**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA
E LITERATURAS ESPANHOLA E HISPANO-AMERICANA**

RAQUEL LA CORTE DOS SANTOS

**SUJEITO-LÍNGUA-TECNOLOGIA: MARCAS DE UMA RELAÇÃO
COMPLEXA EM ENUNCIADOS PRODUZIDOS EM DIFERENTES
PRÁTICAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE ESPANHOL (EAD E
PRESENCIAL) EM MEIO DIGITAL**

(Versão corrigida)

**São Paulo
2015**

**FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA
E LITERATURAS ESPANHOLA E HISPANO-AMERICANA**

Raquel La Corte dos Santos

**SUJEITO-LÍNGUA-TECNOLOGIA: MARCAS DE UMA RELAÇÃO
COMPLEXA EM ENUNCIADOS PRODUZIDOS EM DIFERENTES
PRÁTICAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE ESPANHOL (EAD E
PRESENCIAL) EM MEIO DIGITAL**

**Tese de doutorado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas
Espanhola e Hispano-Americana, Departamento de
Letras Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e
Ciências Humanas, Universidade de São Paulo para
obtenção do título de doutor em Letras.**

Orientadora: Profa. Dra. Neide T. Maia González

De acordo

(Versão Corrigida)

São Paulo

2015

Nome: LA CORTE DOS SANTOS, Raquel

Titulo: Sujeito-língua-tecnologia: marcas de uma relação complexa em enunciados produzidos por diferentes práticas de ensino/aprendizagem de espanhol (EAD e Presencial) em meio digital
Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pos-Graduacao em Lingua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciencias Humanas da Universidade de Sao Paulo como requisito parcial para a obtenção do titulo de Doutora de Letras

Aprovada em:

Banca examinadora:

Orientadora: Profa. Dra. Neide Therezinha Maia Gonzalez – USP

In memoriam

Ao menino Nery, nascido no vale do Jequitinhonha, Minas Gerais, de família pobre e sem instrução formal, artesão, pedreiro, autodidata e contador de histórias de onças e de sapos, que gostava de brincar com palavras, de fazer trocadilhos, trava-línguas, de saber do mundo e de fazer coisas no mundo.

Um dia, apareceu um professor lá na roça para ensinar as primeiras letras à criançada, filhos dos trabalhadores da fazenda, e despertou em Nery o desejo de estudar e de ir à escola. Vendo, o sensível professor, o entusiasmo de Nery com o saber, propôs levá-lo consigo para a cidade para que o menino pudesse se instruir, porém, sendo Nery o primogênito de mais seis irmãos, a necessidade de trabalhar, ajudando seus pais a cuidar dos irmãos, se impunha de forma fatídica. Nery cresceu e veio para São Paulo.

Foi motorista de ônibus, sapateiro, sorveteiro, vendedor, pedreiro, azulejista, eletricitista, casou-se com Inês, neta de italianos, moça trabalhadeira, alegre e bonita, lá do Vale do Paraíba, que também foi tentar a sorte na grande cidade de São Paulo. Tiveram cinco filhos. Seus filhos iriam estudar, pensava, e quem sabe até “ser dotô”.

Nery nunca concluiu o ensino fundamental, o primário, na época, mas não deixou de estudar informalmente, gostava de ler e de se informar e foi, sem saber, desde que adquiriu uma televisão, “aluno” da “educação a distância” (em sentido amplo), pois assistia telecuriosos e era telespectador assíduo de programas educativos. Nery não recebia passivamente o que via na telinha, assistia aos programas, comentava com sua mulher, com seus filhos, conversava, interagia, dava sua opinião, nem sempre concordava com o que via.

Um dia, ao invés de comprar os tais gêneros de primeira necessidade para dar de comer a seus filhos, Nery comprou letras, e

ainda fez uma dívida que pagaria ao longo de muitos meses; Nery comprou uma EN CI CLO PÉ DIA. Comprou de um vendedor ambulante que bateu à sua porta, uma pobre alma que tinha a esperança de vender livros lá naquele fim de mundo que era (e ainda é, para muitos) o Jardim Padroeira, em Osasco. Nery, talvez não soubesse, mas estava “dando de comer”, sim, a seus filhos, alimentando seu sonho de estudar, nascido na infância. Com os livros que comprou, estava fazendo crescer neles essa curiosidade gostosa de querer saber sobre as coisas da vida.

Ao Nery, meu pai!

AGRADECIMENTOS

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

João Cabral de Melo Neto

Embora uma tese requeira longos períodos de recolhimento para concentração na análise, leitura e escrita, o que, muitas vezes, se consegue à custa de um isolamento social, um pesquisador não faz uma tese sozinho; ele precisará estabelecer interlocuções, com seu interlocutor privilegiado, o orientador; com ele mesmo, com suas leituras, com sua visão de mundo e com pessoas (generosas almas) dispostas a serem seus ouvintes/interlocutores.

Quero agradecer a todos que contribuíram para que eu me enchesse de coragem para dar início a essa empreitada; aqueles que me apoiaram ao longo do percurso e aqueles que apareceram no final e me animaram a colocar (mesmo que só graficamente, já que

nenhuma pesquisa se encerra numa tese), um ponto final ao texto escrito. Gratidão!!!

Gostaria de agradecer às pessoas que contribuíram para o meu doutorado antes mesmo de ele existir como projeto.

A Rosa Yokota e a Fátima Cabral Bruno, colegas de mestrado, que sempre me incentivaram a dar continuidade aos estudos formais em nível de doutorado e a prestar concursos para começar a atuar no ensino superior público.

A Fátima Cabral Bruno, amiga de mestrado e que foi minha professora no doutorado, cujas palavras ditas num corredor da faculdade de Letras da USP, ficaram ressoando na minha cabeça: “por que você não faz o doutorado e volta para o espanhol?” Essa frase, no contexto das mudanças profissionais que passavam a se efetivar na minha vida, começava a fazer sentido. Acho que nem passava pela cabeça da Fátima que ela seria minha professora em uma das disciplinas do doutorado e que, em 2013, faria parte da minha banca de qualificação.

Agradeço ao amigo Carlos Bonfim pelas firmes palavras de incentivo tanto para tentar ingressar no doutorado quanto para vislumbrar a possibilidade de sair de São Paulo e ir morar no nordeste, quando lhe contei que iria prestar concurso na Universidade Federal de Sergipe.

Agradeço a Andréa Pereira, cuja amizade vinha de outros carnavais e se consolidou nos anos em que atuei na Universidade Metodista, pela atenciosa leitura da primeira versão do meu projeto para o doutorado, pela cumplicidade e solidariedade *outsider* que temos hoje (rsrs), pelo apoio e pela bonita amizade que cultivamos.

Ainda no contexto profissional da Metodista, agradeço muitíssimo o precioso apoio de Marta Jaramilho e Patrícia Sosa.

Grata a todos que foram meus alunos do curso de Letras/EAD da universidade Metodista de São Paulo, de todos os Pólos, nos anos de 2008 a 2010, e que me motivaram a querer saber mais sobre o

sujeito que aprende uma língua estrangeira na modalidade a distância, o que me levou a pensar na mediação tecnológica e me interrogar sobre o papel e significado das tecnologias.

À Universidade Metodista de São Paulo.

E agora meu agradecimento às pessoas que estiveram presentes desde o início do doutorado e que me apoiaram nesta jornada.

A Neide González, orientadora com quem vivenciei, desde o mestrado, situações de orientação as mais inusitadas como a que tivemos ao longo de uma viagem de ônibus e numa sala de espera de um hospital. Grata pela sua disposição para orientar, pelo apoio, por ter aceitado o desafio de orientar um projeto com características plurais e transdisciplinares e cujo objeto é tão multiforme e “líquido” que parece tentar escapar o tempo todo das nossas mãos, obrigada por vivenciar comigo essa experiência de navegações nem sempre precisas, pela sua receptividade ao múltiplo e ao complexo 😊, pela paciência e humildade para “aprender junto”, pela amizade. Minha admiração e carinho.

Grata a minhas amadas filhas, Amanda e Beatriz, pela paciência, por estarem sempre tão pertinho de mim mesmo quando a milhares de quilômetros de distância. Obrigada Amanda, por ter interrompido sua jornada pelo mundo para vir oferecer seu apoio na reta final do doutorado; obrigada, Bia, pela paciência, pela compreensão em ter o atendimento a alguns de seus pedidos adiados para depois do doutorado.

Grata a minha amada mãe Inês, fonte de nossas (minha e de meus irmãos) alegrias e esperanças, aos meus melhores amigos, com quem também tenho laços genéticos, meus queridíssimos irmãos: Rute, Roseli, Regina e Daniel por estarem sempre presentes desafiando distâncias geográficas.

A Rutinha e ao Rubão pela acolhida, carinho e apoio no momento da finalização do doutorado. A Marli, que entrou na dança.

Agradeço especialmente Rose e Claudio. Obrigada mana pelo carinho, pelas conversas e apoio ao longo de todo o doutorado e pela especial atenção na fase final. A Claudio Braghini, meu cunhado, pelas boas e solidárias conversas sobre nossos projetos de doutorado e que, ora e vez, se encontravam em noções do Pensamento Complexo e do Pensamento Sistêmico, *gracias* pelos livros emprestados e que me foram muito úteis. E pelo apoio na fase final.

A Célia Flores, amiga, tutora e supervisora do meu estágio probatório na UFS, pelo apoio a todas as etapas importantes do meu doutorado, pelas conversas, regadas a bom cafezinho, que me ajudaram a focar minhas energias na tese.

Ao amigo Eugênio, pelas dicas preciosas que me ajudaram a elaborar com mais clareza o projeto da tese, pela lucidez de suas palavras que me ajudaram a me apropriar de uma direção.

Às queridas amigas Dóris, Mélanie e Joyce, pela cumplicidade e apoio.

A Ana Karina e Paulo Boa Sorte pela disposição em colaborar.

À Universidade Federal de Sergipe, por me conceder afastamento no último ano do doutorado, pelas reduções de carga horária e pela aprovação do meu pedido de prorrogação, tão crucial para a finalização desta tese.

Aos colegas, professores de espanhol, francês e inglês do Departamento de Letras Estrangeiras da UFS.

Aos funcionários do Departamento de Letras Estrangeiras da UFS.

Aos alunos da Universidade Federal de Sergipe, que cursaram comigo Língua espanhola I e II, em 2011 e 2012.

Aos alunos monitores: Carlos Augusto, Julimar, Keciane e Paulo (Pablito), que atuaram comigo junto às disciplinas que ministrei.

A Kleber Matos, pelas conversas que tivemos sobre tecnologia e pelas úteis indicações de leitura e por ter me aceitado como aluna de

seu curso na pós em Psicologia Social na Universidade Federal de Sergipe.

A Priscila Batista pela amizade e cumplicidade.

A Luiz Fernando Gomes, pela aparição providencial num momento crucial do doutorado, pelas produtivas interlocuções e pelas palavras de ânimo, pelo bom papo, pelo humor e pela charutada hahaha. A Andréa, por ter sido a ponte desta amizade.

Ao querido amigo Danilo Machado, meu poeta cibernético, pelo apoio, pela disposição da conversa, por estar junto.

A Ana Elisa Ribeiro e Renata Quirino de Sousa, pela solidariedade virtual, vocês não imaginam como foi importante ter tido o retorno de vocês naquele instante de pré qualificação.

A Artemiza, pelas conversas sobre o doutorado, pela hospitalidade em SP, pelas caronas, pela doce e frutífera amizade.

Às queridas amigas Patrícia Noronha, Clotilde, Rosana baiana e Rose Tomitsuka, pelo afeto e pelas palavras de ânimo que sempre me ofertaram e por compreenderem meu necessário isolamento na reta final do doutorado.

A Ana, que cuidou de minha casa como se fosse a sua, pela paciência que teve com minha bagunça de livros e papéis.

A Edilson Crema, que sempre me incentivou a continuar na carreira acadêmica e a realizar o doutorado.

A Rocio Cobos, pela cumplicidade, palavras de ânimo e carinho.

A Terezinha e Leo Paschoal, meus magos, caminhantes do céu, pela amizade e apoio espiritual.

A Esmeraldo Reis e Camila Vorkapic, pelas palavras de encorajamento e pelo carinho.

Aos colegas do curso de Especialização em Ensino de Línguas Mediado por Computador, da UFMG, que iniciaram a Especialização comigo em agosto de 2010.

À Universidade de São Paulo.

À Comissão de Pós Graduação da FFLCH pela aprovação do meu pedido de prorrogação do depósito da tese.

Aos funcionários do Departamento de Letras Modernas da USP.

Aos professores das disciplinas que cursei no pré-doutorado e ao longo do doutorado na USP: Brasilina Passarelli, Lucilene Freire, Maite Celada, Cristina Casadei Pietraroia e Fátima Cabral Bruno.

Às componentes da minha banca de qualificação, Mônica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons e Fátima Cabral Bruno, pela leitura atenciosa, pelas críticas construtivas, pelas contribuições para o projeto da tese, pela disposição em conversar e pela amizade.

Ao CNPQ, pela concessão de bolsa até agosto de 2014, para que eu pudesse me dedicar com mais intensidade ao doutorado.

*Criar meu web site
Fazer minha home-page
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada
Um barco que veleje
Que veleje nesse infomar
Que aproveite a vazante da infomaré
Que leve um oriki do meu velho orixá (...)*

Gilberto Gil - Pela Internet

*Niña, te quiero decir
que tengo en computadora
un gigabyte de tus besos
y un floppy de tu persona*

*Niña, te quiero decir
que sólo tú me interesas
y el mouse que mueve tu boca
me formatea la cabeza*

*Niña, te quiero decir
que en mi PC sólo tengo
un monitor con tus ojos
y un CD-ROM de tu cuerpo*

*Niña, te quiero decir
que el internet de mis sueños
lo conecté a tu sonrisa
y al módem de tus cabellos (...)*

Juan Luis Guerra - Mi PC

RESUMO

LA CORTE DOS SANTOS, R. **Sujeito-língua-tecnologia: marcas de uma relação complexa em enunciados produzidos a partir de diferentes práticas de ensino e aprendizagem de espanhol (EAD e Presencial) em meio digital. 2015.** 301 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Nesta tese discute-se, a partir de um olhar teórico multidisciplinar, a relação entre sujeito, língua e tecnologias que se manifesta em enunciados produzidos em meio digital, no contexto de práticas pedagógicas de duas modalidades de educação – a Educação a Distância (EAD) e a Educação Presencial (EP), em cursos superiores de Letras/Espanhol. Tem como objetivo principal contribuir para uma reflexão crítica sobre o papel exercido por diferentes tecnologias de suporte da escrita, surgidas no cenário da cibercultura, na relação entre sujeitos aprendizes e mediadores e também se propõe a observar de que forma essas tecnologias afetam o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, neste caso concretamente o espanhol por parte de falantes do português brasileiro. Para tanto, faz uso de uma metodologia qualitativa, com técnicas de observação participante e, nesse campo, de um conjunto de procedimentos de pesquisa, de natureza exploratória, etnográfica, auto-etnográfica e de descrição linguística, sem, no entanto, enveredar no que se conhece como análise de erros. As interpretações foram feitas a partir da análise de enunciados em fóruns digitais da EAD e da descrição de práticas pedagógicas híbridas, incluindo enunciados em meio digital, produzidos nessas práticas. Os resultados apontam para a necessidade de uma maior reflexão sobre enunciados produzidos em meio digital, em processos de ensino e aprendizagem, observando-os como objetos híbridos e complexos, que podem comportar informações sobre a postura do sujeito, tanto na relação com a língua estrangeira e as tecnologias quanto sobre a especificidade da cibercultura, assim como sobre a forma como esta molda novas formas de escrita e novas relações sócio-afetivas e comunicativas.

Palavras-chave: Complexidade, cibercultura, sujeito, língua, tecnologias, EAD, práticas híbridas, espanhol língua estrangeira.

ABSTRACT

LA CORTE DOS SANTOS, R. **Individual (understood as a complex subject) language and technologies: traces of a complex relationship in utterances produced in different Spanish teaching and learning practices (Distance Education and Classroom Teaching) in digital media. 2015.** 301 f. Doctoral dissertation – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015

This thesis discusses, from a multidisciplinary theoretical standpoint, the relationship among individual (understood as a complex subject), language and technologies that manifests itself in utterances produced in digital media, in the context of teaching practices of two kinds - Distance Learning (DL) and Classroom Teaching (CT), in university degrees in Languages (Spanish). The main objective is to contribute to a critical reflection on the role played by different technologies that support writing, which emerged in the scenario of cyberculture, in the relationship involving learners and mediators. The research also intends to observe how these technologies affect the teaching and learning of foreign languages, in this specific case, the Spanish learned by speakers of Brazilian Portuguese. To achieve its objective, a qualitative methodology is used, counting on participant observation techniques, and in this field, making use of a set of research procedures, which take the form of exploratory, ethnographic, auto-ethnographic and linguistic description research. However, error analysis is not used. The interpretations were made from the analysis of utterances set out in digital forums (DL) and from the description of hybrid pedagogical practices, including utterances digitally produced as part of these practices. The results point to the need for further reflection on utterances produced in digital media in teaching and learning processes, watching them as hybrid and complex objects, which can include information about the individual's attitudes. These can be related to the person's relationship with the foreign language and technologies, the specificity of cyberculture, as well as how cyberculture shapes new forms of writing and new socio-affective and communicative relationships.

