre foi assim com você, mas esse semestre é a primeira vez que eu tive aula com você  |
| 209-PP.: | Ahã  |
| 210- Ga: | E:: isso me interessou a... a tentar procurar, por exemplo, livros pra ler... em inglês... pra ver se eu meloro mais o meu <i>reading</i> , mais o meu vocabulário... e:: até porque... na engenharia em geral, muito da, das pesquisas que estão em andamento num... terá nada em português, vai ter em inglês                                      |
|          | [...]  |
| 229-PP.: | Exatamente... e:: ... agora pra finalizar mesmo... é:: ... a sua opinião, então, sobre... essas atividades com as séries, ã: ... qual a sua opinião, cê tem alguma sugestão, alguma coisa que poderia ter sido diferente...  |
| 230- Ga: | É:: ... diferente?   |
| 231-PP.: | Essa coisa, assim, de assistir uma série, um episódio por semana, responder o questionário... aí a gente fazia algumas discussões aqui... o que que você achou, assim?   |
| 232- Ga: | Eu achei... que tava bem... pra ser simples, tava bem ajeitado... é: você... falava pra gente assistir as séries, se você- ... aí se os alunos fizeram... a parte deles de assistir a série, daí respondia o questionário... e: ... vinha aqui pra discutir... bom, se tivesse mais tempo pra discussão talvez, uma ou outra palavra que às vezes cê |

|  |  |
|--|--|
|  | 'ah, é uma palavrinha, depois eu pesquiso' ... é: ... pra... trabalhar mais nisso... SE houvesse mais tempo, seria interessante, mas nada que... é: prejudicasse demasiadamente... o... a... tentativa, o projeto de... de assistir séries |
|--|--|

## Gisele

|          |   |
|----------|---|
| 01-PP.:  | Em uma das aulas desse semestre, depois de eu dizer que assistir séries era uma forma excelente de você praticar o inglês fora da sala de aula, você disse... o seguinte... 'eu num achava não, mas tô começando a achar que é' ... eu não sei se você lembra desse momento   |
| 02-Gi:   | Ahã, lembro   |
| 03-PP.:  | E que que cê acha que... causou essa mudança de percepção, assim? Em relação... ã:: a assistir séries como uma excelente forma de praticar o inglês fora da sala de aula? Que agora você... você falou que tá começando a achar que é uma excelente forma de praticar o inglês...   |
| 04-Gi:   | Uma excelente forma porque... a partir do momento que a gente, em sala de aula... foi feita essa proposta, eu comecei a ver de outra maneira... eu acho que assistir o filme... sem- mas junto com o filme, a pesquisa... ... eu tenho dúvida, eu tenho que pegar- no, naquele momento... olhar no dicionário, olhar no Google... porque daí... aí eu vou aprender  |
| 05- PP.: | Tá  |
| 06- Gi:  | Porque senão passa batido, eu acabo tendo uma noção total do filme... aí eu não vou fazer isso... mas como a proposta foi aprender, então eu tentei... aprender... então, eu tinha dúvida, eu... parei o filme e... fui ver o que significava   |
| 07-PP.:  | Certo   |
| 08- Gi:  | Eu acho que é uma forma de se aprender  |
| 09-PP.:  | Então, de, dessa maneira, você acha que é uma forma de... de, de praticar o inglês fora da sala de aula ((o PP faz uma afirmação, esperando confirmação por parte da aprendiz))   |
| 10- Gi:  | Sim, porque foi estimulado pra que a gente aprendesse... porque eu acredito, assim... são muitos vocabulários... novos... e num a- ... eu, na, a meu ver, pode ser que a moçada, por ser mais nova que eu... elas têm, elas conseguem assimilar melhor... de outra maneira, mas pra mim, por exemplo, eu acho, assim, se eu num sei um vocabulário, como é que eu vou aprender ele se eu num olhar num dicionário? Ou se eu num perguntar o que aquilo significa? |
| 11-PP.:  | Certo   |
| 12- Gi:  | Num é? Então, eu acho assim, que é válido, mas desde que a proposta seja essa, 'ah, então eu vou parar pra ver e vou estudar'...  |
| 13-PP.:  | Ahã   |
| 14- Gi:  | Porque você vai aprender, mesmo porque- e com o acompanhamento, quando cê tá aprendendo inglês... tudo que você aprende, se você vê no filme, você diz 'olha... eu aprendi isso hoje'   |
| 15-PP.:  | Tá  |
| 16- Gi:  | Né  |
| 17-PP.:  | Cê falou que 'foi estimulado pra que a gente... é: fizesse isso' ... ã: por que você acha isso?   |
| 18- Gi:  | Não, porque você estimulou, na fo- na maneira que... 'vamos fazer essa pesquisa', você... a gente quer responder a pesquisa, então cê... você... você quer aprender, você quer fazer corretamente, eu sou assim, então eu fui fazer corretamente... então, a partir do momento que eu me propus a ver o vocabulário, eu estou aprendendo  |
| 19-PP.:  | Tá... cê diz é: os questionários  |
| 20- Gi:  | Isso  |
| 21-PP.:  | Que cê tinha que responder semanalmente   |

|          |  |
|----------|--|
| 22- Gi:  | É, e mesmo porque cê quer entender, porque se alguém fala alguma coisa cê tá, tá... por dentro, né   |
| 23-PP.:  | Certo  |
| 24- Gi:  | E mesmo porque, em sala de aula todo mundo... um estimula o outro quando começa a falar do filme, tal, tal... você acaba se estimulando, né... eu num consegui- ... depois eu dei uma parada, assisti algu... mais, mas eu dei uma paradinha...  |
|          | [...]  |
| 91-PP.:  | E... existe alguma diferença no modo como você assistia o Dexter... como você tá assistindo Game of Thrones?   |
| 92- Gi:  | Tem, agora esse eu tô prestando mais atenção no idioma   |
| 93-PP.:  | Tá... ok, é:: ... e o que que cê acha que... causou essa mudança?  |
| 94- Gi:  | Estudar... aqui, a proposta que cê fez... isso que causou a mudança, é: o interesse em querer aprender   |
| 95-PP.:  | Então eu fiz essa proposta nesse semestre... agora as aulas terminaram... e daqui pra frente? Como cê acha que...  |
| 96- Gi:  | Vou prestar atenção, porque a cada... vez eu quero melhorar o meu inglês   |
| 97-PP.:  | Tá... e você acha que... ã: você avalia que melhorou nesse período, você acha que... é::-  |
| 98- Gi:  | Só o fato d'eu querer prestar atenção, já faz com que melhore, né... ... porque eu tô prestando atenção, então... vai melhorar   |
| 99-PP.:  | Ok... é:: ...  |
| 100- Gi: | Tanto é que eu percebi várias vezes, algumas palavras que ti, que tavam... por exemplo, mesmo que... que... na semana que você, que eu vi o filme... e que, no livro... que a gente tá estudando, aparecia palavras, você, automaticamente você 'ah... a palavra que tá no livro esse semestre', a pa- entendeu? |
| 101-PP.: | Sim  |
| 102- Gi: | Você acaba... ã: ... coisas que não prestava atenção, cê passa... a prestar atenção... os auxiliares... né, então cê acaba prestando atenção, porque você tá, tá vendo, é, é fresco o negócio  |
| 103-PP.: | Você já fazi- você... sempre fez essa conexão? Do que você aprende na sala de aula-  |
| 104- Gi: | Não  |
| 105-PP.: | E por que que você acha que... cê acha que-  |
| 106- Gi: | É porque agora houve uma proposta, né  |
| 107-PP.: | Tá... e:: ... e aí você conseguiu enxergar... as coisas que a gente via na [sala]  |
| 108- Gi: | [É]  |
| 109-PP.: | de aula, no... daqui pra frente, cê acha que... é:: é possível que isso continue acontecendo, de você...   |
| 110- Gi: | Eu acho que algumas coisas, se, se eu tiver estudando... acabo, acabo vendo... é claro, automaticamente, quando você vê e escuta, cê fala 'nossa, aprendi isso'... cê já sabe o que é, né  |
| 111-PP.: | Sim  |
| 112- Gi: | É novo... mas, assim... ... é, eu acho que... eu vou acabar sempre... observando... enquanto eu tiver estudando, eu vou observar   |
| 113-PP.: | Certo  |
| 114- Gi: | Depois vai ser meio automático, eu acho, né  |

Valter

|         |   |
|---------|---|
| 03-PP.: | O que você achou da experiência de ter que assistir a um episódio por semana... de uma série... ã: que você escolheu, né, como parte das atividades do curso? |
|---------|---|



|          |  |
|----------|--|
| 04-Val:  | Eu gostei, é: eu aprendi bastante, né, aquela parte... .. no começo eu num pegava muitas palavras, eu tava usando só em- só português... o:-   |
| 05- PP.: | [A legenda?]   |
| 06- Val: | [tipo]... É, a legenda em português, daí eu num pegava muitas palavras, mas eu entendia, mas o que eu tava valorizando era... entender a... a fala, quando cê escuta, cê vai aprendendo a fala   |
| 07-PP.:  | Certo  |
| 08- Val: | Isso que eu... gostaria mais de aprender naquele momento   |
| 09-PP.:  | Tá   |
| 10- Val: | Daí... quando eu testei a legenda em inglês, eu lembro que eu falei com você... o que eu achei, daí... eu fui testar   |
| 11-PP.:  | Sim  |
| 12- Val: | Eu aprendi mais palavras e também num tava muito difícil entender pelo... ouvido mesmo também... daí eu comecei a pegar, desde aquela semana em diante   |
| 13-PP.:  | Tá   |
| 14- Val: | Que foi a semana que eu mais en- comecei a enviar mais palavras... pro senhor, que eu achei  |
| 15-PP.:  | Tá... é:: ... .. o que te levou a querer... â: assistir com legendas em inglês?  |
| 16- Val: | Legenda em inglês  |
| 17-PP.:  | É  |
| 18- Val: | Principalmente por causa da palavra que cê pediu... mas eu comecei a ver e eu continuei assistindo porque... antes... é: eu falei pra você que eu lia mangá, né?   |
| 19-PP.:  | Sim  |
| 20- Val: | Eu lia mangá em inglês porque em português as traduções não são muito boas no... sentido   |
|          | [...]  |
| 26- Val: | Daí eu fui e... peguei em inglês, daí eu aprendi umas palavras... algumas eu até esqueci já, mas tinha umas bem esquisitas que eu aprendi ((incompreensível))  |
| 27-PP.:  | Tá   |
| 28- Val: | Tipo... é: expressões, sabe, 'dunno'...  |
| 29-PP.:  | Sei  |
| 30- Val: | d, u, n, n, o... antes eu num sabia, daí eu... fui lá e... peguei lá   |
| 31-PP.:  | Cê aprendeu... no mangá ou na... na série?   |
| 32- Val: | No mangá   |
| 33-PP.:  | No mangá   |
| 34- Val: | E tinha outra expressão lá... n, a, w... era a mesma coisa que, pelo que eu vi lá, 'no way'  |
|          | [...]  |
| 49-PP.:  | Tá... legal... agora, em relação... à série, então, né, o <i>Breaking Bad</i> ... você... começou em português, depois cê... é: ... passou pro inglês... mas por causa dessa coisa d'eu... do questionário, de você ter que achar... [as palavras] |
| 50- Val: | [É, no começo] mesmo... é: vendo em inglês... é, num, tipo... aquilo lá que cê falou... o agradável com... é:: ... beneficiante, como é que era?   |
| 51-PP.:  | O útil, o útil ao agradável?   |
| 52- Val: | Isso... daí eu gostei disso daí e vou continuar com o inglês mesmo   |
| 53-PP.:  | Ah, tá   |
| 54- Val: | Num faz mal também... é que, tipo... na minha casa, o meu computador lá eu uso duas tela   |
| 55-PP.:  | Tá   |
| 56- Val: | Num é aquelas tela tudo bonitona, mas eu uso duas tela... daí eu deixo um bloco de notas do lado, assim... daí dá pra anotar tranquilo   |
| 57-PP.:  | A::h   |

|           |  |
|-----------|--|
| 58- Val:  | Num precisa parar, por causa do:: ... sabe, bloco de notas, <i>sticky notes</i> ?  |
| 59-PP.:   | Sei  |
| 60- Val:  | Então, deixa aberto, num precisa parar pra anotar no papel, perder... tipo, vendo, assim... eu só posso puxar o mouse pro lado da outra tela e anotar  |
|           | [...]  |
| 68- Val:  | [Por causa] do questionário, por causa das palavras inicialmente   |
| 69-PP.:   | Tá... e aí você... ã: ... você começou a achar mais palavras mesmo daí   |
| 70- Val:  | Sim... daí eu... vou continuar mesmo em inglês quando for pegar uma série pra assistir... é mais útil  |
| 71-PP.:   | Cê achou?  |
| 72- Val:  | É melhor... é, cê aprende coisa nova e... mais do... do inglês mesmo, é entretenimento que cê assiste... e também cê aprende novas palavras... em inglês, é útil...  |
|           | [...]  |
| 101-PP.:  | [...] a terceira pergunta aqui a gente já falou sobre ela, que é... exatamente em relação à escolha das legendas... né... que você colocou no questionário que preferia assistir séries e filmes com legendas em português... ao longo desse semestre, a partir do quinto episódio, você passou [a assistir] |
| 102- Val: | [É, então], eu... num achei muito difícil cê compreender com legenda em inglês mesmo   |
| 103-PP.:  | Tá   |
| 104- Val: | É, bem eu... leio mangá em inglês faz um tempão mesmo... daí eu já acostumei mesmo com a leitura em inglês   |

### Fábio

|            |  |
|------------|--|
| 36- Fábio: | Então... a ideia de assistir... aqui pro curso foi... um pouco mais interessante, porque, tipo, eu assistia antes... mas eu assistia legendado... e aí eu ia entendendo o que eu conseguia entender... e às vezes quando eu num entendia alguma coisa, passava batido e eu continuava, sabe... agora quando eu assisti aqui pra... pra, pra responder o questionário do senhor, aí foi bem diferente... porque daí no caso eu assistia... pra procurar mesmo entender sobre a língua e não mais tipo pra... entender o contexto do episódio e tudo mais... então, tipo... às vezes quando eu tava assistindo, aí passava alguma coisa que eu não entendia... eu relacionava ali pelo contexto e continuava... aí depois nem procurava sobre nem nada... e agora aqui não, aqui procurando, tipo 'ah, eu não entendi o que é isso', então eu vou... lá procurar o que que é... anotar... e deixar escrito o que que eu anotei... ou então escrever o que eu reconheci de... do que eu já estudei, no episódio, tipo aí... foi bem diferente mesmo, daí deu pra... ver que, tipo, quando você assiste pra poder aprender mesmo... é diferente de assistir pra poder... só assistir, sabe |
| 37-PP.:    | E o que que você achou... dessa experiência então, de assistir... como... pra poder aprender, assim?   |
| 38- Fábio: | Então, eu achei bem bacana, tanto que agora eu vou até continuar fazendo desse jeito agora, tipo, quando eu tiver em casa... eu vou sempre assistir pra poder anotar, 'eu num entendi... isso aqui', então já vou anotar porque... às vezes, quando cê assiste... é... cê colocar lá a legenda, aí vai e assiste... daí... passou, o episódio acabou... cê, cê num volta, né... cê fala 'ah... tá'... o episódio que vem e continua assistindo... agora ali não, ali cê tá assistindo pra poder aprender... às vezes passou um negócio, aí cê volta... naquela parte que cê num entendeu, aí escuta de novo... aí volta na parte que num entendeu, aí escuta de novo, sabe, até cê conseguir entender... tipo, a palavra que tá lá... até você entender o que ela significa... daí é diferente porque daí você... acaba até memorizando as coisas... agora quando cê vai e às vezes só procura... e deixa  |