Keywords: Complexity, cyberculture, individual (understood as a complex subject), language, technology, distance education, hybrid practices, Spanish as a foreign language.

RESUMEN

LA CORTE DOS SANTOS, R. **Sujeto-lengua-tecnología: marcas de una relación compleja en enunciados producidos a partir de diferentes prácticas de enseñanza y aprendizaje de español (Educación a Distancia y Educación Presencial) en entorno digital. 2015.** 301 f. Tesis (Doctorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

En esta tesis se discute, desde una perspectiva teórica multidisciplinaria, la relación entre sujeto, lengua y tecnologías, que se manifiesta en enunciados producidos en medio digital, en el contexto de prácticas pedagógicas de dos modalidades de enseñanza – la Educación a Distancia (EAD) y la Educación Presencial (EP), en cursos superiores de Letras/Español. Tiene como objetivo principal contribuir para una reflexión crítica sobre el papel que ejercen diferentes tecnologías de soporte de la escritura, surgidas en el escenario de la cibercultura, en la relación entre sujetos aprendices y mediadores y también se propone observar de qué forma dichas tecnologías afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, en este caso, concretamente el español por parte de lusohablantes brasileños. Para tanto, se utiliza una metodología cualitativa, con técnicas de observación participante y, en ese campo, de un conjunto de procedimientos de investigación, de naturaleza exploratoria, etnográfica, auto-etnográfica y de descripción lingüística, sin, no obstante, entrar en lo que se conoce como análisis de errores. Las interpretaciones se hacen a partir del análisis de enunciados en foros digitales de la EAD y de la descripción de prácticas pedagógicas híbridas, incluyéndose ahí enunciados en medio digital, producidos en dichas prácticas. Los resultados apuntan hacia la necesidad de una mayor reflexión acerca de esos enunciados producidos en medio digital en procesos de enseñanza y aprendizaje, observándolos como objetos híbridos y complejos, que pueden aportar informaciones sobre la actitud del sujeto, tanto en su relación con la lengua extranjera y las tecnologías como sobre la especificidad de la cibercultura, y también de cómo esta moldea nuevas formas de escritura y nuevas relaciones socio-afectivas y comunicativas.

Palavras-chave: Complejidad, cibercultura, sujeto, lengua, tecnologías, EAD, prácticas híbridas, español lengua extranjera.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Página de entrada do *e-mail* da turma.

Figura 2 - Primeira tarefa enviada por Leandro

Figura 3 - Primeira tarefa enviada por Fernanda

Figura 4 - *Feedback* da professora para Leandro.

Figura 5. Uso do *e-mail* para dar um aviso sobre a rotina da aula.

Figura 6. Uso do *e-mail* para envio de materiais didáticos.

Figura 7. Uso do *e-mail* para enviar comentário sobre atividade postada no *blog*.

Figura 8. *E-mail* da professora, solicitando a entrada dos alunos no *blog*.

Figura 10. *blog*: Língua Espanhola II - Los cuentos de hadas

Figura 11. *blog*: Língua Espanhola II - Los cuentos de hadas

Figura 12 – *blog* (2011) - Primeira postagem-tarefa

Figura 13. Enunciado da segunda postagem-tarefa.

Figura 14 - Seção “Vídeos” do *blog*, com o *link* para o vídeo *La Caperucita Chanel*.

Figura 15 - Título da 4ª. Postagem-tarefa

Figura 16: Visualização no *Youtube* do *videoclip* de Julieta Venegas

Figura 17. 10ª. Postagem: *Última tarea* (opcional)

Figura 18. Imagem de entrada do *blog Conectados*

Figura 19. Visualização da Primeira Postagem-tarefa – *blog LE1*

Figura 20. Texto de abertura do grupo na rede social *Facebook*

Figura 21. *Trailer* do filme: *La Educación Prohibida*.

Figura 22. Postagem do filme *La Educación Prohibida*

Figura 23. Divulgação de um site para ouvir canções em espanhol

Figura 24: *Videoclip*: Julieta Venegas – Limón y Sal.

Figura 25. Vídeo sobre o dia dos mortos no México.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de alunos com acesso à Internet em casa.

Gráfico 2 - Número de alunos e modalidade de acesso à Internet.

Gráfico 3 - Número de alunos e há quanto tempo têm Internet em casa.

Gráfico 4 - Frequência de uso da Internet.

Gráfico 5 - Percentual de alunos e locais de acesso à Internet.

Gráfico 6 - Número de alunos que conhecia a ferramenta “*blog*” antes de realizar a disciplina.

Gráfico 7- Número de alunos que tem *blog*

Gráfico 8 - Recursos da Internet e preferência de acesso e uso.

Gráfico 9 - Número de alunos com acesso à Internet em casa.

Gráfico 10 - Número de alunos e modalidade de acesso à Internet.

Gráfico 11. Percentual de alunos que respondeu à pergunta: Há quanto tempo tem Internet em casa.

Gráfico 12. Frequência de uso da Internet.

Gráfico 13. Locais de maior acesso à internet.

Gráfico 14. Número de alunos que conhecia a ferramenta *blog* antes de realizar a disciplina.

Gráfico 15. Número de alunos e uso do *e-mail*.

Gráfico 16. Número de alunos que conhecia o *blog*.

Gráfico 17. Número e percentual de alunos que possuem blog.

Gráfico 18. Recursos da Internet mais utilizados

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Navegações: modalidades, instrumentos e períodos da pesquisa.

Quadro 2 - EP: etapas, disciplinas e tecnologias utilizadas.

Quadro 3 - Aula-atividade do fórum de 20/08/2010.

Quadro 4 - Dados do *blog* – 2011 – 1ª. Etapa.

Quadro 5 - Comparação entre a Caperucita Roja dos contos de fadas e a da publicidade.

Quadro 6 - Comparação entre as ações da *Caperucita Roja* dos contos fadas e da *Caperucita* de Chanel.

Quadro 7 - Postagens no *blog* – 2012.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil demográfico dos sujeitos aprendizes – LEII-2011

Tabela 2. – Perfil demográfico dos sujeitos aprendizes – LEI-2012

LISTA DE FOTOGRAFIA

Fotografia 1 - Bebê brincando com celular.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise de Discurso

ASL – Aquisição de Segunda Língua

AVA – Ambiente virtual de Aprendizagem

EA – Ensino e Aprendizagem

EAD – Educação a distância

EAL – Ensino/aprendizagem de línguas

ELE – Espanhol como língua estrangeira

EP – Ensino Presencial

GU – Gramática Universal

LA – Linguística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

LEI – Língua espanhola I

LEII – Língua espanhola II

MOODLE - *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*

PLATO – Programmed Logic for Automatic Teaching Operations

WWW - *World Wide Web*

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1- Navegações à vista.....	25-42
1.1 Apresentação da pesquisa.....	25-32
1.2 O problema da pesquisa.....	32-35
1.3 Perguntas de pesquisa.....	35-36
1.4 Justificativa.....	36-39
1.5 Objetivos.....	40-41
1.5.1 Objetivos gerais.....	40
1.5.2 Objetivos específicos.....	40-41
1.6 Hipótese.....	41
1.7 Organização da tese.....	41-42
 CAPÍTULO 2 – Âncoras: conversas com teorias e estudos de áreas de investigação que fundamentam as análises.....	 43-98
2.1 Conhecendo as âncoras.....	43-47
2.2 Conversa com a Linguística Aplicada.....	47-50
2.3 Conversa com o Pensamento Sistêmico e Complexo.....	50-56
2.3.1 Pensamento Complexo e o processo de EA de LE.....	56-58
2.3.2 Uma noção complexa, sistêmica e plural de língua.....	58-62
2.3.3 Uma noção complexa, sistêmica e plural de sujeito.....	62-64
2.4 Conversa com teorias que discutem as técnicas e as tecnologias.....	64-65
2.4.1 Da técnica.....	65-71
2.4.2 Da tecnologia.....	71-75
2.4.3 Da cibercultura.....	76-79
2.4.4 Do ciberespaço.....	79-81
2.5 Tecnologias e educação.....	81-84
2.5.1 Educação a distância e Aprendizagem aberta a distância...84-87	
2.5.2 Tecnologias e ensino de línguas.....	88-89
2.5.3 Conversas com concepções sobre “relações”; “interação” e “interação virtual”.....	89-92
2.5.3.1 Problematicando o termo “relação”.....	89-90
2.5.3.2 Problematicando o termo “interação”.....	90-91
2.5.3.3 Problematicando o conceito de “interação virtual”.....	91-92
2.5.4 Ensinar e aprender no século XXI.....	92-97
 CAPÍTULO 3 – Barcos e instrumentos de navegação: discussão sobre metodologia e procedimentos metodológicos que guiaram a tese como um todo.....	 98-109
3.1 Entrando no barco	99-104
3.2 Procedimentos e organização da pesquisa.....	104-107

3.3 Passos seguidos em todas as etapas da pesquisa.....	107-108
3.4 Procedimentos de organização e análise dos dados de cada contexto da pesquisa.....	108-109

CAPÍTULO 4 – O primeiro barco: enunciados em meio digital no contexto de práticas pedagógicas da EAD. Descrição, metodologia e análise de dados.....	110-170
--	---------

4.1 Em mares da EAD.....	110
4.1.1 Contexto global e local da primeira embarcação: EAD	110-115
4.2 Percurso metodológico	116
4.2.1 Técnica de pesquisa.....	117
4.2.2 Descrição e discussão teórica sobre a tecnologia escolhida: o fórum digital.....	117-121
4.2.3 Perfil resumido dos sujeitos participantes.....	122
4.3 O fórum digital em ambientes virtuais.....	122-124
4.3.1 Fórum referente à teleaula do dia 30/09/2009.....	124-140
4.3.2 Fórum referente à teleaula do dia 25/08/2010.....	140-170

CAPÍTULO 5 – O segundo barco: enunciados em meio digital no contexto de práticas pedagógicas da EP. Descrição, metodologia e análise de dados.....	171-297
--	---------

5.1 Em mares da EP.....	171-172
5.2 Contexto e organização da segunda embarcação: EP.....	172-173
5.3 Percurso metodológico da primeira etapa.....	173-174
5.3.1 Técnicas de pesquisa.....	174
5.4 Descrição e discussão teórica sobre a tecnologia escolhida: o <i>blog</i>	175-178
5.4.1 O uso do e-mail e a relação com o <i>blog</i>	179-184
5.4.2 A tecnologia <i>blog</i> na primeira etapa.....	184-188
5.4.3 Contos de fadas e o <i>blog</i>	188-189
5.5 Perfil dos sujeitos da pesquisa – LEII- 2011.....	189-199
5.5.1 Perfil demográfico.....	190-191
5.5.2 Dados referentes ao letramento digital.....	192-199
5.6 Análise de enunciados em meio digital: <i>blog</i> LEII-2011....	199-200
5.6.1 Primeira postagem-tarefa.....	200-216
5.6.2 Segunda postagem-tarefa.....	216-225
5.6.3 Quarta postagem-tarefa.....	225-231
5.6.4 Sétima postagem-tarefa.....	231-238

5.7 Segunda etapa da pesquisa: uso do <i>blog</i> e da rede social	
Facebook.....	239
5.7.1 Percurso metodológico da segunda etapa.....	239-240
5.7.1.1 Técnica de pesquisa.....	240-241
5.7.2 Condições de produção da segunda etapa.....	241-242
5.7.3 Perfil dos sujeitos aprendizes da segunda etapa	243
5.7.3.1 Perfil demográfico.....	244-245
5.7.3.2 Dados referentes ao letramento digital.....	246-254
5.7.4 A navegação com o <i>blog</i>	254-255
5.7.5 As postagens no <i>blog</i> - LEI - 2012.....	256-257
5.7.5.1 Primeira postagem-tarefa no <i>blog</i>	257-263
5.7.6 Deslocamento para o <i>Facebook</i>	263-265
5.7.6.1 Primeira postagem-tarefa no <i>Facebook</i>	265-271
5.7.6.2 Reflexão sobre o deslocamento para o <i>Facebook</i>	271-275
5.8 Terceira etapa: breve relato de navegação.....	275-279
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	280-297
REFERÊNCIAS.....	298-308
ANEXOS.....	309-312
Anexo A – Questionário aplicado na primeira etapa – EP	309-310
Anexo B – Questionário aplicado na segunda etapa – EP.....	311-312

CAPÍTULO 1 - Navegações à vista

1.1 Apresentação da pesquisa

Humildade com técnica é o seguinte: só se aproximando com
humildade da coisa é que ela não escapa totalmente. (...)
Clarice Lispector¹

Antes del *fax* del *modem* y el *e-mail*
la vergüenza era solo artesanal
la mecha se encendia con un fósforo
y uno escribía cartas como bulas

antes los besos iban a tu boca
hoy obedecen a una tecla *send*
mi corazón se acurruca en su *software*
y el *mouse* sale a buscar el disparate

cuando me enamoraba de una venus
mis sentimientos no eran informáticos
pero ahora debo pedir permiso
hasta para escribir con el *news gothic*

te urjo amor que cambies de formato
prefiero recibirte en *times new roman*
mas nada es comparable a aquel desnudo
que era tu signo en tiempos de la *remington*
Mario Benedetti²

Caros leitores, nesta introdução, pretendo apresentar a trajetória desta tese, relatando o que me motivou a pesquisar sobre a relação tecnologias, língua (o Espanhol como Língua Estrangeira - ELE) e o sujeito (aprendiz e mediador) em práticas de ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), bem como descrever os objetivos gerais e específicos, a justificativa, a hipótese,

¹ Crônica "Humildade e técnica" em A Descoberta do Mundo, 1999, p. 237.

² Poema do livro *El mundo que respiro*. Buenos Aires: Editorial Planeta-Seix Barral, 2001

esclarecer minha opção pelo uso da primeira pessoa do singular e apresentar a organização geral da tese.

Desconsiderando as motivações profissionais e, mais de fundo, as inconscientes, o instinto de sobrevivência ou o princípio do prazer que nos empurra a agarrar ou vislumbrar oportunidades que possam satisfazer de alguma forma nosso desejo de querer viver mais e melhor, o elemento desencadeador da reflexão que me levou a elaborar um projeto de tese foram as práticas pedagógicas e de linguagem das quais participei como professora de espanhol de um curso de Letras, na modalidade a distância.

Assim, esta tese foi motivada por inquietações que passei a sentir a partir dessas práticas, não apenas pelo fato de o ensino ser oferecido a distância, ou seja, pelo fato de estar, no momento da aula, separada dos meus alunos espacialmente, de existir entre nós uma distância geográfica, mas, sobretudo, porque as práticas pedagógicas e de linguagem naquela experiência eram mediadas de forma intensiva por objetos técnicos e suas tecnologias, tanto nos espaços concretos do ensinar – o estúdio de televisão, com transmissão via satélite, equipado com computadores conectados à Internet (no caso dessa modalidade de EAD³) –, quanto nos espaços concretos do aprender – a sala de aula no polo, equipada com computadores, projetor de imagens, entre outros objetos técnicos. Além desses espaços concretos, chamou minha atenção a constituição dos espaços virtuais: o Ambiente Virtual de

³ Moore, (2011[2005]) classifica as modalidades de EAD em gerações. O uso da tecnologia da transmissão televisiva via satélite faz parte da quarta geração, e o uso do computador e da Internet faz parte da quinta. O modelo de EAD do qual participei é híbrido, conjugando tecnologias das 4ª e 5ª gerações.

Aprendizagem AVA *Moodle*⁴, com suas ferramentas de suporte da escrita (e-mail, fórum de dúvidas e outros).

Para que construam uma imagem dessas inquietações e de como elas me afetaram como sujeito, faço aqui, lançando mão de uma estratégia do método heurístico⁵, uma espécie de relato, no qual descrevo as impressões que tive na minha primeira teleaula na educação⁶ a distância (doravante EAD), ocorrida em 2008. Mais tarde, a EAD, enquanto conjunto de práticas de ensino e de aprendizagem, me instigaria a querer saber mais sobre o universo das novas tecnologias na sua relação com o sujeito aprendiz e seu processo de aprendizagem de espanhol. Assim, foi essa experiência inicial na EAD que deu, portanto, o “pontapé” para o doutorado.

“Entrei devagar no estúdio, com certo receio, confesso, perguntando-me secretamente se eu daria conta e esforçando-me, como numa *performance* teatral, para parecer o contrário e segurar a cena.

Olhava cada detalhe, cada objeto, as câmeras, os refletores, a mesa com computador embutido, a caneta digital, o cenário, aparelhos de áudio e mais computadores. As instruções eram claras: deveria fixar o olhar para uma câmera à minha frente, imaginando que, do outro lado, estavam meus alunos, ou seja, do lado em que as transmissões das imagens estavam sendo realizadas ao vivo. Eu deveria usar roupas de cores fortes para contrastar com o fundo do cenário da aula; um maquiador profissional me prepararia antes da

⁴ Conforme descrição da *Wikipedia*, *Moodle* é acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, um *software* livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. Mais informações ver <http://pt.wikipedia.org/wiki/Moodle>

⁵ Segundo Telles (2002), a pesquisa heurística envolve processos de autorreflexão, de estudo de si e sua relação com a prática pedagógica; nela o pesquisador pode usar descrições narrativas, poesias, diário pessoal, informação autobiográfica etc.