|             |  |
|-------------|--|
|             | passar também, você não... não memoriza... num, num para pra prestar atenção no... no que você já estudou, que cê tá vendo ali, sabe... então, tipo, quando... você... volta pra ver, tipo 'ah, isso aqui eu já aprendi', e aí você consegue reconhecer aquilo... é... é diferente, tipo é... bacana ver... cê consegue ver como cê tá evoluindo... ou não, ou aprender mais, sabe   |
|             | [...]  |
| 119-PP.:    | É... é:: ... avalie o seu nível de interesse por séries ou produtos culturais em inglês de modo geral, no início do semestre e agora... houve alguma mudança... no seu... é:: nível de interesse por séries ou produtos culturais em inglês... nesse semestre?   |
| 120- Fábio: | Então... acho que no quanto eu me interessava, não... mas na maneira que eu me interessava, sim... ... sim, porque... tipo... agora... toda vez que eu vou ver alguma coisa, tal, música, coisa do tipo... aí eu já tento... é: procurar alguma coisa que eu num conheço... alguma gíria que eu num, que eu num conhecia antes, sabe, tipo... então, a maneira é diferente, agora em questão de quantidade não porque eu já gostava... muito, né |
| 121-PP.:    | Ahã  |
| 122- Fábio: | Já assistia muito, então... tipo num mudou muito em questão de quantidade... mas a maneira que eu... que eu consumia, sim  |
| 123-PP.:    | Tá... ok... e cê acha que... mudou, assim, da... mesmo acabando agora o semestre, cê acha que... vai ser diferente, assim, a maneira como você... é: ... entra em contato com esses produtos, assim?   |
| 124- Fábio: | Sim, é porque agora eu vou tentar entrar em contato mais pra aprender... e menos pra consumir, né... tipo porque consumir... a gente consome um absurdo, né  |
| 125-PP.:    | ((risos))  |
| 126- Fábio: | 'Ah, vou só assistir' ... agora... pra poder aprender... é: ... é diferente mesmo... tipo... você assistir uma série pra aprender... a língua e assistir pra poder... conhecer sobre a série é diferente   |

## Priscila

|          |  |
|----------|--|
| 17-PP.:  | Tá... é:: e você já fazia isso antes ((o PP, novamente, faz uma afirmação, em tom interrogativo)), já, cê já tinha assistido com as legendas [em inglês]   |
| 18- Pri: | [Não], eu tinha assistido em... eu sem- normalmente eu assistia... não, sempre eu assistia com... em português   |
| 19-PP.:  | Em português   |
| 20- Pri: | É a primeira vez que eu assisti em inglês  |
| 21-PP.:  | O que fez você:: resolver assistir em inglês, mudar, e assistir em inglês?   |
| 22- Pri: | Acho que é por... por já tá acostumada, familiarizada... principalmente com o áudio... porque eu já: ... porque eu já assistia com a legenda, mas com o áudio em inglês, daí eu já tava familiarizada, daí eu... por isso eu optei por esco-assistir só em inglês, pra pegar, por- é:: a gramática, tipo, como que as palavras são... como que escreve mesmo |
| 23-PP.:  | Ahã  |
| 24- Pri: | Porque tem muita palavra que eu escuto, que eu sei o significado, mas se eu vejo num papel, assim... às vezes eu não sei que tal palavra escreve de tal forma  |
|          | [...]  |
| 28- Pri: | Daí foi por causa disso, pra... tentar reconhecer umas palavras... escritas  |
| 29-PP.:  | Tá... e essa coisa de tentar reconhecer algumas palavras escritas... tem a ver com, com as atividades? Com o questionário... que cê tinha que responder... ã:: por que que você resolveu... tentar reconhecer palavras escritas ali?   |

|           |  |
|-----------|--|
| 30- Pri:  | Foi mais... ah, não, foi mais... por mim, mesmo... porque eu, eu queria mesmo aprender... por, principalmente, na aula, às vezes, tem uma palavra que eu vejo, que eu sei o que significa, mas eu não sabia que escrevia daquele jeito... eu só sabia como que é pronunciado   |
|           | [...]  |
| 79-PP.:   | E::, e então como foi este... agora, os episódios de <i>Friends</i> com as legendas em inglês, o que você achou da experiência?  |
| 80- Pri:  | Foi fácil pra mim, assim-  |
| 81-PP.:   | Foi?-  |
| 82- Pri:  | eu consegui entender... ago- é, só que eu num- também eu não sei afirma- por isso que eu... por isso que eu (continuo) a falar que eu deveria ter assistido outro, eu acho, porque- agora, eu não sei afirmar se é porque eu já sabia mais ou menos... ou se eu consegui mesmo captar... o que que eles tavam querendo dizer, mas eu acho que foi um pouquinho dos dois... |
| 83-PP.:   | Tá   |
| 84- Pri:  | que eu já sabia o contexto, daí ajuda... entender... mesmo com a legenda em inglês   |
|           | [...]  |
| 135-PP.:  | Entendi... você assiste outras séries também, ou...  |
| 136- Pri: | Assisto... agora eu tô assistindo uma nova   |
| 137-PP.:  | Qual?  |
| 138- Pri: | <i>Westworld</i>   |
|           | [...]  |
| 149-PP.:  | É? ... E você tá assistindo, daí, com legenda em português...  |
| 150- Pri: | Com legenda em português   |
| 151-PP.:  | Tá   |
| 152- Pri: | Daí é mais... é:: principalmente... comédia, eu ainda me aventuro às vezes   |
| 153-PP.:  | A assistir com legenda em inglês ((o PP afirma, em tom interrogativo))   |
| 154- Pri: | É... ... assim, eu já, já tentei... só que:: ... drama eu acho complicado... porque você tem diálogos mais complexos... né?  |
| 155-PP.:  | Então você nem, nem, ago- nesse momento, estaria disposta a assistir <i>Westworld</i> , por exemplo, com legenda em inglês ((o PP afirma, em tom interrogativo)) ... você acha que...  |
| 156- Pri: | Acho que não, talvez numa segunda... vez... porque:: ... ainda mais quando você tá com uma série nova, você tá empolgada, você num quer perder nenhum detalhe, né... daí, eu::, eu acho que ainda num... num consigo... por, por ter uma narrativa toda complexa   |
|           | [...]  |
| 204- Pri: | Porque:: ... porque às vezes eu escuto... parece que a gente escu- é: escuta de forma bati:da... daí eu vou tentar reproduzir e eu não consigo ((risos))   |
| 205-PP.:  | Ahã  |
| 206- Pri: | Tipo... eu sei como soa, mas eu não sei como... fala... de ficar, de escutar... acho que de escutar meio por cima eu sei como que vai soar tal palavra, mas não... corretamente... talvez por causa disso  |
| 207-PP.:  | Tá   |
| 208- Pri: | Tentar falar uma coisa e eu não con- eu já, já reparei que eu, tipo, tentar falar uma frase que eu já ouvi muitas vezes, mas não consigo reproduzir perfeitamente... porque eu só tenho... ... eu só tenho a- eu só sei como que ela vai soar... não como que ela vai ser dita... ... deu pra entender mais ou menos?  |
| 209-PP.:  | Deixa eu ver se eu entendi, é:: ... talvez, a coisa de você... transferir... do que você ouviu-  |
| 210- Pri: | Isso-  |
| 211-PP.:  | assimilou... [pra fala]  |
| 212- Pri: | [Pra falar]  |