⁶ Uso Educação a Distância e não Ensino a Distância por entender que o termo Educação é mais amplo e abarca não só o ensino mas também o processo de aprendizagem e de formação como um todo.

aula; profissionais de comunicação televisiva tinham me orientado em curso de capacitação, disseram que na tevê tudo tem que ser mais forte por causa dos refletores etc., deve-se realçar a cor dos olhos, dos lábios, do rosto, senão iríamos parecer fantasmas dando aulas.

Havia duas câmeras, meu olhar deveria fixar-se um tempo na câmera 1 e, depois, outro tempo na câmera 2, alternando ao longo da aula, para não cansar o espectador (o aluno) e também resultar numa aula dinâmica ou causar esse efeito de dinamismo; eu daria uma teleaula de 100 minutos, previamente organizada por mim, num roteiro chamado de 'planejamento da teleaula', dos quais 80 minutos eu ficaria explicando determinados conteúdos da disciplina – espanhol – e, após 20 ou 30 minutos de exposição, poderia dar intervalos de 5 a 10 minutos para que os alunos pudessem realizar atividades e/ou fazer comentários/perguntas sobre os conteúdos apresentados, que seriam enviados via Internet e repassados para mim no estúdio. Deveria alternar a exposição oral dos conteúdos com a apresentação de slides elaborados no programa *PowerPoint*, contendo, além de textos, imagens e/ou vídeos e/ou canções.

Precisaria ficar atenta, olhando também para uma tela de televisão no chão que ficava indicando o tempo que eu tinha para cada parte da aula e na qual também apareciam escritas as perguntas dos alunos, vindas dos pólos. Além disso, precisava olhar a equipe que estava me acompanhando na sala em frente a mim, atrás dos operadores das câmeras, separada de nós por uma parede de vidro, já que, por meio de gestos, eles poderiam me dar alguns toques, tais como: use a caneta digital, coloque seu copo de água no chão, olhe para a outra câmera etc. Ou seja, havia uma demanda por uma nova configuração do corpo, diferente da configuração à qual eu estava habituada em sala de aula convencional.

O tempo seria contado retroativamente, de 10 (dez) a 0 (zero), e entraríamos no ar, ao vivo. A aula seria dada na língua alvo – o espanhol –, com explicações e exemplificações também na língua alvo. Os alunos já haviam recebido o material para acompanhar a aula e um conjunto de atividades que realizariam no fórum após a teleaula. Ou seja, havia demandas de ações diferentes, novos rituais de aula diferentes daqueles de uma aula ‘convencional’.

Após o término da transmissão da teleaula, os alunos teriam mais 100 minutos para a realização da ‘aula-atividade’, que deveria ser postada no fórum da teleaula, aberto para essa finalidade, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (*Moodle*). Esses 100 minutos seriam acompanhados por mim e por professores tutores que também tinham o papel de acompanhar os alunos e comentar suas postagens, fazendo sugestões e correções.

Minha primeira teleaula de língua espanhola na modalidade da educação a distância (EAD), dentro de um modelo que combinava tecnologias do século XX e XXI, acontecia. Era meu batismo em um mar de tecnologias conjugadas; saltei e dei meu primeiro mergulho, mas as águas ainda estavam turvas...”

A partir desse mergulho, esta pesquisadora-docente, migrante digital ou imigrante digital (PRENSKY, 2001)⁷, que conheceu a máquina de escrever antes do computador, foi interpelada pelas novas tecnologias de informação e comunicação, inicialmente no contexto do ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira na modalidade da EAD e, depois, no contexto da educação presencial complementado pelo uso de tecnologias.

⁷ Prensky designa imigrante digital uma pessoa que usa uma linguagem da era pré-digital, em oposição a nativos digitais, que seriam pessoas que nasceram nas últimas décadas do século XX e cresceram junto com a rápida difusão das tecnologias digitais, são “falantes nativos” da linguagem digital.

Dessa forma, minha atitude em relação à EAD e, conseqüentemente, em relação às tecnologias, foi, desde o começo, de indagação e de perplexidade, procurando “desnaturalizá-la”, ou seja, não vê-la de forma banal, natural ou simples. Tomando emprestado um neologismo utilizado pela profa. Dra. Maite Celada num curso de pós-graduação e deslocando o termo do contexto em que foi dito⁸ para usá-lo dentro do meu propósito, era necessário “desempirizar” a relação do sujeito com a língua no contexto do ensino/aprendizagem na modalidade EAD, para tentar compreender o fenômeno na sua complexidade⁹.

Ficava me perguntando o tempo todo: como a EAD, por fazer uso intenso das tecnologias, me afetava como sujeito docente, como afetava o sujeito aprendiz e como intervinha na aprendizagem de ELE, considerando essa aprendizagem um fenômeno, por si só, altamente complexo?

A presença imperiosa e determinante das tecnologias nas práticas da EAD me trouxe certo desconforto, o desconforto do desconhecimento sobre as novas tecnologias, tanto de suas funcionalidades práticas quanto de sua natureza e relação com as práticas sociais. Senti a necessidade de me aproximar de autores e disciplinas que discutissem a relação entre tecnologias e sociedade e tecnologias e educação. Passei a fazer leituras de forma autônoma, matriculei-me em cursos de pós-graduação, como aluna especial, e

⁸ Celada usou o termo “desempirizar”, dentro do quadro teórico da análise do discurso de linha francesa, para expressar a necessidade que temos de retirar da empiria, da transparência, a relação do sujeito com a linguagem e a relação do sujeito com outro sujeito.

⁹ O termo complexidade será tratado nesta tese no sentido elaborado por Morin (2007[2005]) de “constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas”, daquilo que está tecido junto e, ocasionalmente, também no sentido do senso comum de não simplificar, naturalizar os fenômenos, mas ver os vários elementos que os compõem e que, portanto, podem dificultar sua compreensão. No uso feito no parágrafo que originou esta nota, estamos pensando o termo já dentro de uma linha teórica que podemos designar, genericamente, como o Pensamento Complexo.

passei a me preparar para um vínculo formal com estudos em nível de doutorado.

Das inúmeras questões que afloravam na EAD e que poderiam se transformar em objeto de estudo, optei, considerando minha formação, área de atuação profissional e familiaridade acadêmica, pelas interações verbais escritas que aconteciam no ambiente virtual de aprendizagem (Moodle), principalmente através da ferramenta “fórum de dúvidas”. E seria esse meu objeto de estudo (vinculado à EAD) se a vida não tivesse preparado meu retorno ao presencial (“Não sou eu quem me navega, quem me navega é o mar...”¹⁰).

Em 2011, tendo sido aprovada em concurso público, voltei a atuar na Educação Presencial (EP) e, para não ter que abandonar questões que me intrigavam e que diziam respeito ao uso de tecnologias, principalmente de tecnologias do computador conectado à Internet, passei a introduzir o uso de tecnologias ligadas à internet na educação presencial e observar a relevância das inter-relações entre sujeito-língua-tecnologias materializadas em seus enunciados no meio digital. Com meu retorno ao ambiente físico da sala de aula, os dados levantados na EAD passaram a ser organizados como fazendo parte do primeiro momento da pesquisa. E os dados da EP, fazendo parte do segundo momento da pesquisa.

Nesse segundo momento, passei a organizar propostas pedagógicas de uso de tecnologias (Internet) como recursos complementares à educação presencial, o que a literatura vai chamar de prática pedagógica híbrida, mista ou combinada; do inglês *Blended Learning*. (SINGH, 2003; GRAHAM, 2006; MARTINS, 2009), e foi necessário, para tanto, o planejamento de uma experiência pedagógica de uso de tecnologias que pudesse fornecer dados para a pesquisa.

¹⁰ Referência à canção de Paulinho da Viola.

Assim, de acordo com motivações e condições específicas que serão descritas no contexto da trajetória metodológica e das análises desta tese, nesse segundo momento foram propostos e utilizados diferentes instrumentos (ou tecnologias de suporte da escrita), como o e-mail, o *blog* e um grupo aberto na rede social digital *Facebook*.

1.2 O problema da pesquisa

Conforme já mencionado, considerando minha formação (graduação em Letras, mestrado em Linguística) e atuação profissional como docente de língua espanhola, de todos os aspectos que afloravam a partir das práticas pedagógicas e de linguagem tanto na EAD quanto na EP complementada por tecnologias, e que poderiam constituir, cada um deles, objetos de pesquisa, passei a vislumbrar os enunciados realizados em meio digital como meu objeto de pesquisa e passei a problematizá-los como objetos híbridos, interrogando sobre sua relação com os sujeitos enunciadorees e com as tecnologias.

Os enunciados que seguem ilustram aqui alguns aspectos que serão problematizados e analisados mais profundamente em capítulo dedicado para esse fim.

Enunciados ocorridos no primeiro momento da pesquisa - EAD

Enunciado A

Yo sé – pues soy una amiga virtual – que, en el grupo de Campinas, la persona que ha comido la paella valenciana fue Eduardo... ahora no estoy segura que él ha estudiado mucho en los últimos meses... jejeje... estoy casi segura que sus amigas han estudiado mucho más en los últimos meses.

Lorena, Pólo de São José dos Campos, 26 de agosto 2010, 9:37

Enunciado B

*Amiga, no es verdad, yo tengo estudiado mucho...
rsss... y estoy viajando muy poco ahora...*

Guilherme, Pólo de Campinas, 26 de agosto 2010,
17:32

(Postagens feitas num fórum digital
disponibilizado no ambiente virtual de
aprendizagem Moodle, do curso de Letras
Espanhol na modalidade EAD)

**Enunciado produzido no segundo momento da
pesquisa - EP****Enunciado A**

*Profesora, el caralibro fue bueno porque nosotros,
alumnos de lengua I, intentamos escribir en español
aquí y también para la comunicación entre nosotros,
fue bueno también para hallar las actividades,
películas, vídeos, canciones y sitios. Una sala de
clases fuera de la Universidad.*

Curtir (desfazer) · · Seguir publicação · Domingo às
14:17

(Postagem feita num grupo criado no *Facebook*
(*Caralibro*), como uma prática complementar do curso
de Letras/Espanhol na modalidade EP)

Sem entrar, aqui, na análise mais profunda desses enunciados, utilizados para introduzir a questão do problema desta tese, quero dizer que foi a reflexão sobre a materialidade linguística e as condições de produção dessa materialidade, aliadas ao tipo de prática na qual se inseriam, que me fez elaborar um problema de pesquisa. Pensar de que forma um paradigma tecnológico aparece nos dados, pensar se a tecnologia estaria favorecendo o aparecimento de determinadas formas de escritas e se estas formas de escrita revelam novas formas de sociabilidade, por exemplo, qual seria o estatuto de “virtual” em: “*soy una amiga virtual*”; ou onomatopeias como “*jejeje*”; pensar de que forma os sujeitos participantes interagem

entre eles, por exemplo, separados no tempo e no espaço, e como se tratam entre eles; o que nessa materialidade remete ao extralinguístico, por exemplo, a novas formas de sociabilidade, a novas formas de ensinar e aprender, se podemos encontrar nela pistas sobre uma possível mudança de paradigma em relação à sala de aula: “*una sala de clases fuera de la universidad*”, etc.

Foi principalmente a partir desses enunciados, realizados em diferentes práticas sociais e pedagógicas – a EAD e a EP –, vivenciados em momentos cronológicos diferentes, que se configurou o tripé: língua estrangeira (espanhol), sujeito (que se manifesta no discurso e nas interações) e tecnologia (especificamente as que se referem ao uso do computador conectado à rede mundial de computadores ou Internet).

Os enunciados observados trouxeram pistas de uma complexa relação do aprendiz, como sujeito complexo¹¹, com a língua estrangeira, com as tecnologias implicadas e com seus interlocutores no processo de ensino/aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE).

A partir do olhar para os dois momentos da pesquisa considerando os dois contextos institucionais de ensino/aprendizagem, um *corpus* foi constituído, basicamente por um conjunto de amostras¹², organizadas no contexto das duas experiências pedagógicas, que incluíram, portanto, diferentes práticas e espaços de ensino/aprendizagem.

O fio que uniu as amostras das duas experiências, guardada a heterogeneidade entre elas, é o **fato de estarem relacionadas com**

¹¹ Voltarei ao conceito de sujeito complexo na exposição do quadro teórico, no capítulo 2.

¹² Estou chamando de corpus, nesta pesquisa, uma coletânea de registros, algumas amostras de enunciados originados de práticas escritas em contextos mediados por tecnologias digitais, fazendo uso mais livre do conceito, escolhendo uma possibilidade de uso do termo, conforme descreve o *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa* (<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=corpus>); não estou trabalhando especificamente com Linguística de Corpus.

o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira (o espanhol), de acontecerem no contexto universitário de Licenciatura em Letras/Espanhol e de contarem com a mediação tecnológica em maior ou menor grau.

Vi-me diante de um objeto híbrido que, como afirma Signorini (1998, p.101), são “elementos que entrelaçam o mundo dos objetos e o mundo dos sujeitos”, formados por três fenômenos complexos: o fenômeno do sujeito (principalmente o sujeito aprendiz, mas também o sujeito mediador) na interface com seus interlocutores (interpelado por uma língua estrangeira e pela técnica/tecnologia); o fenômeno da língua (e do aprendizado da língua); e o fenômeno da própria técnica/tecnologia (seu papel, função, natureza, significado social) inserida em “redes de práticas” do processo de ensino/aprendizado de língua em contextos institucionais.

1.3 Perguntas de pesquisa

A partir da reflexão sobre a complexidade de práticas envolvendo técnicas/tecnologias de rede (WWW¹³), ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira e subjetividades, a partir da observação de enunciados produzidos em meio digital, procurei pistas da inter-relação sujeito-língua-tecnologia e surgiram as seguintes perguntas:

1. De que forma os sujeitos (aprendizes e/ou mediadores) se manifestam (se posicionam) no meio digital e em relação ao meio digital?
2. Como o sujeito (aprendiz e/ou mediador) faz uso da língua (ELE) em contextos de uso de tecnologias, seja na modalidade de práticas pedagógicas EAD, seja na

¹³ *World Wide Web*: em português, rede de alcance mundial.

modalidade de práticas pedagógicas presenciais? Como se relaciona com a língua estrangeira nesse meio? Ou seja, o meio digital encorajaria o uso da língua?

3. Como o sujeito se relaciona com as tecnologias propostas nas diferentes práticas? É uma relação passiva, ativa? Explora o potencial delas? Com quais objetivos? De que forma essa relação com a tecnologia colabora com a aprendizagem da língua estrangeira cursada?
4. Qual seria a especificidade de enunciados produzidos em meio digital por sujeitos aprendizes de ELE?

1.4 Justificativa

Em primeiro lugar, penso que esta pesquisa sobre as relações entre sujeito, língua estrangeira e tecnologia, vistas na materialidade linguística, nas interações e no contexto de práticas pedagógicas da EAD e da EP (em práticas pedagógicas híbridas), poderá contribuir com alguns elementos para que se reveja e se repense o processo de ensino e aprendizagem de línguas (com essas características) na sua complexidade: quer do ponto de vista linguístico, quer do uso de tecnologias, quer da subjetividade.

Esta tese tem o propósito de contribuir para um reconhecimento de que há momentos em que as três dimensões complexas estão implicadas e que uma afeta a outra, o que poderá dar-nos pistas sobre como atuar e como repensar nossas práticas para que possamos favorecer um posicionamento crítico do aprendiz, tanto no que diz respeito à sua relação com a língua estrangeira – de aproximação e/ou distanciamento, de estranhamento ou de identificação (nos termos de REVUZ, 1998), quanto a sua relação com as tecnologias – se faz uso delas, se sabe fazer uso, se busca

ajuda, se sabe filtrar e explorar seus recursos para os objetivos da aprendizagem, entre outras questões subjetivas que merecem atenção, como as manifestações em nível afetivo (de agrado ou não; de total adesão ou rejeição) que muitas vezes podem prejudicar ou favorecer o aprendizado.

Em segundo lugar, penso que esta pesquisa, com foco no tripé sujeito-língua-tecnologia em contexto de ensino/aprendizagem de língua espanhola, poderá motivar novas pesquisas sobre questões afins e contribuir para aumentar a bibliografia que se tem hoje na área, no Brasil.

O número de trabalhos realizados em nível de mestrado e doutorado voltados especificamente para questões que envolvem ensino/aprendizado de Espanhol/LE mediado por tecnologias ainda é bem reduzido entre nós. Sem querer fazer levantamentos quantitativos mais expressivos, apenas para ter uma ideia geral, a partir de um levantamento inicial, com consulta a acervos de três bibliotecas de grandes universidades públicas brasileiras – a biblioteca da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, a biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP e a biblioteca da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, procurando trabalhos de mestrado e doutorado que contivessem as palavras-chave “espanhol, tecnologia, digital e tecnológica”, encontrei, na biblioteca da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, 63 títulos nos quais aparecia a palavra “tecnológica”. No entanto, consultando os títulos completos dos trabalhos, nenhum deles tratava sobre ensino/aprendizado de língua estrangeira.