|           |   |
|-----------|---|
| 213-PP.:  | Tá  |
| 214- Pri: | Eu sei que ele falou tal frase, eu sei o que significa... mas tal- eu acho que talvez-  |
| 215-PP.:  | Cê tem o som na cabeça  |
| 216- Pri: | Eu tenho o som na cabeça... talvez o fato d'eu.. ter essa dificuldade de passar pra- ... como que escreve...  |
| 217-PP.:  | Hu::m   |
| 218- Pri: | Daí... talvez, é por causa disso, é essa trans- como conseguir traduzir... como que escreve mesmo   |
| 219-PP.:  | Pra [você poder]  |
| 220- Pri: | [daí eu tenho]... é, pra pronunciar... daí eu tenho essa dificuldade  |
| 221-PP.:  | Você acha que... a legenda em inglês, de repente, pode auxiliar nesse::   |
| 222- Pri: | Pode... eu só tenho que:: me for- eu acho que eu tenho que forçar mais ((risos))... a prestar mais atenção nela   |
| 223-PP.:  | Na legenda  |
| 224- Pri: | É... talvez eu:: ... uma coisa que eu percebi- ... mudar o modo... que eu assis...ti... tipo, não- ... tentar não assistir como lazer mesmo, porque isso não funcionou, não ((risos))   |
| 225-PP.:  | ((risos))   |
| 226- Pri: | Porque daí eu ficava deitada assistindo, e só curtia... entendia... e talvez eu... (tenho que) me forçar mesmo... a parar, assim, e ler certinho  |
|           | [...]   |
| 249-PP.:  | Ok... .. é::, pra finalizar... .. houve alguma modificação em relação ao seu interesse por séries ou produtos culturais em língua inglesa, de modo geral, nesse semestre?   |
| 250- Pri: | Não, continua- ah, continua- eu sempre gostei muito de música, de série   |
| 251-PP.:  | Ahã   |
| 252- Pri: | Filmes, nem tanto   |
| 253-PP.:  | Tá  |
| 254- Pri: | Filmes, eu acabo... num, num assisto tanto... mas o, ã... eu sempre gostei, então... não teve diferença, eu continuo gostando   |
| 255-PP.:  | Tá... pra finalizar agora, mesmo, e o que que você achou, então, uma pessoa que já tinha contato com produtos culturais... fora da sala de aula... ã:: a sua opinião... como eu falei, né   |
| 256- Pri: | Ahã   |
| 257-PP.:  | sincera... ã: o que você achou das atividades, de como elas foram feitas, assim... ã: escolher uma série... assistir um episódio por semana, responder um questionário... fazer algumas discussões aqui com os colegas... como que você viu isso, assim, você enquanto uma aluna... alguém que já tinha contato antes...  |
| 258- Pri: | Eu::, a parte das discussões eu acho muito interessante, porque:: ... .. porque você:: ... primeiro, que você vai, escuta... porque é sempre bom, você, quando você... principalmente quando cê tá gostando... no caso da série, cê assiste, se cê gosta da série cê... quer comentar sobre ela... então essa discussão é, é bem gostosa, ainda mais que você... é:: ... se você for discutir em inglês, cê já vai... cê meio que força, né |
| 259-PP.:  | Ahã   |
| 260- Pri: | a: ... porque às vezes a gente até sabe, mas... tem que se forçar... a, a formar as frases, né, acho que é uma forma de... de aprender  |

Daniel

|         |  |
|---------|--|
| 09-PP.: | Houve alguma modificação em relação ao seu interesse por séries ou produtos culturais em língua inglesa de modo geral? Explique, por favor |
|---------|--|

|          |   |
|----------|---|
| 10- Dan: | Na verdade sim, a experiência com as series eu já tinha, e também gostei muito de house of cards, portanto, se houve alguma modificação ligado ao interesse, creio que é com relação a ficar mais interessado em aprender a língua inglesa através das series, visto que eu notei uma melhora e uma conexão maior da aula com o que é falado nas series |
|----------|---|

Davi

|           |   |
|-----------|---|
| 17-PP.:   | No caso dessa palavra então... ã: 'elupe', você... lembrou dela no final do episódio, terminou de assistir, aí cê lembrou dela?   |
| 18- Davi: | Sim, sim... aí foi... às vezes, assim, eu fiquei com ela... como diz, assim... na cabeça porque eu tô... eu tô vendo várias séries, sabe, eu tô vendo... Breaking Bad, eu tô vendo de novo How I met your mother... eu já tô terminan- eu comecei a terceira temporada... e eu tô vendo toda ela em inglês agora... a primeira vez eu vi ela com a legenda em português, agora eu vi ela toda com a legenda em inglês... e daí... muitas dessas palavras eu tirei de lá |
| 19-PP.:   | Tá  |
| 20- Davi: | Aí foi isso que eu peguei bastante disso, procurar depois... às vezes eu via três, quatro episódios... aí chegava, assim, no dia que eu ia fazer o questionário, daí eu lembrava 'ó... teve essa palavra, essa palavra que você num... tal', aí eu já ia... eu abria lá o Cambridge, procurava... [...]   |
|           | [...]   |
| 37-PP.:   | Tá, é:: ... quando você vê uma palavra, ou numa música ou... agora nas séries, assim... ... como você fa- aonde você normalmente procura pelo significado? Que, qual... como que é a sua consulta, assim? Qual é a sua... a sua pesquisa pra...   |
| 38- Davi: | Hum... no começo, eu via muito no Google Tradutor... ... agora, eu tô pegando mais, assim... depois, assim, cê vai vendo, que nem eu vi aquele do... Urban Dictionary lá, que tem muita coisa de... gíria e tudo... como eu já, já conheci agora, agora eu procuro mais nele... eu procuro no dicionário do Cambridge mesmo ali... e eu gostei muito do dicionário do Cambridge porque... o Google Tradutor, ele dá o significado às vezes ali... só... só traduz, sabe |
| 39-PP.:   | Ahã   |
| 40- Davi: | Agora lá no Cambridge não, ele dá... toda aquela, ele dá em inglês mesmo, ele dá a definição da palavra, é uma coisa mais... é:: eu diria formal talvez, lá não é simplesmente traduzir ao pé da letra... ele é mais... é:: ... mais rico em conteúdo... então eu gostei muito disso... eu achei muito legal de procurar lá e ver toda a definição da palavra   |
| 41-PP.:   | Como você começou a usar o Cambridge? O que levou você a... a... pesquisar no Cambridge?  |
| 42- Davi: | Foi... ... eu ta- a gente viu aqui na aula e tudo, né... aí... acho que foi 'elupe', que eu não achei o significado... direito... aí eu comecei- não... foi, aí eu abri o Cambridge... e fui procurando várias vezes daí... daí eu comecei a me acostumar, achar melhor... por lá   |
| 43-PP.:   | [...] em relação à escolha das legendas você... afirmou no questionário, no início do semestre, que prefere que elas estejam em português... 'para observar o significado das palavras e aprender as suas traduções' ... ao longo desse semestre, a partir do quinto episódio, você passou a assistir a série Breaking Bad com legendas em inglês... e agora você falou também que tá assistindo How I met your mother... a partir da terceira temporada, né?           |
| 44- Davi: | Não, desde a primeira   |
| 45-PP.:   | Ah, desde a primeira, cê tá na terceira-  |
| 46- Davi: | Agora... tudo... tudo que eu tô assistindo... é com a legenda em inglês   |

|           |  |
|-----------|--|
| 47-PP.:   | O que motivou você a... a fazer essa mudança?  |
| 48-Davi:  | Então... é:: ... que nem... no começo eu num tava achando palavras novas... tipo... você ouvia às vezes, passava meio batido, você não percebe... ali... [...] aí, eu achei que você vendo com... você visualizando com as legendas, você reconhece às vezes uma coisa que você deixava passar... porque no, no áudio, você treina muito a sua pronúncia... eu mudei um pouco a minha opinião sobre isso... [...]  |
| 49-PP.:   | [...] o que que... causou essa... essa mudança que cê tá falando agora? É:: essa coisa da legenda que cê falou, né, que cê num tava percebendo palavras novas e tal... foi uma coisa que aconteceu ao longo... desse semestre?   |
| 50-Davi:  | Foi, foi, a gente... conversou da... cê falou que eu num tinha... cê perguntou se eu tinha achado alguma palavra, e falou pra eu testar... aí eu testei, e eu... meio que falei 'não, mas é... ah... eu consigo entender bem em inglês, por que que eu vou assistir em português? Num precisa' [...]   |
|           | [...]  |
| 101-PP.:  | Tá... última pergunta aqui... houve alguma modificação em relação ao seu interesse por séries ou produtos culturais em língua inglesa de modo geral... ao longo desse semestre?  |
| 102-Davi: | Eu acho que... assim... eu sempre tive um bom contato com a língua inglesa... sempre... bastante produto, qualquer coisa eu acompanhava... agora com essa questão eu tô tentando aumentar... o jeito que... por assim dizer, aproveitar mais esse contato, não só simplesmente ver as coisas... é: ... tentar, por assim dizer... quando ver alguma coisa diferente às vezes ali... prestar mais atenção no que ela é, pra ten- identificar o que que é... aquela diferença, o que que é às vezes aquela palavra... tentar tirar o máximo possível do aprendizado, dessa com... dessa linguagem... por assim [dizer] |

### Marcos

|          |  |
|----------|--|
| 31-PP.:  | O que você achou da experiência de ter que assistir a um episódio por semana... de uma série que você escolheu, como parte das atividades do curso?  |
| 32- Mar: | Eu... gostei bastante... é que, assim, eu já assistia <i>Friends</i> - já tinha assistido <i>Friends</i> ... e, assim, de- ... mas... dessa vez que eu tava assistindo... apesar de eu já conhecer o enredo, toda a história... foi diferente porque eu já tava com um olhar crítico... eu já tentava observar mais aspectos culturais... tanto que eu num observava, num... num fazia... num prestava muita atenção nisso... tanto que... acho que depois que eu comecei a assistir... ... <i>Friends</i> , aí eu tava... fazendo os aspectos culturais pra responder o questionário, acho que todas as séries eu tô prestando atenção em aspectos culturais, sempre... pra ter uma... uma coisa assim 'ah... se eu tivesse... fazendo um questionário disso eu comentaria tal coisa' |
| 33-PP.:  | [Ah... legal]  |
| 34- Mar: | [E eu achei isso] já mais engraçado ((risos))  |
| 35-PP.:  | Legal, legal... você... começou a prestar atenção então nos aspectos culturais por conta do...   |
| 36- Mar: | Por conta do-  |
| 37-PP.:  | do questionário  |
| 38- Mar: | Por conta do questionário... aí foi... eu gosto muito de... <i>How I met your mother</i> ... aí teve... acho que eu tô assistindo pela terceira vez, porque eu gosto bastante... até teve uma vez que tavam falando acho que do... do ' <i>suit</i> ', do terno, e do... de 'ficar bem'... nossa, na hora que eu vi aquilo... já... tinha, foi acho que na semana anterior que tinha sido comentado em sala, eu falei 'nossa, isso daí... era uma boa coisa pra colocar num questionário, se tivesse' ((risos))  |
|          | [...]  |

|           |   |
|-----------|---|
| 139-PP.:  | [Você considera] que houve alguma mudança ao longo desse semestre no que se refere... acho que a gente até já falou um pouco sobre isso, né... no que se refere a prestar atenção ou perceber palavras novas ou expressões nas séries?  |
| 140- Mar: | Ah, com certeza... acho que teve essa mudança, né, de ser... mais observador, mais crítico...   |
| 141-PP.:  | Ahã   |
| 142- Mar: | E:: ... sempre quando eu tentava observar algum aspecto cultural, sempre tentava meio que trazer, tipo 'ah, isso daqui... acontece, tipo...', passa nos Estados Unidos, né... 'ah, tal coisa acontece no Brasil'... só que... 'teve mudança? Num teve? De qual forma tal aspecto cultural é mais acentuado?'... e teve acho que um dos episódios que era... acho que era um de <i>Friends</i> , que foi bem legal... e um que era... que falava acho que dos trejeitos do Chandler, né...   |
| 143-PP.:  | Ahã   |
| 144- Mar: | Eu falei 'nossa', realmente muita coisa daquilo acontecia, né, cê às vezes observar... supor algo de uma pessoa só pelos trejeitos dela   |
| 145-PP.:  | É   |
| 146- Mar: | Eu comecei a observar mais esses... sempre observar esses aspectos culturais na... na série, e ver se realmente acontecia no: ... no contexto fora dela, né... e realmente acontece   |
| 147-PP.:  | No, no Brasil também  |
| 148- Mar: | No Brasil também  |
| 149-PP.:  | Exatamente, exatamente... é... é:: houve alguma modificação em relação ao seu interesse por séries ou produtos culturais em língua inglesa de modo geral?   |
| 150- Mar: | Ah, eu já gostava bastante... e continuo gostando, então... ... ah, de certa forma sim, né... acho que... ... a forma como eu gostei da série, acho que vai... me direcionar a assistir mais séries ((risos)) pelo fato de já gostar, né  |
| 151-PP.:  | Tá... agora pra finalizar... é:: ... então você... falou que gostou do modo como as atividades foram feitas...  |
| 152- Mar: | Ahã   |
| 153-PP.:  | E você teria... talvez alguma sugestão ou alguma crítica, alguma coisa que cê... de repente... poderia ter sido feito diferente ou...   |
| 154- Mar: | Hum... eu acho que... só a gente... só pecou um pouquinho no final desses últimos episódios, que não foi comentado em sala... por causa de... do tempo, né, mas isso daí... sossegado, acho que... dá pra... é uma coisa fácil de ser reparada... ... e, assim, eu achava legal... é:: discutir sobre a série... porque... muitas vezes, assim... cada um tinha um ponto de vista diferente, então sempre alguém... dava uma opinião diferente... então você... 'caramba, realmente... acontecia tal coisa' ... tal coisa que... que era falada, a gente viu em sala, alguma... forma de gramática... e eu não percebi, e outra pessoa percebeu... eu achava isso bem legal... acho, né |
| 155-PP.:  | É... e:: ... então você gostou da, [da parte das]   |
| 156- Mar: | [Gostei]  |
| 157-PP.:  | discussões  |
| 158- Mar: | Gostei, as discussões eu acho que era a melhor parte  |

### Michele

|         |   |
|---------|---|
| 83-PP.: | Quase todos, você assistiu:: ... podemos até ir já pra essa pergunta aqui, ó, em relação à escolha das legendas você afirmou no questionário... que prefere que elas estejam em português... isso no começo do semestre, né... 'por ainda não ter a capacidade de entender o inglês totalmente' ... nesse semestre você assistiu à grande maioria dos episódios com legendas em inglês... ... então vamo lá... o que motivou essa mudança e o que você achou dessa experiência? |
|---------|---|



|           |   |
|-----------|---|
| 84- Mi.:  | Pra... conseguir... aprender mais, porque como eu tava assistindo com... a função de aprender, daí eu coloquei em inglês pra conseguir... perceber mais palavras, porque quando eu assisto... só o áudio em inglês e as legendas em português, eu percebo só as palavras que eu conheço   |
|           | [...]   |
| 91-PP.:   | Isso tem al- é: ... isso tem alguma coisa a ver com... ã:: o questionário? Que tinha lá:: ... é: que eu perguntava se você tinha identificado alguma palavra e tal... então você falou que... começou... essa coisa de você... é:: passar a assistir com a legenda em inglês... pra você aprender mais, né... foi, foi nesse semestre isso? |
| 92- Mi.:  | Foi, eu nunca tinha assistido... com... em inglês, com legenda em inglês  |
|           | [...]   |
| 98- Mi.:  | Foi meio que: ... por consequência, né, porque... foi meio que por causa das atividades que eu coloquei a legenda... pra conseguir perceber as palavras, pra conseguir trazer palavra, (mandar) palavras  |
|           | [...]   |
| 117-PP.:  | Tá... ok, ok... é::: você se lembra de algum tipo de informação transmiti- que eu passei naquela minha apresentação sobre as séries que eu fiz no início do semestre com, com os slides?  |
| 118- Mi.: | Cê tinha passado sobre os... as falas comuns, os ditados, os blocos   |
|           | [...]   |
| 121-PP.:  | [...] você considera que houve alguma mudança ao longo desse semestre no que se refere ao seu uso de estratégias pra perceber palavras novas ou expressões, nas séries que você assiste?  |
| 122- Mi.: | Eu num sei se é estratégia, mas só que... toda vez agora que eu assisto uma série que tá em inglês, eu percebo mais as palavras   |
|           | [...]   |
| 130- Mi.: | [Atenção] no que eles tão falando, eu vou, tipo... parece que o meu ouvido... antes, parecia que eu só lia e ouvia barulho...   |
| 131-PP.:  | Tá  |
| 132- Mi.: | Agora eu, eu leio... e presto atenção no que eles também tão dizendo  |
|           | [...]   |
| 136- Mi.: | [((incompreensível))] ... a atenção é melhor... agora   |
| 137-PP.:  | Tá  |
| 138- Mi.: | Antes eu só escutava, tipo... barulho, assim, tava mais interessada na legenda e no que tava... no que eu tava vendo, agora eu... realmente presto atenção no que tá sendo falado   |
|           | [...]   |
| 157-PP.:  | [...] houve alguma modificação em relação ao seu interesse por séries ou produtos culturais em língua inglesa de modo geral nesse semestre?   |
| 158- Mi.: | Séries eu sempre assisti, mas eu assistia mais dublado, agora eu tô assistindo mais legendado   |
| 159-PP.:  | Tá  |
| 160- Mi.: | Porque...   |
| 161-PP.:  | Cê assistia dublado antes ((o PP faz uma afirmação, esperando confirmação por parte da aluna))  |
| 162- Mi.: | Sempre, sempre dublado, por... preguiça ((risos)) ... mas agora eu comecei, sempre eu vou assistir legendado... a maioria das séries que eu tô assistindo é legendado, eu nem procuro mais dublado  |
| 163-PP.:  | Tá... e aí cê tem procurado... é: com legenda... em português?  |
| 164- Mi.: | Em português  |
| 165-PP.:  | Em português, tá... e::: ... e, e legendas em inglês... cê acha que... ... você vai continuar procura:ndo, ter, terminado esse semestre, por exemplo, ou por enquanto cê acha que vai continuar com a legenda [em português]  |

|           |  |
|-----------|--|
| 166- Mi.: | [Acho que] ... por enquanto, pra lazer eu vou continuar com a legenda em português até conseguir ter uma... perceber melhor as palavras... |
|           | [...]  |