No mesmo acervo da USP, a palavra “digital” apareceu em 80 títulos, mas desses 80, apenas 10 se referiam a questões de linguagem: gêneros digitais e ensino/aprendizado de línguas. E

desses 10, apenas 4 títulos relacionavam o digital ao ensino/aprendizado de línguas, sendo 2 deles da área de inglês e 2 da área de alemão; nenhum da área de espanhol. Na biblioteca da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, encontrei 14 teses que continham a palavra-chave tecnologia, sendo apenas 2 relacionadas a área de línguas estrangeiras: uma da área de inglês e outra da área de alemão; nenhuma da área de espanhol.

Com a expansão da educação a distância no Brasil, com a implantação dos Centros de Educação a Distância nas universidades públicas brasileiras, vinculados à UAB – Universidade Aberta do Brasil, com abertura de cursos de Letras/Espanhol a distância e com o uso cada vez mais frequente das tecnologias do ciberespaço em cursos presenciais, esse cenário das pesquisas na área de espanhol tende a mudar.

Em dois grandes e importantes eventos relacionados com estudos hispânicos e docência de espanhol: o Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol e o Congresso da Associação Brasileira de Hispanistas, começaram a aparecer trabalhos relacionados com ensino/aprendizado de espanhol e novas tecnologias e com mediação tecnológica e letramento digital de uma forma geral. No Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, ocorrido em Pernambuco em 2013, dos 400 resumos apresentados, 32 versavam sobre tecnologias e ensino/aprendizagem de espanhol.

No congresso da Associação Brasileira de Hispanistas, ocorrido em 2014, um evento que divulga as pesquisas em andamento no país e do qual participam com apresentação de trabalhos apenas pós-graduandos e docentes pesquisadores, dos 389 resumos apresentados, 11 referiam-se a questões envolvendo estudos hispânicos e novas tecnologias.

Além disso, começam a surgir eventos nos quais trabalhos da área de espanhol começam a ser divulgados ao lado de trabalhos da área de francês e inglês, como as JEALAV – Jornadas de Ensino e Aprendizagem de Línguas em Ambientes Virtuais, cuja criação presenciei durante o doutorado e que são promovidas anualmente pelo Departamento de Letras Modernas da FFLCH/USP, coordenadas pelas professoras doutoras: Mônica Ferreira Mayrink O’ Kuinghttons (da área de espanhol) e Heloisa Albuquerque-Costa (da área de francês). As jornadas têm sido mais um espaço para: reunir pesquisadores, divulgar pesquisas que estão sendo conduzidas por universidades de vários estados do país; fomentar a discussão teórica; promover a troca de experiências pedagógicas sobre aprendizagem de línguas e uso de tecnologias em ambientes virtuais, além de ser um evento que proporciona o letramento digital, já que tem oferecido oficinas e minicursos sobre tecnologias aplicadas ao ensino/aprendizagem.

Assim, esta tese, como gênero acadêmico que objetiva realizar uma reflexão e um estudo mais aprofundados, poderá contribuir para a compreensão, mesmo que parcial, da relação sujeito-língua-tecnologias e, assim, tornar menos obscuro o papel das tecnologias no ensino/aprendizado de ELE; o papel específico do componente linguístico (ELE) em processos de aprendizagem mediado por tecnologias e o papel do sujeito aprendiz – como ele se coloca diante de outro funcionamento linguístico, em outras práticas de linguagem mediadas por tecnologias.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivos gerais

Os objetivos gerais desta pesquisa são:

- Buscar compreender a relação sujeito-língua-tecnologia por meio da análise de enunciados produzidos em meio digital, inseridos em práticas da EAD e em práticas pedagógicas híbridas.
- Procurar compreender o que significa ensinar e aprender uma língua estrangeira em tempos de dilúvio informacional, em tempos de cibercultura.

1.5.2 Objetivos específicos

O objetivo específico desta tese é analisar enunciados em meio digital, produzidos por sujeitos aprendizes de espanhol como língua estrangeira num curso de Letras, considerando o contexto de duas modalidades de educação (EAD e EP). Com isso, busca-se compreender quatro aspectos na relação sujeito-língua-tecnologia:

1. a relação do sujeito-aprendiz com a língua: de que forma os enunciados revelam uma relação do sujeito-aprendiz com a língua (estrangeira e materna);
2. a dinâmica das inter-relações entre os sujeitos e os instrumentos tecnológicos, materializadas em sequências de enunciados presentes em práticas que fizeram uso de ferramentas como o fórum digital, o *blog* e a rede social *Facebook*;
3. como se conectam alguns dos aspectos das práticas, considerando-se os instrumentos utilizados, a mediação

pedagógica, as atividades desenvolvidas, as condições de produção dessas práticas, e observando se o meio digital favorece (ou não) a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira;

4. se a materialidade linguística receberia a influência de uma memória do espanhol como língua fácil ou se estaria sensível ao funcionamento da própria tecnologia, que moldaria determinadas formas de escrita.

1.6 Hipótese

Passei a formular a hipótese de que é possível identificar, em enunciados produzidos em meio digital, resultantes de diferentes práticas pedagógicas, uma complexa relação do sujeito-aprendiz, tanto com a língua estrangeira quanto com a tecnologia (através do uso que faz das tecnologias e da língua estrangeira, apropriando-se de novos modos de aprender e de escrever, daquilo que afirma sobre língua e tecnologia em suas intervenções no meio digital) e, por fim, uma complexa relação do sujeito aprendiz com ele mesmo e seus interlocutores (através da dinâmica das inter-relações e dos efeitos que são produzidos a partir delas).

1.7 Organização da tese

Esta tese está organizada em seis capítulos (incluindo, como capítulos a introdução e as considerações finais) mais as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO 1 – Navegações à vista. Apresentação da pesquisa; o problema da pesquisa; perguntas de pesquisa; justificativa; objetivos (gerais e específicos); hipótese; organização da tese.

CAPÍTULO 2 – Âncoras: conversas com teorias e estudos de áreas de investigação que fundamentam as análises.

CAPÍTULO 3 – Barcos e instrumentos de navegação: discussão sobre metodologia; procedimentos metodológicos que guiaram a tese como um todo.

CAPÍTULO 4 – O primeiro barco: enunciados em meio digital no contexto de práticas pedagógicas da EAD. Descrição, metodologia e análise de dados.

CAPÍTULO 5 – O segundo barco: enunciados em meio digital no contexto de práticas pedagógicas da EP. Descrição, metodologia e análise de dados.

CAPÍTULO 6: Considerações finais.

Referências bibliográficas

Anexos

CAPÍTULO 2 – Âncoras: conversas com teorias e estudos de áreas de investigação que fundamentam as análises.

2.1 Conhecendo as âncoras...

Uma teoria é, então, um ponto de vista, um lugar que ocupamos, momentaneamente, de preferência por uma decisão e como um caminho possível de abordagem de questões, um gesto interpretativo, que precisa ser posto à prova, contrastado, coisa que poderá levar a que sofra sensíveis mudanças internas ou até ao seu abandono.

Neide Maia González

Creio que um diálogo honesto entre teorias e pesquisas mais voltadas para os aspectos gerais e universais e aquelas mais voltadas para a busca da significação dos detalhes e episódios singulares só pode contribuir para uma melhor compreensão da linguagem e dos seus sujeitos. Talvez não seja utópico imaginar um universo acadêmico mais humano e menos competitivo, onde seja possível sonhar com um diálogo verdadeiro entre várias disciplinas e com uma visão complementar de teorias e pesquisas.

Maria Bernadete Abaurre

Começo este capítulo com duas cenas muito ilustrativas para o que veremos depois; trata-se de enunciados retirados de amostras que posteriormente serão submetidas à análise a partir do referencial teórico exposto neste capítulo e os que se fizerem necessários:

Em uma prática pedagógica a distância - EAD

iTatiiii!

Como he dicho a un amigo, si escribo todo que ya me he ocurrido, necesito un forum solo para mí.jajajajaja

Empieze escribir como loca y solo ahora he visto que he escrito con unos errores :

No me he molestado....

Y otras cositas....voy a ver todos y escribo una vez más.

Besos

(por LORENA - sexta, 27 agosto 2010, 15:39 – Pólo São José dos Campos)

Lorena, es una buena idea tener un forum sólo para ti, voy a pedir para la Universidad...rsss

Buen fin de semana para todos

(por Guilherme - sexta, 27 agosto 2010, 17:19 – Pólo Campinas)

Tú fuiste sarcástico, Gui....😡

jejejejeje

¡Vas a ver....!

¡Esperate!

(por LORENA - sexta, 27 agosto 2010, 22:53 – Pólo São José dos Campos)

Ji,ji,ji,😊

Hola, estimada compañera Lorena ¿Qué tal?

¡Es verdad!

Pero, creo que has participado de una manera muy interesante y productiva. Los errores son inevitables, pero hemos estudiado mucho para aprender y son con los errores que vamos a aprender. Hemos dedicado y en el futuro (próximo) vamos a disfrutar de nuestros esfuerzos.

Besotes en tu corazón

Tati

(por TATIANA - sábado, 28 de agosto 2010, 00:26 – Pólo São José dos Campos)

Em uma prática pedagógica híbrida – EP

¡Buenas noches! ¡Bueno, estoy usando el caralibro del grupo para pedir perdón a la prof por las bromas en la clase de hoy, perdóname! Pero no tuvo intención de hacer ningún mal, tampoco de decir que no había me gustado la presencia de las profesoras!

(por Fernanda - 10 de abril de 2013 -23 visualizações – 3 curtidas)

Esta pesquisa se preocupou com o estatuto de enunciados produzidos em meio digital, como os citados supra, frutos de práticas pedagógicas e de linguagem, que ocorreram no contexto de

atividades didáticas de disciplinas de cursos de LE em diferentes modalidades de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE): a modalidade EAD e a modalidade EP mediante uso de tecnologias.

Como procurar compreender enunciados EAD como os que destaco no início deste capítulo sem considerar as novas formas de comunicação e a dinâmica das interações assíncronas que influenciam umas às outras? Deve-se considerar que uma nova sociabilidade que se estabelece no virtual, no qual um tipo de laço afetivo vai sendo tecido, manifestado, muitas vezes na materialidade linguística, como no uso de recursos que demonstram a proximidade entre os sujeitos, por exemplo, o uso dos apelidos “Tati”, “Gui” e em fórmulas de saudação e despedida que parecem evidenciar o afeto, como “*Hola, estimada, compañera*”; “*besotes en tu corazón*”.

Como entender a produção não nativa em meio digital desvinculada da dimensão tecnológica e da subjetividade? Vejamos o enunciado: *Empiezo escribir como loca y solo ahora he visto que he escrito con unos errores*. Se o o aprendizado de uma LE supõe certo monitoramento do uso da língua (em práticas escritas principalmente) para que se consiga dizer (neste caso, escrever) algo que seja uma forma realmente possível na língua estrangeira, por que a aluna diz escrever *como loca*?

De que forma as características da tecnologia digital contribuem para essa liberação da escrita? Por um lado essa liberação da escrita, no contexto de produções dentro de práticas pedagógicas que visam o aprendizado da língua espanhola, encontra seus limites, os quais se relacionam com o nível de conhecimento que os sujeitos tenham da língua. E isso, parece ficar claro na consciência que o sujeito aprendiz – Lorena – tem de sua escrita quando diz *he escrito con unos errores*. Por outro lado, essa liberação, consciente ou não, é algo desejado por nós, professores, que queremos que os alunos percam o medo de

falar/escrever e se aventurem na língua estrangeira. Nesse sentido, o meio digital parece facilitar essa liberação ao facilitar a comunicação entre os sujeitos aprendizes, fazendo com que estes produzam (no caso, escrevam) mais na língua estrangeira. E alguns sujeitos se dão conta, caso de Lorena, de que escrevem mais – *escribi como loca* – na língua estrangeira e cometem alguns desvios: *he escrito com unos errores*.

Outra questão que aflora da experiência de uso das tecnologias do ciberespaço, no caso da prática híbrida (EP), é a relação que os sujeitos mantêm com a exposição pública e, por conseguinte, com a relação público e privado. Como interpretar o gesto de Fernanda, que prefere fazer um pedido de desculpas no meio virtual (e, portanto, público) – *estoy usando el caralibro para pedir perdón a la profe* –, quando poderia fazê-lo face a face e diretamente para a professora (portanto, de forma privada)?

Outros aspectos podem se manifestar nos enunciados que selecionei (principalmente na prática da EAD): um tipo de ortografia como a repetição de letras e o uso mais abundante de sinais de pontuação (reticências, por exemplo); o uso de elementos não verbais, lúdicos, como os *emoticons* 😈 😊 e diferentes onomatopeias para expressar risos: *jeje jiji*. Qual o significado da presença desses aspectos nos enunciados em meio digital? Seriam sintomas de mudanças mais profundas, tanto linguísticas quanto socioculturais e tecnológicas? Estaríamos vivendo uma revolução da linguagem? (CRYSTAL, 2005).

Ao voltar meu olhar para enunciados realizados em meio digital no bojo de práticas pedagógicas no contexto da EAD e no contexto do EP complementado por tecnologias, senti a necessidade de situar esses enunciados e essas práticas dentro de condições de produção que chamarei de globais – o contexto mais amplo sócio-histórico, econômico e cultural que favoreceu a EAD mediada por novas tecnologias e as formas de enunciação em tela de computador –

para, depois, considerar as condições de produção locais, ou seja, o contexto de práticas específicas de ensino-aprendizagem de espanhol em disciplinas de cursos de Letras, incluindo aí os sujeitos participantes e as tecnologias utilizadas. Feito isso, partirei para a análise e interpretação dos dados.

Procurar entender o estatuto de determinados enunciados em meio digital, de forma complexa e sistêmica, vendo-os como integrantes de práticas pedagógicas nas quais se originam e, também, tratando de relacionar estas práticas com o contexto de desenvolvimento de novas tecnologias fez com que eu recorresse a noções e conceitos de determinadas linhas e teorias de outras disciplinas, como a Sociologia, a Pedagogia, a Psicologia, a Filosofia, além da Linguística, da Linguística Aplicada, da Análise de Discurso, de estudos sobre Aquisição de Segunda Língua (ASL) e da área específica dos estudos sobre a Língua Espanhola (e seu processo de ensino e aprendizagem) no Brasil, sempre que os dados demandavam.

Assim, esta tese, que utiliza noções, ideias e conceitos de um conjunto de disciplinas, vai conversar com perspectivas teóricas que apoiam, motivam ou mesmo se constituem justamente no diálogo inter/multi e transdisciplinar.

2.2 Conversa com a Linguística Aplicada

A postura de abertura em relação às contribuições de outras disciplinas é bem conhecida na área de Linguística Aplicada (LA), pois segundo Signorini (1998), a LA tem se proposto ao estudo das práticas de linguagem na interface com diferentes disciplinas. A autora (1998, p. 99-100) aponta que

Como área de investigação, a Linguística Aplicada (LA) tem se configurado também, e cada vez mais, como uma espécie de interface que avança por zonas

fronteiras de diferentes disciplinas, não somente na área dos estudos da linguagem, como também na da Psicologia, Sociologia, da Antropologia, da Pedagogia, da Psicanálise, entre outras. Nesse sentido, tem-se também constituído como uma área feita de margens, de zonas limítrofes e bifurcações, onde se tornam móveis as linhas de partilha dos campos disciplinares e são deslocados, reinscritos, reconfigurados, os constructos tomados de diferentes tradições e áreas de conhecimento.

A conversa entre disciplinas não é algo novo nas ciências da linguagem. Para Abaurre (1996, p.158), os estudos da linguagem humana situam-se num espaço necessariamente interdisciplinar, e isso “define desafios suplementares, que passam pelas diferenças teóricas e metodológicas das várias disciplinas envolvidas”. Esse diálogo interdisciplinar faz parte do desenvolvimento das ciências humanas e da ciência em geral.

Como afirma Kleiman (1998, p.54),

O uso de conceitos, de modelos e de instrumentos de outras disciplinas faz parte do processo de busca e de produção de conhecimento numa área; a Psicolinguística utilizou o método experimental da Psicologia e das teorias gramaticais para o estudo do processamento de frases; a Sociolinguística utiliza categorias da Sociologia; diversas escolas de Semântica utilizaram os métodos da Lógica, da Antropologia, da Psicologia Cognitiva. Saindo um pouco dos exemplos das ciências da linguagem, uma das teorias genéticas sobre o envelhecimento é a teoria dos radicais livres, um conceito derivado da Química.

O novo, no caso desta pesquisa, talvez seja a busca de uma conexão entre alguns conceitos oriundos de teorias da linguagem, da educação, da subjetividade e de teorias que pensam as tecnologias e a sociedade, com o objetivo de entender a relação sujeito-língua-tecnologia em processo de ensino e aprendizagem de ELE.