## Bianca

|          |   |
|----------|---|
| 39-PP.:  | Tá... ... é:: no seu questionário você disse que assiste séries de vez em quando, uma vez por semana, de uma ve- entre uma vez por semana e uma vez por mês... ... o que você achou de ter tido que assistir a um episódio por semana, durante dois meses, como parte das atividades do, do curso... ao longo desse semestre?   |
| 40- Bi:  | Eu achei que foi bem interessante, né, por causa... ... assim, pelo aprendizado, porque, é: você assistindo uma vez por semana, você... com o contato, você acaba, sei lá, incorpo- (usando) mais as expressões que eles usam... é:: aquela questão lá do... do, da linguagem de bloco lá, né ((risos))   |
| 41-PP.:  | Ahã   |
| 42- Bi:  | Isso aí também você acaba... incorporando mais, então... é: eu gostei... e também deu tempo d'eu assistir, sabe   |
|          | [...]   |
| 46- Bi:  | E eu também nunca... é: eu nunca tinha tentado assistir em inglês, sabe... com a legenda em inglês e o áudio também em inglês... eu nunca tinha tentado também, sabe... e: ... e eu também achei que isso foi, também foi, diferente, eu aprendi mais também... porque antes eu não fazia, eu nunca tinha tentado, sabe, porque eu achava que eu nunca... que eu num ia entender, então eu num... |
|          | [...]   |
| 149-PP.: | [...] cê acha que houve alguma modificação no que se refere ao seu uso de estratégias pra compreender palavras novas? Essa que você falou da... da, de anotar as palavras... você já tinha esse costume... é: antes? Quando assistia séries ou filmes, de, de... é: ... anotar palavras, assim, que você tinha dúvida   |
| 150- Bi: | Não, mesmo que, assim... né, que antes eu sempre assistia com... só com...  |
| 151-PP.: | Com a legenda [em português]  |
| 152- Bi: | [Com a legenda] em português, mesmo assim eu não... assim, mesmo quando eu conseguia ouvir, entender alguma palavra lá eu não... mesmo assim eu não... não procurava, nem pensava em procurar, na verdade   |
|          | [...]   |
| 159-PP.: | Tá... cê acha que cê vai... de repente utilizar mais vezes esse tipo de estratégia de, de, de... anotar, procurar os significados das palavras?   |
| 160- Bi: | Sim, eu... eu acho que sim, eu acredito que sim   |
| 161-PP.: | Tá... é::-  |
| 162- Bi: | E eu lembro da... das palavras, sabe, que eu aprendi, das coisas que eu... que eu aprendi... teve... alguma palavra que eu não conhecia... que aí eu acho que nessa... teve uma aula que você falou e eu lembrei dela, eu lembrei da série e até do contexto que foi falado a... a palavra, sabe... eu lembrei certinho   |
|          | [...]   |
| 166- Bi: | E já tinha passado algumas semanas já, não era tão recente assim  |
| 167-PP.: | A::h... e era uma palavra que você aprendeu na série?   |
| 168- Bi: | Sim... é, acho que foi falada várias vezes no episódio, mas...  |
| 169-PP.: | Tá... daí cê aprendeu... cê num conhecia a palavra antes  |
| 170- Bi: | Não   |
| 171-PP.: | Tá  |
| 172- Bi: | É: 'culpado', eu até lembro a palavra...  |
| 173-PP.: | ['Guilty']  |
| 174- Bi: | ['Guilty'] ... 'guilty'   |
|          | [...]   |

|          |  |
|----------|--|
| 177-PP.: | [...] cê lembra de alguma informação- tamo... finalizando... que eu passei naquele di- naquela minha apresentação sobre as séries? No início do semestre, com slides, cê se lembra de alguma coisa que, que... que eu falei lá?                                      |
| 178- Bi: | O que eu mais lembro é aquela do... das palavras em bloco, dos blocos de... palavras, porque isso aí foi bem perceptível, sabe   |
| 179-PP.: | Ahã  |
| 180- Bi: | Todos os episódios eu meio que... eu lembrava disso, né... cê também falou da... é, da questão do visual, né, você vendo, você... consegue saber mais o contexto às vezes até... deduzir qual que é a palavra, alguma coisa assim... .. é, acho que é isso ((risos)) |

## Giovane

|           |   |
|-----------|---|
| 81-PP.:   | [...] você assistiu com legendas...   |
| 82- Gio:  | Legendas em português   |
| 83-PP.:   | Em português... .. mas você colocou que prefere assistir sem legendas, por que que você optou por... por colocar as legendas em português?  |
| 84- Gio:  | Á:: por causa daquela sua... apresentação no começo lá, que disse que... você aprendia menos... sem nada, aprendia mais, um pouco a mais com legendas em português... e que era melhor com legendas em inglês... daí, entre assistir com nada.. e com a legenda, eu optei por colocar a legenda... pra ver como era |
| 85-PP.:   | Por que legendas em português e não em inglês?  |
| 86- Gio:  | Porque no... Netflix você coloca o áudio em inglês só... tem legendas em português, espanhol e... italiano  |
| 87-PP.:   | Se tivesse em inglês cê teria colocado?   |
| 88- Gio:  | Sim   |
|           | [...]   |
| 91-PP.:   | O que você achou da apresentação que eu fiz no início do semestre, falando sobre os benefícios de assistir séries... pra, para a aprendizagem da língua? Você se lembra de alguma informação passada naquele dia? ... você acabou [de falar]  |
| 92- Gio:  | [É], eu achei bem interessante isso de... aprender um pouco a mais com... legendas, por tá... lendo, ouvindo e... qual era o outro?   |
| 93-PP.:   | É:: ... as imagens... expressões faciais, né, que... o cara fala... .. num sei... 'don't go there' ... .. então cê tá ouvindo a, a, né, a... a cara dele, a entonação, enfim, né... cê achou isso... intere-  |
| 94- Gio:  | Sim   |
| 95-PP.:   | Tá... e:-   |
| 96- Gio:  | Porque... antes disso eu pensava mesmo que se você assistisse sem nenhuma legenda... cê ia tá prestando mais atenção e ia tá... meio que aprendendo mais  |
|           | [...]   |
| 102- Gio: | Hum, acho que o... o que ficou mesmo foi isso de... como assistir as séries   |