Ao pensar sobre enunciados como objetos híbridos, conforme anunciei já na introdução desta tese, vinculando-os a determinadas práticas de linguagem em meio digital (as escritas em fóruns, as

escritas em blogs etc.) e ao contexto específico das instituições e das formas de ensino e aprendizagem (na EAD ou na EP), considerando as inter-relações complexas entre sujeito-língua-tecnologia, nas quais esta pesquisadora como sujeito também implicada, esta pesquisa aproximou-se de pesquisas do campo da Linguística Aplicada (LA), pois, conforme Signorini (1998, p. 101):

(...) a LA tem buscado cada vez mais a referência de uma língua real, ou seja, uma língua falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas, numa tentativa justamente de seguir essas redes, de não arrancar o objeto da tessitura de suas raízes.

Assim, a LA apoia a conversa interdisciplinar como estratégia para entender determinados problemas que não podem ser verdadeiramente compreendidos de forma isolada. Como sustenta Moita Lopes (1998, p. 114):

O lingüista aplicado, partindo de um problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação, procura subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente a questão em jogo, ou seja, que possam ajudar a esclarecê-la.

Além dos pressupostos da LA que contribuem para a pesquisa que se faz na conversa entre disciplinas, o acesso que podemos ter neste século XXI, graças ao desenvolvimento das novas tecnologias ligadas à rede mundial de computadores, a resultados de pesquisas e a textos de muitos pesquisadores de várias partes do planeta, também fomenta o diálogo interdisciplinar.

Talvez estejamos, neste novo milênio, a partir de novas possibilidades de compartilhamento de ideias, num momento inédito e privilegiado para a experiência interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar.

Segundo Lévy (2010, p.163), o conhecimento não pertence mais a nenhum domínio do saber, pois o saber, assim como o tempo e os espaços, também é saber fluxo.

(...) com a ampliação do mundo, a progressiva descoberta de sua velocidade, o crescimento cada vez mais rápido dos conhecimentos científicos e técnicos, o projeto de domínio de saber por um indivíduo ou por um pequeno grupo tornou-se cada vez mais ilusório. Hoje, tornou-se evidente, tangível para todos, que o conhecimento passou definitivamente para o lado do intotalizável, do indominável.

Ao me deparar com a complexidade do problema desta pesquisa, que incluiu um conjunto de práticas e instrumentos em duas instituições diferentes e três fenômenos complexos: o fenômeno da subjetividade (o sujeito aprendiz e o sujeito mediador/pesquisador); o fenômeno da língua (e seu processo de ensino e aprendizagem) e o fenômeno da tecnologia, passei a ver esses fenômenos como partes interconectadas de um sistema maior, que seria o ensino e aprendizado de ELE em dois contextos institucionais diferentes. Passei, então, a buscar fundamentação na teoria do Pensamento Complexo e na teoria do Pensamento Sistêmico.

2.3 Conversa com o Pensamento Sistêmico e Complexo

A concepção sistêmica vê o mundo em termos de relações e integração.

Fritjof Capra¹⁴

Entrei em contato com o Pensamento Sistêmico a partir da leitura de Vasconcellos (2007) e percebi que, por ter uma visão

¹⁴ Em *O ponto de mutação*, 2014 [1982]p.260

integradora da ciência, incluindo suas diferentes áreas de conhecimento, das chamadas ciências “duras” às ciências humanas e suas disciplinas, por valorizar as inter-relações e a complementaridade entre os diferentes campos do saber, o Pensamento Sistêmico poderia fornecer conceitos importantes para a reflexão sobre enunciados em meio digital de sujeitos aprendizes de espanhol como língua estrangeira em processos mediados por tecnologias.

Para Vasconcellos, no texto citado, o Pensamento Sistêmico é o novo paradigma da ciência, um paradigma emergente ou a epistemologia da ciência novo-paradigmática. Para a autora, em contraste com o paradigma da ciência clássica, que se sustentou durante quatro séculos a partir dos conceitos de “estabilidade”, “simplicidade” e “objetividade”, o Paradigma Sistêmico propõe as noções de “instabilidade”, “complexidade” e “intersubjetividade”.

Seguindo a elaboração de Vasconcellos, o Pensamento Sistêmico pressupõe a complexidade, e a complexidade é uma das dimensões do novo paradigma da ciência, um importante pressuposto epistemológico. Conforme a autora, (2007, p.104)

Hoje se fala tanto em complexidade, sistemas complexos, complexidade das organizações, complexidade da sociedade, que até corremos o risco de pensar que a complexidade é mais um produto novo que devemos consumir neste início de século XXI. Por isso, é importante termos presente que, apesar de estarmos tomando como uma das dimensões do novo paradigma da ciência, não é a complexidade que é nova, mas é o seu reconhecimento pela ciência que é muito recente.

Penso que esse novo paradigma implica profundas e amplas transformações em nossas práticas e em nossas relações. Lembra Vasconcellos (2007) que “paradigma”, palavra de origem grega, significa “modelo”, “padrão”, “conjunto de regras”, “regulamentos”. O tempo todo estamos vendo o mundo por meio dos nossos

paradigmas. Eles influenciam e moldam nossas ações e percepções e, muitas vezes, por causa deles, rejeitamos ideias novas e resistimos a mudanças.

Morin (2007, p. 54), ao conceituar “paradigma” afirma que:

(...) um paradigma é a pedra angular de todo um sistema de pensamento e o que afeta um paradigma afeta, ao mesmo tempo, a ontologia, a metodologia, a epistemologia, a lógica, e, por consequência, a prática, a sociedade, a política. A mudança de paradigma é difícil e lenta, pois implica o colapso de uma estrutura de ideias.

Adotar o Pensamento Sistêmico como paradigma para entender produções escritas por aprendizes de uma língua estrangeira, no contexto da EAD ou no contexto de práticas híbridas, implica reconhecer essa prática como instável, complexa e permeada por uma intersubjetividade. Além disso, implica reconhecer a necessária integração entre todos os elementos que fazem parte desse processo de ensino e aprendizagem.

Conforme descreve Vasconcellos (2007, p. 200):

Um sistema é um todo integrado cujas propriedades não podem ser reduzidas às propriedades das partes, e as propriedades sistêmicas são destruídas quando o sistema é dissecado. Entretanto, as características do todo tendem a ser manter mesmo que haja substituição de membros individuais. Os componentes não são insubstituíveis.

Ou seja, se considerarmos a escola ou a universidade como um sistema, teremos que considerá-las como um todo integrado por suas partes: professores, alunos, salas de aula, direção, coordenação, livros didáticos, materiais e tecnologias de ensino e aprendizagem etc.

A substituição de uma parte desse todo integrado, como a substituição de um professor, de um livro didático ou de uma determinada tecnologia, não significa a desintegração do sistema, mas sua reorganização ou capacidade de auto-organização.

De igual maneira, podemos pensar a língua como um sistema integrado por partes ou subsistemas (lexical, morfológico, fonológico etc.), em que uma variação em um dos sistemas (fonético ou lexical, por exemplo) não significaria a destruição da língua, e sim uma reorganização de suas partes.

Num sistema, como afirma Bertalanffy (1968, p.24, apud VASCONCELLOS, 2007, p. 200), “o comportamento do todo é mais complexo do que a soma dos comportamentos das partes”. Ainda, com o pensamento de Bertalanffy apud Vasconcellos (2007, p. 200) “os acontecimentos parecem implicar mais do que as decisões e ações individuais”. Como aponta Vasconcellos (2007, p. 200):

Assim, um sistema é um todo integrado cujas propriedades não podem ser reduzidas às propriedades das partes, e as propriedades sistêmicas são destruídas quando o sistema é dissecado. Entretanto, as características do todo tendem a se manter, mesmo que haja substituição de membros individuais.

Dessa forma, por exemplo, se pensarmos na Educação a Distância como sistema, conhecer suas partes de forma isolada, os meios de comunicação em que ocorrerão os processos de ensino e aprendizagem, os materiais instrucionais, o perfil dos sujeitos aprendizes, as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem, a organização do Polo, a metodologia, enfim, tudo isso contribui para o conhecimento do todo, mas não é suficiente para uma visão integrada do todo, que não se reduz a cada uma de suas partes, mas funciona e se dá a conhecer a partir das múltiplas inter-relações entre as partes.

Como afirma Vasconcellos (2007, p. 199), “um conjunto de elementos no qual não se evidenciem as inter-relações entre as partes, não pode ser considerado um sistema”. Ainda com Vasconcellos (p.200):

As unidades individuais ou membros do sistema existem em relações e o sistema impõe coerções sobre o comportamento das partes: os graus de liberdade para o comportamento de cada elemento são restringidos pelo fato de ele integrar um sistema. Assim, um elemento não exhibe todas as suas características em todos os sistemas de que possa fazer parte e, então, nesse sentido, costuma-se dizer que o todo é menos do que a soma das partes.

Neste século XXI, dado o desenvolvimento da ciência, *lato sensu*, das tecnologias e dos processos de globalização, tem-se reconhecido cada vez mais a complexidade de muitos fenômenos que são objetos de investigação, sejam eles físicos, biológicos, políticos, sociais, culturais, psíquicos ou linguísticos.

O Pensamento Complexo, na formulação de Morin (2007), enfrenta o desafio de questionar os pilares da ciência, que impulsionaram seu desenvolvimento desde o século XVII até o final do século XIX e que, de forma geral, ainda perduram na ciência. De acordo com Morin, na obra citada, esses pilares são: a ordem (regularidade); a separabilidade (redução, análise); o valor de prova absoluta (unicidade da identidade e recusa da contradição).

Conforme o filósofo mencionado, esses três pilares se desintegraram porque se descobriu que:

- em relação à ordem, há um “jogo dialógico”¹⁵ entre ordem e desordem, ao mesmo tempo complementar e antagônico;
- em relação à separabilidade, tanto os objetos quanto a vida estão ligados a um sistema e interagem com as partes no interior de um sistema; estudá-los de forma isolada

¹⁵ Morin (2005) chama “dialógico” a duas ou várias lógicas unidas de forma complexa, ou seja, complementares, concorrentes e antagônicas.

não nos dá a compreensão do todo. É necessário religar as partes para entender a complexidade de sua organização.

- em relação à prova absoluta, a consciência clara do lugar da incerteza não permite mais prever com segurança os resultados de uma investigação.

Parto, assim, neste trabalho, da visão do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira mediado por tecnologias como sistema que comporta distintas complexidades, seja no modelo de EAD, designado por Moore (2011) como de 5ª geração¹⁶, seja no modelo de (EP), que faz uso das novas tecnologias. Destaco três complexidades que me parecem fundamentais:

- a complexidade da língua (da realidade dos diferentes usos, de seus níveis de organização e de seu aprendizado). Para Revuz (2002), a língua como objeto de conhecimento intelectual é um objeto complexo que é objeto de uma prática também complexa, já que solicita um sujeito e seu modo de se relacionar consigo mesmo, com os outros e com o mundo;
- a complexidade do sujeito, considerado em suas múltiplas dimensões: cognitiva, biológica, psíquica, social, cultural; incluindo, portanto, suas ações em práticas pedagógicas. Ainda com Revuz (2002, p.217), a aprendizagem de uma língua “mobiliza, em uma interação necessária, dimensões da pessoa que geralmente não colaboram, nem mesmo convivem, em harmonia”; e

¹⁶ Conforme classificação de Moore, (2005), as gerações estariam relacionadas ao tipo de mídia preponderante e seriam: 1ª) do estudo por correspondência; 2ª) do rádio e da televisão; 3ª) da abordagem sistêmica e Universidade Aberta (UA); 4ª) da teleconferência; e 5ª) do computador conectado à Internet.

- a complexidade da própria tecnologia (seus significados, suas funções, seu caráter mediador e todo um imaginário construído ao seu redor, a partir de visões prometeicas e/ou fáusticas¹⁷ (RUDIGER, 2007).

Defendo que essas três complexidades estão interligadas e em constante inter-relação no processo de ensino e aprendizagem de ELE, formando um sistema que inclui contextos mediados por tecnologias, total ou parcialmente, e se fazem presentes de múltiplas formas; uma delas, na materialidade linguística, como a que me proponho a analisar: enunciados em meio digital produzidos em fóruns, *blogs* e num grupo da rede social *Facebook*.

2.3.1 Pensamento Complexo e o processo de EA de LE

O ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira, em si, é um acontecimento complexo, no sentido de que muitos aspectos estão tecidos juntos, tais como os espaços, institucionais ou não, as condições iniciais da aprendizagem (tipo de aproximação com a língua estrangeira ou *input* a que o aluno teve acesso), o perfil dos sujeitos aprendizes (faixa etária, conhecimentos prévios, língua materna etc.), a visão ampla do sujeito que aprende, as motivações para aprender e outras questões estritamente linguísticas, tais como as características da língua que se ensina e se aprende, seus diferentes níveis de análise (sua fonética e fonologia, sua morfologia, sua sintaxe), seus modos de enunciação, as relações contrastivas em

¹⁷ Rudiger (2007), teórico das tecnologias, descreve de forma aprofundada essas duas visões sobre as tecnologias. De forma muito resumida, posso dizer que a visão prometeica é uma visão tecnófila, otimista das tecnologias, e a visão fáustica, o contrário, uma visão tecnófoba ou pessimista.

relação à língua do aprendiz etc. É tão complexo, que Larsen Freeman, em seu clássico artigo de 1997, afirmava ser a aprendizagem de línguas segundas um fenômeno dinâmico, complexo, não linear, o que o aproxima da teoria dos sistemas complexos ou teoria do caos, devido, entre outras coisas, à instabilidade e imprevisibilidade do fenômeno e à sua capacidade de auto-organização.

Paiva (2005, p.25) vai dizer que

Há evidências suficientes para se advogar que a aprendizagem de línguas parece ser realmente um sistema complexo adaptativo – complexo pela dificuldade de descrição e adaptativo pela capacitação de adaptação às diferentes condições que lhe são impostas pelo ambiente. A passagem de falante de uma língua materna para falante de uma segunda língua, ou língua estrangeira, é algo complexo que acontece entre a ordem total e o caos, ou seja, a imprevisibilidade.

Borges e Paiva (2011, p. 340), mencionando Larsen-Freman, admitem que o processo de aquisição e do ensino e aprendizagem de línguas em si é de natureza complexa e “não se limita à explicação de uma ou de outra teoria de ensino/aprendizagem e/ou de uma ou de outra teoria de linguagem, mas da junção de todas elas”.

Segundo Borges e Paiva (2011, p.344):

(...) uma visão de aquisição de segunda língua (ASL) na perspectiva da complexidade, deve, necessariamente, conceber tanto a língua(gem) como o ensino/aprendizagem como fenômenos igualmente complexos.

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira tem sido estudado por diferentes pesquisadores, filiados a diferentes

teorias que, muitas vezes, confundem-se com o estudo das metodologias ou didáticas de ensino das línguas. De fato, há um vínculo entre teorias de aquisição e suas metodologias, já que muitos métodos de ensino foram desenvolvidos a partir dos conceitos das teorias de como se aprende/adquire uma língua.

Paiva (2009, p.1), traçando um quadro geral das teorias de ASL, lembra que Larsen Freeman (1991) havia dito que mais de quarenta teorias foram elaboradas sobre o processo de aquisição de segunda língua. Dessas, Paiva (op.cit.) escolhe oito que considera as mais importantes: behaviorismo, aculturação, hipótese da gramática universal, hipótese do *input*, hipótese interacionista, hipótese do *output*, connexionismo e teoria sociocultural.

Paiva (2009) faz um breve sumário de suas ideias principais (que penso não ser o caso de retomá-las neste espaço) para chegar à conclusão de que o processo de aquisição e aprendizagem de línguas é complexo e que nenhuma teoria isoladamente dá conta de todos os aspectos envolvidos. A autora defende a necessidade de um pensamento complexo que veja a aquisição de línguas como um sistema complexo no qual cada teoria poderia encontrar sua validação e se complementar.

2.3.2 Uma noção complexa, sistêmica e plural de língua

De fato é dentro da, e pela, língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente. O homem sentiu sempre – e os poetas frequentemente cantaram – o poder fundador da linguagem, que instaura uma sociedade imaginária, anima as coisas inertes, faz ver o que ainda não existe, traz de volta o que desapareceu.

Émile Benveniste

Desde o aparecimento da linguística moderna, com Saussure, considerado um dos precursores do estruturalismo, até os dias de hoje, muitas definições de língua foram sendo construídas e desconstruídas. A definição de língua é algo complexo. Numa obra publicada em 2003, chamada *Conversas com Linguistas – Virtudes e controvérsias da Linguística* (XAVIER e CORTEZ, 2007), que reuniu diferentes linguistas (ABAURRE, CASTILHO, FARACO, FIORIN, GERALDI, ILARI, KATO, KOTH, MARCUSCHI, BARROS, POSSENTI, VOGT, entre outros) encontramos diversas definições sobre a língua.

Nos textos, aparecem os termos e/ou expressões: sistema; multissistema; estrutura; complexidade estruturada; idioleto; prática social; produto de um trabalho social; atividade social e histórica; fato social; tipo de competência e de experiência; língua I (conhecimento interno) e língua E (externa, repertório da fala); funcionamento; sistema formal; objeto de inscrição social e subjetiva; uma questão política; produção da capacidade de linguagem; uso. Cada um desses termos representa conceitos que se amparam em diferentes visões epistemológicas sobre o conhecimento, sobre a língua e sobre como a aquisição de uma língua acontece.