## Apêndice F: Transcrições de aulas (trechos com foco em discussões sobre séries e atividades relacionadas)

Turma 2 – fase 2 (08/09/2016)

|                     |  |
|---------------------|--|
| 85- Gisele:         | Eu acho que... esse tipo de seriado aí, o vocabulário é mais fácil, né...  |
| 86- PP:             | É, as séries, a: ... as comédias, as sitcoms, têm essa vantagem... o vocabulário, acho que é um pouquinho mais tranquilo, geralmente, de... de aprender... né, e tem a questão do tempo... a maioria das comédias são mais curtas... esse aqui tem 22 minutos... ó, é rapidinho, né... dá pra você assistir um por dia, se quiser... né, de <i>Friends</i> , por exemplo |
| 87- Alunos:         | ((diferentes alunos falam ao mesmo tempo))   |
| 88- Horácio:        | Dá pra assistir uma temporada por dia ((o aluno fala baixo))   |
| 89- PP:             | Ã?   |
| 90- Diego:          | Uma temporada por dia ((risos)) ((o aluno fala mais alto))   |
| 91-Vários alunos:   | ((risos))  |
| 92- PP:             | É, se gostar muito da série, né... vai... então, é rapidinho, né... vinte e dois minutos... eu acho... pra mim, é uma forma excelente de você praticar o inglês fora da sala de aula... pega uma comédia-  |
| 93- Gisele:         | Eu não achava, não, mas eu tô começando a achar que é  |
| 94- PP:             | Pega uma comédia-  |
| 95- Gisele:         | Eu nunca achei   |
| 96- PP:             | que você... gosta, por exemplo... pela questão do tempo, 22 minutos... tem algumas comédias que são um pouco mais, mas a maioria delas é 22 minutos  |
|                     | [...]  |
| 112- Vários alunos: | ((alunos se despedem do professor))  |
| 113- Roger:         | Ontem de madrugada eu tava assistindo série... e tava chamando a:: ... a mulher pra ir no cinema, assistir um filme... só que era um filme antigo... aí ela não queria ir, ela falou pra ele... é: “you can netflix it at home”  |
| 114-Gisele:         | ((risos))  |
| 115-PP:             | Usou como verbo?   |
| 116- Roger:         | É  |
| 117-PP:             | Que legal-   |
| 118- Roger:         | “You can netflix it”   |
| 119-PP:             | Que legal, usou como verbo... era o quê? Era uma série?  |
| 120- Roger:         | Era uma série  |
| 121- PP:            | “You can netflix it”?  |
| 122- Roger:         | “You can netflix it”   |

Turma 2 – fase 2 (13/10/16)

|            |  |
|------------|--|
| 63- PP:    | Na próxima aula a gente vê... porque agora a gente tem que ir... mas depois a gente dá uma olhada... são palavras que você já olhou o significado? |
| 64- Fábio: | Ahã  |
| 65- PP:    | Tá   |
| 66- Fábio: | ‘Butcher’ é tipo ‘carniceiro’, ‘açougueiro’  |
| 67- PP:    | ‘Açougueiro’   |
| 68- Fábio: | Aí, ‘runner-up’... é vice colocado... e esse eu num sabia, daí   |

|             |  |
|-------------|--|
| 69- PP:     | E eles colocaram ‘runner-up’... cê tem o the winner, first place... né, o que tá em primeiro lugar... e o runner-up, que é o que vem na se- é o segundo colocado |
| 70- Fábio:  | Aí... ‘rather be dead’, acho que é tipo... ‘preferiria’ ((o aluno pronuncia ‘reither’ ao invés de ‘rather’))   |
| 71- PP:     | I’d rather be dead ((o PP dá ênfase à pronúncia correta da letra ‘a’ em ‘rather’)) ... ‘I’d’, né, que ‘I would... [rather be dead]’                              |
| 72- Fábio:  | [rather be dead] ((o aluno corrige a sua pronúncia))   |
| 73- PP:     | ‘Eu preferiria estar morto’, uma frase muito comum... ‘I’d rather be dead’   |
| 74- Fábio:  | Aí, ‘s:-’ ((o aluno aparenta ter dificuldade para pronunciar a palavra ‘stutterer’))   |
| 75- PP:     | ‘Stutterer’  |
| 76- Fábio:  | ‘Stutterer’ ((o aluno repete a palavra, conforme pronunciada pelo PP ))  |
| 77- PP:     | ‘Gago’   |
| 78- Fábio:  | É, ‘gago’  |
| 79- Bianca: | A::h   |
| 80- PP:     | ‘Gago’, ‘stutterer’  |
| 81- Bianca: | ‘Stutterer’  |
| 82- Fábio:  | É isso aí, ‘stutterer’   |
| 83- PP:     | Great work, great work... guys, então, ó... foi o terceiro episódio  |

## Turma 1 – fase 2 (27/09/16)

|              |   |
|--------------|---|
| 19- PP:      | Really? I don’t remember... I’ve watched the first episode... but I don’t remember  |
| 20- Mi:      | Daí eu procurei no Tradutor e tava lá, ‘mexicano’   |
| 21- PP:      | Que interessante... eu vi o... o primeiro episódio de <i>Breaking Bad</i> ... num faz tanto tempo assim, e eu num lembro deles–   |
| 22- Mi:      | É quando eles tão dentro do carro discutindo se o ladrão é mexicano ou ((incompreensível))  |
| 23- PP:      | Tell me something... did you watch this episode with subtitles... you watched it with both? Subtitles in English and in Portuguese?   |
| 24- Mi:      | Yes   |
| 25- PP:      | You see the difference? I watched this first episode of <i>Breaking Bad</i> too... but I watched it with subtitles...   |
| 26- Davi:    | In Portuguese   |
| 27- PP:      | In Portuguese, because it’s on Netflix... and I didn’t notice this word there... ‘beaner’... and she did because she watched it with subtitles in English... né, essa é um pouca a diferença que eu falei pra vocês na apresentação... que quando você assiste com a legenda em inglês, cê tá vendo a palavra ali, cê ‘poxa, essa palavra eu não conheço’, né, cê vai lá e procura<br>[...] |
| 35- PP:      | Cê viu lá se tinha alguma... é: ... alguma palavrinha querendo dizer se é, assim, que é <i>offensive</i> ? ((a aluna sinaliza, com a cabeça, que não))<br>[...]   |
| 41- PP:      | Um certo preconceito aí com... é, aqui, talvez um dicionário mais...  |
| 42- Davi:    | <i>Beavers</i> ... é mais comum   |
| 43- PP:      | Mais, assim, tradicional... não apareça, né   |
| 44- Michele: | Só se eu escrevi errado... mas eu acho que é isso mesmo   |
| 45- PP:      | No, I think you’re right... I think... .. <i>beaner</i> ... meaning... .. yeah, this is what I was telling... I was asking you about... quando cês forem procurar uma palavra... principalmente com um contexto que cê vê assim que é... uma  |

|              |  |
|--------------|--|
|              | linguagem bem informal e tal... vejam se tem alguma indicação... pra mostrar pra vocês que é uma linguagem que num é muito... que é ofensiva... por exemplo, aqui ó... “beaner is a derogatory”... é um termo... |
| 46- Davi     | Pejorativo   |
| 47- PP:      | Pejorativo... slang... uma gíria, né...  |
|              | [...]  |
| 51- PP:      | Tá... muito bem, e cê pesquisou aonde a palavra, cê lembra?  |
| 52- Michele: | Eu fui no Google Tradutor, e aí colocou ‘mexicano’   |
| 53- PP:      | Tá... essa é uma outra diferença, né, já o Google Tradutor... outro dia eu procurei, eu tava querendo saber... com mais certeza o significado de ‘warm-up suit’ ... que tinha na prova, né                       |
| 54- Davi:    | Que tinha na prova   |
| 55- PP:      | Eu falei ‘deixa eu... ver se é isso mesmo’, né... e no Google Tradutor apareceu ‘esquentar o terno’  |
| 56- Alunos:  | ((alunos riem))  |
| 57- PP:      | Então, assim... cuidado com o Google Tradutor...   |

## Turma 1 – fase 2 (25/10/16)

|           |   |
|-----------|---|
| 01-PP.:   | Porque:: ... nos, nos outros, você... cê tá- eu num lembro agora, cê tá assistindo com legenda-   |
| 02-Davi:  | Eu tô assistindo com legenda em português, [mas...]   |
| 03-PP.:   | [Em português]  |
| 04-Davi:  | Eu vou... vou ver de novo ali se eu acho alguma, pelo menos... mas eu num... pior que, realmente, eu num lembro   |
| 05- PP:   | Tá... ... e:: ... pra você assistir com... legenda em inglês, cê teria que... ... cê assiste aonde?   |
| 06- Davi: | Não, eu tenho baixado no PC... é só eu achar a legenda, eu vou tentar achar a legenda, daí, em inglês   |
| 07-PP:    | Teria que achar a legenda, né...  |
| 08- Davi: | Mas isso aí é o de menos, eu acho que eu consigo lá e coloco daí pra...   |
| 09-PP:    | Porque de repente daí você consegue...  |
| 10- Davi: | Ver   |
| 11-PP:    | É... perceber, né   |
| 12- Davi: | Sim... ... é, porque, como eu já assisti, é até melhor agora, né  |
| 13- PP:   | É... sim... já conhece, né, os episódios, tal   |
| 14- Davi: | Eu vou olhar, sim... amanhã- porque eu vou assistir amanhã... amanhã o meu dia é de boa... eu assisto amanhã e vou fazer ((incompreensível))  |
| 15- PP:   | Tá bom  |
| 16- Davi: | Aí eu vejo, sim, e te mando lá... eu vou tentar ver esse... esses quatro episódios agora com a... legenda em inglês   |
| 17- PP:   | Tá... é, faz isso, daí... pra você ver a diferença... se você consegue... perceber muita diferença nesse... nesse sentido de, de ver palavras novas, assim... acho que vale a pena... experimentar  |
| 18- Davi: | É... como diz, já... ... e se... e se eu num achar também, eu... pelo menos eu vô tá melhorando ainda mais o... a percepção, né, porque... eu vou acompanhando totalmente em inglês daí, né   |
|           | [...]   |
| 25- PP:   | Eu acho que vale a pena, porque você falou que assistiu... esses primeiros quatro episódios com a legenda em português, e num conseguiu... perceber nenhuma palavra nova... faz o... a experiência com, com a legenda em inglês, vê se... vê se muda, né, vê se é diferente, acho que vale a pena |