A grande maioria dos linguistas mencionados reconhece a dificuldade que é definir língua, e alguns preferem não fazê-lo. Porém, parece haver pelo menos duas grandes vertentes teóricas sobre a língua que, por sua vez, se desdobram em muitas outras, relativizando, criticando ou ampliando os conceitos de cada uma delas: uma vertente que considera a língua enquanto sistema autônomo, que pode ser estudado separadamente do indivíduo que fala e dos contextos socioculturais de uso da língua, e outra que defende a língua como produto de interações verbais e que, portanto, ganha existência nas práticas sociais de linguagem.

A definição ou as definições de língua da(s) qual(uais) me aproximo leva(m) em conta o campo concreto de ação no qual as práticas de linguagem que serviram como dados para esta tese aconteceram: o contexto do ensino superior de espanhol como LE no cenário da EAD e da EP e as inter-relações sujeito-língua-tecnologia dentro dessas práticas.

Por ser, ao mesmo tempo, professora de língua estrangeira e formadora de professores; por ter o compromisso de favorecer a aquisição/aprendizagem de uma língua e, simultaneamente, fomentar a reflexão linguística, percebi, de forma empírica, que a complexidade de minha prática social profissional requeria a junção, mesmo que de forma panorâmica e superficial, de diferentes elaborações teóricas sobre a língua, algumas delas antagônicas, como as que veem a língua como um processamento mental, individual, de cada sujeito (aqui penso principalmente em Chomsky (1994) e seu conceito de uma gramática interna e universal – a GU), e as que veem a língua como fenômeno social (aqui penso em diferentes aportes teóricos que, embora divergentes do ponto de vista epistemológico, enfatizam a relevância e o lugar do social, do contexto, da cultura, da subjetividade e da história na produção linguística: entre outros, Bakhtin e seu círculo; teóricos da Análise de Discurso (AD) de linha francesa; teorias pragmáticas e da conversação e outras). A possibilidade de juntar visões aparentemente díspares numa concepção sobre a língua(gem) me vem do Pensamento Complexo, que afirma, a partir do princípio dialógico, a complementaridade das coisas, sejam elas fenômenos naturais ou simbólicos como as teorias.

Apoiando-me no princípio dialógico de Morin (2007), trabalho nesta tese com um conceito complexo de língua que a considera, por contraditório que possa parecer, tanto como sistema de regras relativamente autônomo, com leis próprias pré-existentes aos sujeitos falantes (porém não fechado e constituído pelos muitos

falantes que os precederam), quanto como fenômeno social e subjetivo.

Dentre os autores que têm abordado a língua dentro do viés complexo, destaco Castilho (2011), para quem as ciências dos domínios complexos são excelentes para a identificação dos processos de criação linguística. Esse autor, que percorreu uma longa trajetória de estudos sobre língua falada, muitos dos quais desenvolvidos em dois grandes projetos (Projeto NURC – Projeto de Estudo da Norma Urbana Linguística Culta – da cidade de São Paulo, de 1970 a 1988, e o Projeto PGPF – Projeto de Gramática do Português Falado, de 1988 a 2011), tem abordado a língua como um sistema complexo e propõe uma análise linguística multissistêmica. Para ele, a língua seria definida como categorias agrupadas em quatros sistemas: o léxico, o discurso, a semântica e a gramática.

Penso que é importante salientar que, ao pensar de forma complexa a língua, na relação sujeito-língua-tecnologia a partir de enunciados produzidos em práticas em meio digital com vistas à aprendizagem de espanhol, considere também, em alguns casos, a relevância de uma questão que tem sido objeto de estudo de diferentes pesquisas no Brasil (CELADA, 2002, KULIKOWSKI e GONZÁLEZ, 1999), que é a questão da representação dessa língua para o brasileiro, representação esta que estaria atravessada por discursos construídos sócio-historicamente, que qualificam a língua espanhola como língua fácil, muito semelhante ao português e que, para falar, portanto, não exigiria, por parte dos aprendizes, dedicação ao estudo, criando um fenômeno que Celada (2002) chamou de “ilusão de competência instantânea”. Assim, na análise dos enunciados, procurarei observar e problematizar se a materialidade linguística manifesta a interpelação de uma memória do espanhol ou se esta comportaria marcas que dizem respeito ao uso e

funcionamento da própria tecnologia que moldariam formas de escrita.

Dessa forma, considerando tudo o que foi dito, trabalho com uma noção de língua plural, sistêmica e complexa, que inclui o exterior e o interior, o psíquico e o social, o biológico e o cultural, o concreto e o simbólico.

2.3.3 Uma noção complexa, sistêmica e plural de sujeito

Quanto a nós, seres culturais e sociais, só podemos ser autônomos a partir de uma dependência original em relação à cultura, em relação a uma língua, em relação a um saber. A autonomia não é possível em termos absolutos, mas em termos relacionais e relativos.

Edgar Morin¹⁸

A questão do sujeito e da subjetividade é uma problemática que tem sido discutida e aprofundada por muitas teorias e teóricos de diferentes campos de conhecimentos, na Filosofia, na Psicologia, na Psicanálise, na Linguística, na Educação, na Linguística Aplicada e em outras teorias.

Sem ter a pretensão de me estender nesta tese sobre a questão do sujeito, apenas gostaria de situar as teorias com as quais tenho me identificado em relação à noção de sujeito e a visão que tenho construído a partir da conversa com elas.

A questão do sujeito sempre me interessou e me levou a escrever no mestrado uma dissertação que fez uma releitura de trabalhos de De Lemos (1984, 1992, 1995, 1998, 2004) (cujo foco era fenômeno da aquisição de língua materna), aplicada ao fenômeno

¹⁸ Em *A cabeça bem feita*, 2003, p.118.

da aquisição/aprendizagem de uma segunda língua, o espanhol/LE. Na dissertação buscava compreender determinados “erros” e “acertos” produzidos por sujeitos estudantes de espanhol como língua estrangeira que questionavam a visão do processo de aquisição/aprendizagem como algo unicamente cognitivo e, conseqüentemente, questionavam o sujeito cartesiano, ser pensante, racional.

Determinados “erros” não se enquadravam em interpretações de ordem cognitiva, por exemplo, não pareciam ser originados por mecanismos cognitivos de associação ou por formulações de hipóteses generalizadoras ou simplificadoras, que são estratégias cognitivas frequentemente utilizadas em processos de aprendizagem de uma língua, mas pareciam surgir como efeitos de uma posição simbólica assumida pelo sujeito em relação à LE, nos quais a língua materna jogava um papel significativo. Um exemplo observado era a insistente repetição da primeira pessoal do singular *yo* mesmo após explicação, por parte do professor, do diferente uso dos pronomes pessoais sujeitos em espanhol e da frequente correção. A presença constante desse *yo* na fala não nativa de brasileiros pode ser compreendida a partir de estudos sobre a sintaxe do português, porém, penso que seu esclarecimento mais abrangente se dá quando se considera além da dimensão mental do sujeito, de como trabalha com sua língua materna, a dimensão simbólica, que talvez explique o difícil abandono de uma sintaxe, a difícil saída de um funcionamento linguístico para entrada em outro. “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”. (REVUZ, 2002).

Como a noção de língua(gem), discutida no item anterior, a noção de sujeito abarca também uma grande quantidade de ideias vinculadas a diferentes concepções epistemológicas. E, novamente, me amparo na dialógica do Pensamento Complexo, que pressupõe a complementaridade entre ideias opostas, a junção entre pares

aparentemente disjuntos, para assumir uma noção complexa de sujeito.

Assim, ao pensar o sujeito na tríade sujeito-língua-tecnologia, concebo um sujeito que se constitui na junção de diferentes dimensões: biológica e social, cultural, política, afetiva e psíquica. Um sujeito que possui uma dimensão cognitiva e, portanto, acumula determinados conhecimentos, mas que é, ao mesmo tempo, na linha da psicanálise, sujeito de um desconhecimento, sujeito do inconsciente, que atua, muitas vezes, sem conhecimento, que faz uso da língua sem conhecê-la. Um sujeito que pensa e não pensa, que sente, intui, realiza, que tem e não tem liberdade, que conhece e desconhece, pois está submetido a condições e embates sociais e psíquicos. Um sujeito que, além de ter um “cérebro para a linguagem” e não apenas para a língua, como defende Possenti (1992), tem um corpo para a linguagem. Interage consigo mesmo, com o outro e com o mundo através da linguagem e de artefatos culturais e tecnológicos, como, no caso dos sujeitos desta pesquisa, com o meio digital. Novamente, nesta noção plural de sujeito, me ampara o Pensamento Complexo.

Bruno (2009) concebe o aluno como sujeito complexo:

(...) auto-organizador, consciente em alguns momentos e não consciente em outros – dependente da informação do mundo exterior para organizar/trabalhar sobre dados da linguagem, da cultura e da própria identidade subjetiva/afetiva (componentes igualmente complexos).

2.4 Conversa com teorias que discutem as técnicas e as tecnologias

Penso que, para refletir sobre enunciados produzidos em meio digital no contexto da educação envolvendo práticas pedagógicas

contemporâneas, seja a EAD de 5ª Geração, sejam práticas híbridas inseridas na EP, é importante conhecer, definir e refletir sobre o conceito de técnica e tecnologias. Para tanto, penso que é importante um olhar retrospectivo sobre a história do desenvolvimento técnico e tecnológico que possibilitou o surgimento de três fenômenos imbricados: as tecnologias digitais; o ciberespaço e a cibercultura.

Como afirma Belloni (2009[1999], p.53),

Qualquer que seja a definição que utilizemos (e existem muitas), um elemento essencial deve estar presente nesta análise das relações entre tecnologia e educação: a convicção de que o uso de uma “tecnologia” (no sentido de um artefato técnico), em situação de ensino aprendizagem, deve estar acompanhado de uma reflexão sobre a “tecnologia” (no sentido do conhecimento embutido no artefato e em seu contexto de produção e utilização).

Assim, farei uma breve “cartografia” abrangendo origens, definições e significados sociais dos termos “técnica”, “tecnologia”, “cibercultura” e “ciberespaço”.

2.4.1 Da técnica

*Sin la técnica, el hombre no existiría ni habría existido
nunca.
Ortega y Gasset ¹⁹*

¹⁹ Sem a técnica o homem não existiria nem teria existido nunca. Tradução livre minha.

Para Lévy (2010, p.15)

Alguém que condene a informática não pensaria nunca em criticar a impressão e menos ainda a escrita. Isto porque a impressão e a escrita (que são técnicas!) o constituem em demasia para que ele pense em apontá-las como estrangeiras.

As reflexões em torno da palavra “técnica” vêm de tempos longínquos. As primeiras de que se tem notícia surgem na Grécia do período clássico. Como relata Lemos (2002), a técnica pode ser traduzida por arte, e arte, num sentido muito amplo, corresponderia à diversidade das atividades humanas práticas, um conjunto de artes que iriam da elaboração de leis, passando pela habilidade de contar, pela arte do artesão, do médico, até as artes plásticas, consideradas as mais altas expressões de tecnicidade.

O significado ou os significados da palavra técnica, a *tekhnè* (τεχνη) dos gregos, foram passando por transformações ao longo dos séculos, incorporando diferentes acepções, tendo sido traduzida de diferentes maneiras. Ao consultar um dicionário de espanhol, como o de Seco (1999), por exemplo, encontramos para o verbete “técnica” sete entradas, cada uma portando diferentes exemplos, com, entre outras, as seguintes definições: *relativo a los objetos o mecanismos necesarios para una acción; cosa específica de una ciencia o arte; conjunto de procedimientos propios de una ciencia, arte o actividad; método o procedimientos; conjunto de conocimientos científicos encaminados a la investigación y transformación de la naturaleza* (SECO, 1999, p. 4265).

Como vemos, o que se difunde hoje como técnica passa tanto pela ideia de fabricação de objetos quanto pela de método e conhecimento científico. Para os gregos (RUDIGER, 2007, p.39)

(...) todas as atividades humanas são técnicas, na medida em que se tornam objeto de um saber e se desenvolvem através de uma correspondência recíproca com esse saber, a partir da idéia de natureza. O estadista e o filósofo não são menos técnicos do que o artesão e o camponês; o guerreiro não é potencialmente menos técnico do que os seres humanos em suas relações sexuais. As distinções não são conceituais, mas relativas ao sentido e valor. Em todas as práticas, a técnica é uma forma de relação consciente com o mundo, em que se conectam dialeticamente saber acumulado e ação progressiva.

Seguindo a reflexão de Lemos (2002), a *tekhnè* – técnica – é um conceito filosófico que descreve o saber fazer humano, em contraste com outro conceito importante, o de *physis* – natureza –, que seria o fazer da natureza. A primeira filosofia da técnica busca diferenciar o fazer humano do fazer da natureza, o propriamente humano e, portanto, cultural, do *natural*. Na etimologia das palavras técnica (*tekhnè*) e natureza (*physis*) estão os conceitos de *poièsis* e *autopoièsis*. A *tekhnè* é *poièsis*, definida como aquilo que manifesta um fazer humano, que depende da ação humana, e a *physis* é *autopoièsis* – aquilo que se faz por si mesmo, pois possui o princípio de autorreprodução.

O surgimento da técnica (RUDIGER, 2007) coincide com o surgimento dos seres humanos. A humanidade é o que é, desde seus primórdios, porque desenvolve um manejo mais ou menos estudado e calculável dos seus meios de existência.

Para Simondon (1958, apud LEMOS, 2000, p.34), a cultura moderna estaria desequilibrada ao considerar a máquina como estrangeira à cultura.

Para o filósofo espanhol Ortega y Gasset (1982), o que diferencia o mundo humano do mundo animal é a capacidade que o homem tem de criar instrumentos e simbolizá-los. Os homens

dependem da invenção técnica, ao mesmo tempo em que dependem da capacidade de transformar a experiência em símbolos. Sem reduzir o homem ao aspecto utilitário ou instrumental, para Ortega y Gasset, citado acima, o homem é *homo faber*. Para o autor citado, *sin la técnica el hombre no existiría ni habría existido nunca*.

O aparecimento da técnica se relacionaria diretamente com o aparecimento do homem na terra; em suas palavras (ORTEGA Y GASSET, 1982, pp. 51-52):

*A diferencia, pues, de todo lo demás, el hombre al existir tiene que hacerse su existencia, tiene que resolver el problema práctico de realizar el programa en que, por lo pronto, consiste. De ahí que nuestra vida sea pura tarea e inexorable quehacer. La vida de cada uno de nosotros es algo que no nos es dado hecho, regalado, sino algo que hay que hacer. La vida da mucho quehacer pero además no es sino ese quehacer que da a cada cual y un quehacer, repito, no es una cosa, sino algo activo, en un sentido que trasciende todos los demás. Porque en el caso de los demás seres, se supone que alguien o algo ya es, actúa; pero aquí se trata de que precisamente, para ser, hay que actuar, que no se es sino esa actuación. El hombre, quiera o no, tiene que hacer a sí mismo, autofabricarse.*²⁰

Na época clássica, conforme Rudiger (2007, p. 41):

(...) técnicas eram todas as atividades humanas enquanto portadoras de um saber, enquanto processos passíveis de aperfeiçoamento progressivo, não obstante

²⁰ Diferente dos demais, o homem, ao existir, precisa fazer sua existência, precisa resolver o problema prático do programa no qual consiste. Daí que nossa vida seja pura tarefa e inexorável trabalho. A vida de cada um de nós não é algo que nos é dado pronto, de presente, e sim algo que temos que fazer. A vida dá muito trabalho, mas, além disso, não é outra coisa senão esse trabalho que dá a cada um e um trabalho, repito, não é uma coisa, e sim algo ativo, num sentido que transcende todos os demais. Porque no caso dos demais seres, supõe-se que algo ou alguém já é, age; mas aqui se trata de que, precisamente, para ser, é preciso agir, que não se é nada além dessa ação. O homem, queira ou não, tem que fazer a si mesmo, autofabricar-se. ([1939]1982, pp. 51-52). Nesta tradução livre, procurei manter, sempre que me parecesse possível, o léxico utilizado pelo autor no texto original.

suas diferenças em sentido valorativo. Cuidar da casa ou fazer a guerra não era menos motivo possível de técnica do que falar em público ou compor uma música.

Para os gregos clássicos, todo fazer humano é *tekhnè* (técnica), porém passam a separar, valorizar ou hierarquizar determinadas técnicas em detrimento de outras.

As técnicas ligadas à sobrevivência (agricultura, pastoreio, artesanato e outras) seriam inferiores às técnicas ligadas ao mundo contemplativo (ciência e filosofia). A partir de Platão, a *tekhnè* – o saber fazer – será dissociada da *épistème* – saber contemplativo ou teórico, sendo inferior a esta.

Em tempos pré-socráticos ou em tempos míticos, anteriores ao que chamamos filosofia clássica – aquela do quinto século antes da nossa era, cujos filósofos que mais se destacaram foram Platão e Aristóteles –, havia uma integração entre conhecimentos práticos e contemplativos, ou seja, não havia divisão, separação entre atividades práticas e atividades contemplativas.