## Turma 1 – fase 2 (01/11/16)

|             |   |
|-------------|---|
| 01-Davi:    | Geralmente, numa pergunta, é o <i>yet</i> ?   |
| 02- PP:     | É o <i>yet</i> , exatamente   |
| 03- Enzo:   | No fim de frase normalmente é o <i>yet</i> ?  |
| 04- PP:     | Geralmente?   |
| 05- Enzo:   | No fim da frase... geralmente... é o <i>yet</i>   |
| 06- PP:     | É, ó... exatamente, até respondendo já parte da pergunta do Daniel, que ele fez pra mim no questionário... o que a gente tá vendo em relação ao <i>yet</i> , na verdade, é o uso dele no <i>present perfect</i> ... porque ele tem outros usos também... ele até percebeu um na série que ele tá assistindo, em <i>House of Cards</i> , ele me fez uma pergunta no questionário... o que a gente tá vendo aqui, ó, é o uso do... do <i>yet</i> , como advérbio, no <i>present perfect</i> ... e aí, o que acontece, é aquilo que eu falei pra vocês... vai ser usado, principalmente, em frases negativas e perguntas... [...] só pra, aproveitando e responder o Daniel... o que você me perguntou, é esse uso aqui do <i>yet</i> ... que ele percebeu na, na série... We often use, we frequently use <i>yet</i> after superlatives... for example, <i>His latest film is his best yet</i> ... vejam que é uma frase afirmativa... [...] então, se for ver, de acordo com aquela regra do <i>present perfect</i> , não era pra usar o <i>yet</i> ... que é só usado em perguntas e frases negativas... mas aqui a gente tá falando de outros tempos verbais, não é mais o <i>present perfect</i> ...então o <i>yet</i> é comumente usado... com superlativos... <i>His latest film is his BEST yet</i> ... the film is the best one he has made up to now, até agora, esse filme é o melhor que ele fez, superlative, né, <i>the best yet</i> [...] |
| 07- Daniel: | É, eu não sei se lembro direito, mas foi pra... é só essa resposta, <i>I seen, I saw</i>  |
| 08- PP:     | <i>I seen, I saw</i>  |
| 09- Daniel: | Só... teve os dois, eu num sabia (direito) porque   |

## Turma 1 – fase 2 (17/11/16)

|           |   |
|-----------|---|
| 50- Mi:   | Acho que... depois que começou... a fazer assim... toda vez que eu tô assistindo série eu presto mais atenção no que eles tão falando agora   |
| 51- PP:   | Como é que é?   |
| 52- Mi:   | Inconscientemente eu fico mais prestando atenção... nas falas... dos personagens  |
| 53- PP:   | Cê tá prestando mais atenção ((o PP faz uma afirmação, esperando confirmação por parte da aluna))   |
| 54- Mi:   | Sim... inconscientemente... eu tô assistindo e tô prestando atenção, repetindo, assim... quietinha ((risos))  |
| 55- PP:   | Legal... e cê acha que foi depois de...   |
| 56- Mi:   | É... foi depois que eu comecei... tipo, a assistir prestando atenção na legenda... por causa do inglês  |
| 57- PP:   | Legal   |
| 58- Davi: | Depois que eu comecei a assistir com a legenda... EM INGLÊS... nossa, deu, tipo, uma diferença total... porque daí eu começo a notar... tipo, a palavra, às vezes... daí eu vou procurar depois... ... porque se você ouvir... às vezes você não identifica |

## Turma 3 – fase 2 (19/10/16)

|              |  |
|--------------|--|
| 01-PP.:      | [...] do you feel that you're learning English with the series?              |
| 02-Gilberto: | (We only watched) four episodes, but watching series is helpful (in general) |

|              |  |
|--------------|--|
| 03-PP.:      | Ok... so maybe... not ã: ... maybe not with only four episodes, but watching series in general... you think... helps you learn   |
| 04-Gilberto: | Yes  |
| 05- Paulo:   | And sometimes you don't realize you're learning, but then you heard something... after, and you remember that episode or... a part of the episode you were watching... and you know what that word means or... the expression  |
| 06- PP:      | Ok... then you see, or maybe you hear the same word or expression later...   |
| 07-Paulo:    | Yes, and then you recall the episode   |
|              | [...]  |
| 28-PP:       | Did you take notes of vocabulary/expressions you saw in the series? How did you do it? I asked you two at the beginning of this class... you said you pause, right? Giovane... what do you do to, to find, to get some words... to bring here... or to put in the questionnaire? |
| 29- Giovane: | I... I always forget to do this ((risos))... but I remember some expressions that I learned, like... 'suit up'... ... I don't know, I... can't remember other now, but... there are some... new expressions that I learned   |



## ANEXOS

### Anexo A: Parecer consubstanciado CEP (Comitê de Ética em Pesquisa)

UFSCAR - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SÃO CARLOS



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O INTERESSE DE APRENDIZES EM PRODUTOS CULTURAIS EM LÍNGUA INGLESA E POSSÍVEIS REFLEXOS NA APRENDIZAGEM

**Pesquisador:** Fabiano Bernardes de Toledo

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 57078316.4.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.706.029

##### Apresentação do Projeto:

Projeto de doutorado

O foco do projeto está voltado para o contato de aprendizes do ensino superior com produtos culturais em língua inglesa, fora do ambiente formal da sala de aula, mas pretendendo investigar os reflexos desse contato na aprendizagem formal. Os participantes serão 10 alunos, distribuídos em 3 turmas do centro acadêmico de línguas estrangeiras de uma universidade tecnológica federal do interior do Paraná. A metodologia da pesquisa envolve um leque de artefatos qualitativos e ocorrerá a partir da etnografia: questionários, entrevistas, notas de campo, e gravações em áudio e vídeo de sessões individuais com aprendizes de uma universidade tecnologia federal. Envolverá a participação de 10 estudantes.

##### Objetivo da Pesquisa:

Objetivos claros.

##### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: ok.

Benefícios: ok.

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9683

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.706.029

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O cronograma de execução do projeto completo aponta que a coleta de dados ocorrerá no 2º semestre de 2016.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

1) Carta de autorização: ok

2) Sobre o TCLE: ok

**Recomendações:**

Não há

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento  | Arquivo  | Postagem               | Autor                       | Situação |
|---|--|------------------------|-----------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_727389.pdf   | 08/08/2016<br>23:15:25 |                             | Aceito   |
| Outros  | Carta_de_autorizacao.pdf                       | 08/08/2016<br>23:14:45 | Fabiano Bernardes de Toledo | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | Projeto_Plataforma_Brasil.docx                 | 08/08/2016<br>23:08:59 | Fabiano Bernardes de Toledo | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Fabiano_Bernardes_de_Toledo.doc           | 08/08/2016<br>23:03:29 | Fabiano Bernardes de Toledo | Aceito   |
| Folha de Rosto  | Folha_de_Rosto_Fabiano_Bernardes_de_Toledo.pdf | 03/06/2016<br>18:55:12 | Fabiano Bernardes de Toledo | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UFSCAR - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 1.706.029

SAO CARLOS, 31 de Agosto de 2016

---

Assinado por:  
Ricardo Carneiro Borra  
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)