Segundo Lemos (2002, p.29), a filosofia de Platão induz nossa percepção em relação às artes práticas, que são ainda hoje consideradas menores em relação à atividade intelectual-conceitual. Ainda conforme aquele autor, em Aristóteles, a atividade prática é também inferior às coisas da natureza. A *tekhnè* é inferior à *physis* e essa inferioridade, segundo Aristóteles, citado por Lemos, diz respeito à incapacidade dos frutos da ação do homem – os produtos artificiais – de se refazerem a si mesmos, a impossibilidade de *autopoiesis* ou autorreprodução, característica das coisas da natureza.

A natureza (*physis*) é superior justamente por sua capacidade de autorreprodução. A técnica é *poièsis*, ou seja, possui a capacidade de vir a ser algo, mas para vir a ser algo imita e domina a natureza.

Assim, no período clássico grego, a técnica, como imitação e violação da natureza, era inferior tanto à natureza (*physis*) mesma quanto ao conhecimento contemplativo (*épistème*). Segundo Lemos (2002), essa visão marcará profundamente nossa visão atual de tecnologia.

Os gregos valorizavam as técnicas que se adequavam ou imitavam os movimentos da natureza e consideravam perigosas aquelas que representassem uma transgressão à vida humana natural. Dessa forma, impunham certo limite ao desenvolvimento da técnica.

Como afirma Rudiger (2007, p. 45),

(...) as técnicas se desenvolveram entre os gregos, em todos os campos, mas havia uma consciência limitada miticamente. Como vários outros povos pré-modernos, os gregos, via de regra, viveram sob o império da ideia de limite, por maiores que tenham sido as transgressões em que incorreram.

No Renascimento, período em que houve um grande desenvolvimento de diferentes técnicas, surge a bússola, a pólvora e a imprensa. Ocorre uma revolução epistemológica: a passagem de uma concepção teológica de explicação do mundo para uma concepção antropológica e, portanto, racional e científica. No entanto, a ideia clássica de que ao homem se impõem limites foi mantida. Conta Rudiger (2007, p.46), citando Mitcham (1989), que Leonardo da Vinci negou-se a divulgar muitos desenhos e planos de construção dos inventos que, segundo suas próprias palavras, “certos homens, por causa de sua natureza perversa, poderiam usar como meio de destruição”.

Essa ideia de limite começa a desmoronar a partir do século XVII, com a crescente valorização da razão, da liberdade para criar os instrumentos técnicos; valorização essa ligada às condições histórico-

materiais das sociedades europeias. Livres do pensamento mágico e cristão medievais, passa-se a valorizar o domínio dos meios técnicos como principal forma de redenção do homem, favorecendo a liberdade do desenvolvimento técnico.

Para Rudiger, já citado, dois fatores contribuem para essa mudança: o desenvolvimento do capitalismo comercial e a influência de Galileu, que ele chama de “época de Galileu”. Para este, a pesquisa científica não deve se sujeitar a nenhuma limitação tradicional. A verdade deve ser buscada, sem receios de suas consequências. Com essa ideia de liberdade para criar/desenvolver atividades técnicas, endossada por um pensamento racionalista e mecanicista que despontava principalmente com Descartes, no seu *Discurso do Método* de 1637, inicia-se a ideia de que os seres humanos, como corpos, não são mais do que uma espécie de máquina. Entramos na era do pensamento maquinístico.

Com a passagem de um modo de produção artesanal para o início de um modo de produção baseado na máquina, começa a ocorrer, a partir do século XVII, uma identificação da técnica com a máquina, e o próprio mundo passa a ser visto como uma grande máquina. O ápice da visão de mundo mecanicista e maquinístico se dará com a Revolução Industrial.

2.4.2 Da tecnologia

O aparecimento da expressão tecnologia foi concomitante ao surgimento da era da máquina (RUDIGER, 2007). Para exemplificar a diferença entre técnica e tecnologia, o autor cita dois artefatos culturais: a escrita e a máquina de escrever. A escrita pertenceria à técnica, à arte; segundo a etimologia grega, uma arte manual; já a

máquina de escrever, mecânica ou elétrica, pertenceria ao campo da tecnologia.

Se o termo técnica designou, durante muito tempo, e de certa forma designa ainda hoje, a arte de fazer algo ou um conjunto de diferentes atividades que envolvem conhecimentos práticos, o termo tecnologia, desde suas raízes, contempla a ideia de pensar sobre um fazer técnico, de sistematizar, de estudar.

O surgimento da tecnologia e a reflexão sobre ela se relacionam com as profundas mudanças sociais, econômicas e culturais que começam a despontar no final da Idade Média e começo da Idade Moderna, principalmente com o Renascimento e, depois, com a Revolução Industrial. A tecnologia pode ser entendida como um desenvolvimento da técnica e da reflexão sobre a técnica.

O termo tecnologia aparece pela primeira vez na segunda metade do século XVII, na obra de Blount, *Glossographia*, de 1670, mas é no século XVIII que o termo se consolida e que um pensamento tecnológico começa a ser produzido (RUDIGER, 2007). Blount, citado por Rudiger, se referia ao termo como “descrição dos ofícios, artes e manufaturas”. No século XIX, o conceito de tecnologia que se difunde é o de habilidades humanas, máquinas operatórias e estruturas materiais. Rudiger, citado acima, vai falar de três estágios da expansão tecnológica. O primeiro começou com a Revolução Industrial (1750-1820) e o emprego da máquina para a exploração dos recursos naturais. O segundo se caracteriza pelo aparecimento da eletricidade e dos sistemas fabris. E o terceiro seria marcado pela crescente automação daqueles sistemas e pelo surgimento de tecnologias capazes de programá-los através das linguagens artificiais. Nas palavras de Rudiger (2007, p.53):

(...) desde o século XIX, pretende-se seriamente que não apenas a sobrevivência humana, mas suas formas

de organização social podem ser reguladas por alguma tecnologia orientada cientificamente.

Assim, a tecnologia passou a ser a referência no mundo social histórico, em detrimento da religião, da política, da educação e da arte.

Pensando na atitude filosófica, Rudiger (2007) diz que os pensadores da técnica e da tecnologia foram divididos em prometeicos e fáusticos, remetendo a duas figuras mitológicas da nossa tradição ocidental. Os pensadores prometeicos seriam os otimistas, inspirados no mito de Prometeu, que roubou o fogo a Zeus e o entregou aos homens, garantindo, assim, sua perpetuação na terra; os prometeicos, ou tecnófilos, acreditam que a técnica tem função emancipatória; mesmo exigindo de nós esforços e sacrifícios, teria como objetivo o progresso geral da humanidade, estaria a nosso serviço, contribuindo para que pudéssemos nos libertar de tarefas árduas e nos dedicarmos às nossas potencialidades humanas.

Já os pensadores fáusticos são aqueles que defendem um ponto de vista pessimista ou tecnófobo em relação à técnica; esta não estaria a serviço da humanidade, muito pelo contrário, colocaria em risco a própria humanidade. Além de produzir efeitos negativos, de exclusão (pensamos, por exemplo, no desemprego em massa provocado pela automatização dos bancos), a técnica seria anti-humana, porque age ou é movida por forças que escapam ao controle da humanidade. Rodrigues (1994) apud Rudiger (2007, p. 18) resume bem a diferença entre essas duas visões. Segundo ele:

Alguns autores, com um otimismo talvez exagerado, veem no acesso generalizado às novas tecnologias, uma oportunidade acrescida para o desenvolvimento, para o avanço da participação das populações nas decisões políticas, para o desabrochar da economia e a promoção de seus valores culturais, enquanto outros autores, mais reservados, consideram as mutações

tecnológicas do nosso tempo como a morte das culturas tradicionais, da diversidade de seus modos de vida, e a perda da espontaneidade das diversas experiências do mundo que fizeram a riqueza das civilizações.

Salvação e/ou perdição, esperança e/ou horror, progresso e/ou destruição, futuro brilhante e/ou sombrio, entusiasmo e/ou decepção, temor e/ou deslumbramento, todo esse universo semântico antagônico ou complementar parece povoar nosso imaginário sobre as novas tecnologias e, quem sabe, explicar nossa atitude em relação a elas: ora de acolhimento, ora de desprezo.

Um autor considerado prometeico é o já citado filósofo Pierre Lévy (2010, p.11); para ele,

(...) estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano.

Levy (op.cit.) critica a metáfora do “impacto” das novas tecnologias, que é uma metáfora bélica e compararia as tecnologias a algo externo, como um projétil sendo lançado e impactando algo vivo. Para o filósofo, as técnicas e as tecnologias não são externas ao ser humano. (LÉVY, 2010, p.21):

Parece-me, pelo contrário, que não somente as técnicas são imaginadas, fabricadas e reinterpretadas durante seu uso pelos homens, como também é o próprio uso intensivo de ferramentas que constitui a humanidade enquanto tal (junto com a linguagem e as instituições sociais complexas). É o mesmo homem que fala, enterra seus mortos e talha o sílex.

De acordo com Levy (2010), as tecnologias não são objetos autônomos, separados da sociedade e da cultura, mas estão investidas de projetos variados, de utopias, de interesses econômicos, estratégias de poder e relações de força, com implicações sociais e culturais.

Por atuar em educação e acreditar em transformação, me aproximo, de forma crítica, evitando a euforia, da visão prometeica, que vê as tecnologias como instrumentos que poderão ser usados, no contexto de uma educação para a cidadania, para democratização dos espaços de aprendizagem e do acesso aos conteúdos, para melhorar nossa condição de estar no mundo.

O que conhecemos como Internet e o conjunto de dispositivos tecnológicos que dela fazem parte não foi arquitetado com propósitos sociais e educacionais, pelo contrário, no seu princípio estavam objetivos militares. Porém, com a participação da contracultura norte-americana, representada pelos *hackers*, no desenvolvimento da Internet, os quais preconizaram a idéia de democratização do acesso às tecnologias, condensadas, por exemplo, no *slogan*: “*computer to the people*”, a Internet passou a ganhar uma dimensão social.

2.4.3 Da cibercultura

O problema do nosso tempo é que ele não é mais o que costumava ser.

Paul Valéry

Fotografia 1 - Bebê brincando com celular. ²¹

As novas tecnologias parecem caminhar para uma forma de onipresença, misturando-se de maneira radical e quase imperceptível ao nosso ambiente cultural através do devir micro (tornar-se invisível) e do devir estético (tornar-se belo). Este movimento vai, como veremos, aproximar a tecnologia contemporânea do prazer estético e do compartilhamento social.

André Lemos

Cibercultura é uma palavra que surge no final do século XX, relacionada diretamente ao desenvolvimento da microinformática. É formada pelo elemento “ciber” e pelo termo “cultura”. O elemento “ciber” seria uma redução da palavra “cibernética”. Etimologicamente, “ciber” deriva da palavra grega *kibernetes* e já traria em si o significado de pilotar uma nave, de estar no controle como um timoneiro, por associação, controlar, dirigir, pilotar,

²¹ Foto autorizada pelos pais.

navegar. Os sentidos deslocaram-se e o elemento “ciber” passou a indicar as práticas que se desenvolvem com a mediação de um computador, de atividades digitais, geralmente conectadas à Internet.

Em publicação de 2002, portanto, há 13 anos em relação ao ano de término desta tese, Lemos (2002, p. 11), tinha escrito:

(...) a Internet já é hoje um fenômeno hegemônico, embora ainda minoritário. Em breve, ela será percebida como uma infra-estrutura banal, como as redes de água, luz ou telefone.

É provável que no ano de defesa desta tese, 2015, a Internet já seja isso que previa Lemos: uma infraestrutura como as redes de água, luz, telefone, pelo menos na maioria dos centros urbanos do país, mesmo não alcançando satisfatoriamente todas as camadas da população.

Remontando a uma visão humanista e culturalista da tecnologia e da técnica, que vem desde Ortega y Gasset, autor mencionado no início dessas reflexões, Lemos (2007) diz que compreender a cibercultura é compreender a relação entre técnica e sociedade. A cibercultura instaura uma nova relação entre a técnica e a vida social e é, ao mesmo tempo, resultado da convergência entre uma socialidade²² contemporânea, nos termos de Maffesoli (1998) e as novas tecnologias de base microeletrônica.

A cibercultura, como afirma Lemos (2002), nasce no final do século XX, em meados da década de 70, com o que ele chama de “impactos socioculturais da microinformática”. Segundo ele, o que vai marcar a cibercultura não é somente o potencial das novas tecnologias, mas uma atitude, influenciada pela contracultura norte-

²² Conceito desenvolvido na obra do sociólogo Michel Maffesoli (1998).

americana, e lembra que o lema da microinformática era: “computadores para o povo” (*computer to the people*).

Lemos, no texto já citado, aponta algumas fases do desenvolvimento das tecnologias do computador ou da informática: a primeira é influenciada marcadamente pela teoria cibernética, com suas noções de informação e trocas de informação, programação, realimentação etc., e sua criação são máquinas cibernéticas que tentam imitar o cérebro humano e simular seres vivos; a segunda vai focalizar a automatização da informação e dos processos de transmissão, e sua criação serão máquinas que tratarão de forma mecânica a informação, basicamente de calcular e contar.

Como lembra Lemos (2002), não é à toa que a máquina que essa fase cria é o computador (*computer*), aquele que conta, ou *ordinateur*, aquele que ordena, automatiza, classifica. Na segunda fase, o computador estava centralizado nas mãos do poder econômico privado (grandes empresas como a IBM) e estatal (sobretudo os militares e as universidades) que detinham as informações. A terceira fase é a da microinformática e tem o objetivo de lutar contra a centralização e posse da informação.

A microinformática é resultado de dois acontecimentos importantes (LEMONS, 2002), um técnico – o desenvolvimento das tecnologias digitais com a miniaturização de componentes e aumento da memória e velocidade de processamento – e outro sociocultural – o movimento *cyberpunk*, com sua marca tecno-místico-anarquista. A atitude *cyberpunk* dá origem à cibercultura dos anos 80 e vai marcar todo o imaginário da cibercultura. E conclui Lemos (2002, p. 112):

Assim, a cibercultura, com a micro-informática, torna-se mais que o desenvolvimento linear da lógica cibernética, surgindo uma espécie de movimento social. A democratização dos computadores vai trazer à tona a discussão sobre os desafios da informatização das sociedades contemporâneas já que estes não só devem

servir como máquinas de calcular e de ordenar, mas também como ferramentas de criação, prazer e comunicação; como ferramentas de convívio. A micro-informática, base da cibercultura, é fruto de uma apropriação social. Como sabemos, a sociedade não é passiva à inovação tecnológica, sendo o nascimento da micro-informática um caso exemplar, mostrando a apropriação do social das tecnologias, para além de sua funcionalidade econômica ou eficiência técnica. Esta prática estabelece-se como um duplo movimento de dominação e apropriação simbólica.

Seguindo a reflexão de Lemos (2002), se os criadores da microinformática, na década de 70, propunham a democratização da informática, com o lema “computadores para o povo”, os internautas da década de 90 vão propor a conexão generalizada.

2.4.4 Do ciberespaço

O termo ciberespaço aparece pela primeira vez numa obra literária de ficção científica *cyberpunk*, de 1984, o livro *Neuromancer*, de William Gibson. Ciberespaço, conforme definido pelo jornalista Alex Antunes no prefácio da obra de Gibson (2003, pp. 5-6):

(...) é uma representação física e multidimensional do universo abstrato da “informação”. Um lugar para onde se vai com a mente, catapultada pela tecnologia, enquanto o corpo fica para trás. O termo ciberespaço (ou ciberespaço) foi abraçado com entusiasmo pela comunidade da informática, substituindo o mais neutro “esfera de dados”. Virou, inclusive, sinônimo de internet.

Lévy (2010, pp. 94-95) define o ciberespaço como “o espaço aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto de sistemas de comunicação eletrônicos.” Diz ainda que “(...) a perspectiva da

digitalização geral das informações tornará o ciberespaço o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade”.

Lemos (2002) diz que podemos entender o ciberespaço a partir de duas perspectivas: como o lugar em que estamos quando participamos de um ambiente simulado (realidade virtual) ou como o conjunto de redes de computadores, interligadas em todo o planeta, ou seja, a chamada Internet. Diz o autor citado que estamos caminhando para uma integração total dessas duas perspectivas. O ciberespaço rompe com a concepção clássica de espaço físico, com dimensões concretas; nesse sentido ele é um “não-lugar” (AUGÉ, 2003) , pois é “u-tópico”, sem dimensões, espaço imaginário, mas nem por isso irreal. Para (LE MOS, 2002, p. 137), “o ciberespaço faz parte do processo de desmaterialização do espaço e de instantaneidade temporal.”.

Dias (2004, p.24), ao refletir sobre o ciberespaço, usando como exemplo a discursividade numa sala de bate-papo, diz que:

(...) o espaço estrutura-se pela escrita, pela temporalidade da escrita, que deve ser abreviada, uma vez que pela determinação do espaço, a conversa deve ser rápida. Isso se reflete na escrita. Portanto, a escrita abreviada e acrônima é uma propriedade da velocidade do tempo de enunciação naquele espaço discursivo que organiza e determina a relação entre o que é dito e sua significação.

Lemos (2002) vai afirmar que o ciberespaço é o espaço simbólico do sujeito contemporâneo, é um rito de passagem do homem moderno, preso ao tempo e ao espaço, para o sujeito contemporâneo do tempo e do espaço de fluxos (CASTELLS, 2009). Um espaço de ações instantâneas, efêmeras, espaço fluido (BAUMAN, 2001), de libertação no qual se entra e se sai quando se quer, sem ter que portar um passaporte.

O ciberespaço não é uma entidade puramente técnica (cibernética), mas uma entidade simbólica, abstrata, efervescente e vitalista. É o lugar do social, do tribal, de saberes, de lutas, de conflitos, de instrumento de conexão, de discussões pluralistas, enfim, da cultura contemporânea. (LEMOS, 2002).

Dentro de uma visão complexa e sistêmica, o ciberespaço poderia ser concebido como um sistema complexo, formado por partes físicas, como os computadores e todos os dispositivos dos quais dependemos para uma satisfatória conexão, e ainda por partes imateriais e simbólicas, que, por sua vez, podem conter outras partes ou subsistemas, como o conjunto de programas, aplicativos, suportes, AVAs e toda a comunidade dos sujeitos que nele transitam.

2.5 Tecnologias e educação

A presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino.

Vani Moreira Kenski

A educação sempre utilizou diferentes tecnologias como instrumentos mediadores do processo de ensino e aprendizagem que vão desde a concepção do espaço, por exemplo, a sala de aula (do *design* tradicional, com carteiras alinhadas uma detrás da outra, ao mais moderno, com mesas circulares ou com a disposição das carteiras em círculos²³), até os tipos de materiais (livro, giz, quadro negro, gravador, retroprojektor, etc.) e as formas de comunicação (oral, escrita, eletrônica e digital).

²³ Uma interessante descrição e reflexão sobre o papel da arquitetura da sala de aula encontra-se no trabalho de Matte (2009).

Segundo Kenski, (2012, p.44), "educação e tecnologias são indissociáveis".

A maioria das tecnologias é utilizada como auxiliar no processo educativo. Não são nem o objeto, nem a sua substância, nem sua finalidade. Elas estão presentes em todos os momentos do processo pedagógico, desde o planejamento das disciplinas, a elaboração da proposta curricular até a certificação dos alunos que concluíram um curso.

Para Moran (2000), passamos rapidamente do livro para a TV, da TV para o vídeo, deste para o computador e Internet, sem aprendermos a explorar todas as possibilidades que cada meio oferece e, para o autor citado, dentro de uma visão inovadora de educação, o ensino-aprendizagem acontece quando conseguimos integrar todas essas tecnologias (telemáticas, audiovisuais, textuais, orais, musicais, lúdicas e corporais). Sendo assim, para o autor mencionado, nesta nova sociedade informacional precisamos (re) aprender a nos comunicar, a ensinar e aprender, a integrar o humano com os instrumentos tecnológicos, a integrar o individual com o coletivo.

Para Kenski, (2012, p. 45),

As novas tecnologias de comunicação (TICs), sobretudo a televisão e o computador, movimentaram a educação e provocaram novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno e o conteúdo veiculado. A imagem, o som e o movimento oferecem informações mais realistas em relação ao que está sendo ensinado. Quando bem utilizadas, provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado. As tecnologias comunicativas mais utilizadas em educação, porém, não provocam ainda alterações radicais na estrutura dos cursos, na articulação dos conteúdos e não mudam as maneiras como os professores trabalham didaticamente com seus alunos. Encaradas como *recursos* didáticos, elas ainda estão muito longe de

serem usadas em todas as suas possibilidades para uma melhor educação.

Retomando a epígrafe de Kenski, na introdução deste item, concordo com a ideia de que o uso de tecnologias, desde as mais “clássicas” como o gravador, o aparelho de som para reproduzir um CD, a televisão e mesmo o computador *off-line*, e até as que advêm da conexão com o ciberespaço, podem moldar novas formas de organizar o ensino. Uma dessas novas formas seria, do meu ponto de vista, a integração mais constante dos novos meios na rotina do professor, seja em sala de aula presencial, seja na preparação e planejamento de suas aulas. Por exemplo, o professor que introduziu o CD na sua aula, muito provavelmente passou a usá-lo com maior frequência até o ponto de, muitas vezes, chegar a considerá-lo condição para uma aula bem-sucedida. O mesmo me parece ocorrer com o uso de tecnologias presentes no ciberespaço, como aquelas das quais me servi para esta pesquisa, notadamente, tecnologias de suporte da escrita, como o fórum digital, o *blog* e a rede social *Facebook*. Por exemplo, a introdução dessas ferramentas tecnológicas na minha prática de ensino, no contexto desta pesquisa, moldou a forma como ensino, de forma geral, pois passei a integrá-las no planejamento e na rotina de sala de aula de outras disciplinas que não participaram desta pesquisa.

Um aspecto que chama a minha atenção em relação às tecnologias conectadas ao ciberespaço é a forma como estas alargam o tempo. Do ponto de vista do professor, por um lado, pode ser muito interessante, pois poderá interagir mais com seus alunos, incentivar a exploração de recursos que podem ser usados didaticamente, favorecer a prática dos conteúdos e oferecer *feedback*; por outro, pode representar uma “mais valia” (no sentido

marxista²⁴) elevada à potência de seu trabalho, levando o professor ao estresse físico e emocional, se não souber gerir essa expansão e multiplicação do tempo, se não souber equacionar a forma de realizar a mediação docente. Essa questão se relaciona, de certa forma, com o aspecto número três dos objetivos específicos, pois é um aspecto das novas práticas pedagógicas (a distância ou híbridas) que envolve o uso de novos instrumentos tecnológicos e o trabalho do professor. Porém, apenas levanto esse aspecto; não será aprofundado aqui, pois envolve questões de trabalho que mereceriam um tratamento adequado em estudo específico para essa finalidade.

2.5.1 Educação a Distância e Aprendizagem Aberta a Distância

A educação a distância definida como o processo de ensino/aprendizagem no qual aquele que aprende e aquele que ensina estão separados geograficamente, não é algo novo. Chaves (2010) diz que com o desenvolvimento da escrita surgiu a primeira forma de EAD. Chaves (2010) relata também que, no começo da era cristã, as epístolas do Novo Testamento que tinham nítido caráter didático e eram destinadas a comunidades inteiras podem ser consideradas uma forma de EAD. Séculos após as cartas, foi com a

²⁴ Mais-valia, famoso conceito desenvolvido por Karl Marx, refere-se à diferença entre a remuneração paga ao trabalhador (Marx vai falar principalmente de trabalhadores operários) e a quantidade de trabalho produzido. Aproprio-me desse conceito de forma particular, relacionando-o com a quantidade de horas não remuneradas de um professor, dado ao alargamento de seu tempo de trabalho proporcionado pelo uso mais intensivo das tecnologias do ciberespaço. Para compreender melhor o conceito de mais-valia em Marx, remeto à leitura da obra *Salário, preço e lucro* de Karl Marx, disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&o_obra=2443

invenção da imprensa, em 1442, e com a socialização do livro impresso que teria origem a primeira forma de EAD de massa.

Com o desenvolvimento das tecnologias a partir da revolução industrial, com o desenvolvimento das tecnologias logísticas (a estrada de ferro e a organização dos correios), teve início a primeira geração (MOORE & KEARSLEY, 2007) sistematizada de ensino a distância: o ensino por correspondência. Iniciava-se um processo diferencial de educação dependente totalmente do uso de tecnologias e com a característica essencial de separação no tempo e no espaço. Como afirma Kenski (2012, p.75).

A educação a distância se diferencia da educação clássica, chamada de educação presencial, oferecida dentro de um prédio escolar. Pode ser entendida como uma educação que liberta os envolvidos na ação educativa das rígidas determinações dos espaços e tempos da educação escolar tradicional. Caracteriza-se pela possibilidade de *deslocalização* espaçotemporal. Professores e alunos não precisam estar presentes nas mesmas salas de aula nem nos mesmos prédios escolares nem nas mesmas cidades. Podem também participar das aulas em momentos diferentes, conforme sua disponibilidade e suas necessidades. Essa nova realidade educacional é possível como o uso mais intensivo das novas tecnologias digitais, sobretudo a internet. O uso de e-mails, fóruns, chats, tele e vídeo conferências e demais componentes das mídias digitais dão uma outra caracterização para a educação a distância. Nesse sentido, é possível perguntar: educação, mas a que distância?

O termo distância é problematizado por diferentes autores. Jacquinet (1993, apud KENSKI, 2012) organiza o conceito de “distância” em cinco aspectos: geográfica, temporal, tecnológica, psicossocial e socioeconômica.

Moore (2002) também problematiza “distância” e fala de distância transacional. Moore é autor de uma das primeiras teorias, em língua inglesa, que buscava definir a educação a distância, já em 1972, e viria a nomeá-la mais tarde de “teoria da distância

transacional”. Essa teoria afirmava que Educação a Distância é um conceito pedagógico e não simplesmente uma separação geográfica entre alunos e professores. Esse conceito pedagógico descreveria o conjunto de relações que ocorrem quando professores e alunos estão separados no tempo e no espaço. Conforme Moore (2002, p.2):

A separação entre alunos e professores afeta profundamente tanto o ensino quanto a aprendizagem. Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional.

Para Tori (1999), a análise das práticas pedagógicas deve focar a sensação de distância percebida pelo aluno. Essa sensação pode ser mensurada a partir de uma métrica proposta pelo autor que toma como base três classificações de distância: distância espacial ou física; distância temporal; e distância interativa ou operacional.

Segundo Tori (1999), a distância espacial ou física refere-se à relação entre aluno/professor, aluno/aluno e alunos/materiais. Quando a atividade ocorre em um espaço físico compartilhado por todos, é classificada de atividade local ou contígua; quando há uma separação espacial entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, tem-se o processo remoto ou a distância. Já na distância temporal têm-se dois processos: síncrono, quando ocorre a simultaneidade de ações entre aluno/professor, aluno/aluno, aluno/materiais; e assíncrono, quando há uma defasagem considerável entre a ação e a resposta. E, por último, a distância interativa ou operacional, que está relacionada à forma de participação do aluno no processo: ativo ou passivo. De acordo com o autor, a relação entre interatividade do aluno é inversamente proporcional à distância operacional - quanto maior a interatividade do aluno, menor a distância temporal. Neste sentido, é interessante

observar que a distância espacial nem sempre está relacionada diretamente com a distância interativa. Isso pode ser significativo se pensarmos que estar confinado em uma sala de aula não é garantia de que o processo de ensino-aprendizagem se realize.

Estabelecer um diálogo entre os novos conceitos de sala de aula (MATTE, 2009) e a sensação de distância percebida pelo aluno (TORI, 1999) é fundamental para que o rompimento de paradigmas ocorra não somente na mudança da disposição das carteiras, na posição física do professor em sala ou no uso de novas tecnologias.

A redução da sensação de distância, o respeito à pluralidade, o papel do professor como mediador, o uso das várias tecnologias devem passar por uma reflexão crítica com base em novas teorias, pois, como afirma Freire (1996, p. 44),

(...) É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode mudar a próxima prática, o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade.

2.5.2 Tecnologias e ensino de línguas

Paiva (2009) faz uma retrospectiva histórica sobre o uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras. A primeira grande inovação tecnológica que favoreceu o ensino de línguas foi a descoberta da imprensa, que possibilitou o livro impresso. Com o desenvolvimento da imprensa e das artes gráficas, chegamos ao livro com imagens, com diferentes tipos de letras, com cores, com destaques, o que contribuiu para tornar os livros didáticos para o ensino de línguas mais atraentes. No entanto, o grande salto

inovador para o ensino de línguas se deu com a descoberta do fonógrafo, no início do século XX, e com a invenção do gravador de fita magnética na década de 40. De lá para cá, outras inovações tecnológicas ocorreram e passaram a ser utilizadas para o ensino de línguas, como o áudio, o vídeo, o cinema, o rádio, a televisão, chegando ao computador.

O ensino mediado pelo computador teve início, segundo Levy (1997, apud PAIVA, 2009), com o projeto PLATO (*Programmed Logic for Automatic Teaching Operations*), em 1960, na Universidade de Illynois, nos Estados Unidos. Esse programa permitia desenvolver exercícios de gramática e vocabulário com *feedback* automático.

Os primeiros computadores chegam ao Brasil na década de 80, mas só nos anos 90 começam a ter utilização no ensino de línguas. No entanto, essas utilizações se referiam apenas a exercícios voltados para a forma das palavras ou eram exercícios estruturais do tipo preenchimento de lacunas, um descompasso entre desenvolvimento tecnológico e desenvolvimento das metodologias de ensino de línguas que, desde a década de 70, preconizavam a importância do ensino contextualizado a partir de situações de comunicação, metodologias que ficaram conhecidas como abordagem comunicativa/enfoque comunicativo.

Ainda segundo informações em Paiva (2009), no Brasil, o acesso à rede mundial de computadores veio em 1991, restrito às universidades e professores universitários; o acesso público veio em 1994 e, em 1997, chegou a rede como a conhecemos hoje – a WWW (*World Wide Web*), em português: rede de alcance mundial. Como se pode ver, a história do ensino de línguas mediado pelo computador conectado à Internet, no Brasil, é muito recente, e nos moldes da *web 2.0*, está apenas começando.

2.5.3 Conversas com concepções sobre “relações”; “interação” e “interação virtual”.

2.5.3.1 Problematicando o termo “relação”.

Um dos termos que escolhi como instrumento para pensar o sujeito, as tecnologias utilizadas no contexto das práticas pedagógicas e a língua (espanhol como língua estrangeira) é “relação/ções”. Pensar em relações - relações do sujeito com a língua; do sujeito com a tecnologia, relação do professor com seus alunos, a relação entre alunos; a relação do sujeito mediador/professor ou outro par mais competente – (VYGOTSKY, 1988). A relação entre as partes (os componentes do enunciado; os suportes das práticas escritas; as características dos sujeitos levantadas através de questionários, etc.) com o todo: o processo de aprendizado de espanhol no contexto de duas práticas pedagógicas mediadas por tecnologias.

A escolha do uso do termo relações se dá no contexto de algumas opções teóricas, dentre elas o Pensamento Complexo e a visão sistêmica de mundo que, segundo Capra (1982, p.259):

(...) baseia-se na consciência do estado de inter-relação e interdependência essencial de todos os fenômenos – físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais.

Outra opção teórica que permeia essas conversas é a Análise do Discurso de linha francesa (AD), que também trabalha com a noção de relação, no caso, relações de sentido que se estabelecem entre um discurso e outro discurso. Conforme Orlandi (1999,p.39).

Segundo essa noção, não há discurso que não se relacione com outros. E outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros

que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis.

A AD me interessa porque pensa o sujeito (do discurso) na sua relação com o outro. Dá ênfase à relação simbólica do sujeito com o “outro” (outros discursos, o interdiscurso) e do sujeito com a língua. Essas relações de sentido podem ser rastreadas na materialidade linguística. (REVUZ, 2002; ORLANDI, 1999; BRANDÃO, 1998).

2.5.3.2 Problematicando o termo “interação”.

Outro termo que utilizei para descrever determinadas relações; sobretudo aquelas envolvendo um encontro entre sujeitos que dialogam, que perguntam e respondem foi “interação”. A AD não usa o termo “interação”, que estaria vinculado a teorias cognitivas e do desenvolvimento, que trabalham com sujeitos reais, empíricos, portadores de determinados saberes. Assim para pensar a interação, recorri a outras vertentes teóricas.

É vasta a literatura disponível sobre o termo “interação”, muitos textos remetem a teorias cognitivas do desenvolvimento, principalmente à obra de Vygotsky (1988) e seu conceito de “interação social”, o qual reforça sua visão da natureza social do ser humano e do papel fundamental das trocas de informações dentro dos grupos sociais, dentro da cultura. Outros textos remetem à obra de Bakhtin (1995) e seu círculo, que trabalha o conceito de interação verbal dentro de uma concepção dialógica da linguagem²⁵.

²⁵ A concepção dialógica da linguagem é um dos pilares da teoria bakhtiniana. Não é meu objetivo aprofundá-la aqui, mas lembrar que, segundo esta concepção, todo discurso é constitutivamente dialógico porque atravessado pelo discurso do outro.

A “interação”, nesta tese, foi pensada de forma complexa a partir da junção desses diferentes pontos de vista teóricos. Assim, penso a interação tanto como lugar concreto de encontro entre sujeitos sociais, empíricos, que trocam informações e têm objetivos comuns, quanto como lugar de trocas simbólicas que são produzidas em situações de enunciação.

Como esta tese tem o propósito de iniciar algumas conversas (um dedinho de prosa) com algumas teorias que jogam luz sobre o problema da pesquisa, aproximo-me com cautela dos autores mencionados. De Bakhtin, por exemplo, que concebe a linguagem não como sistema abstrato de regras, mas como fenômeno que se constitui a partir de interações verbais entre interlocutores, realizadas através de enunciações situadas sócio-historicamente. A concepção dialógica me fez olhar determinados enunciados, aparentemente monológicos, como, por exemplo: *soy sólo en mi Pólo*, como diálogo, já que toda fala é dirigida a alguém, mesmo quando aparentemente monologada.

A concepção de interação de Vygotsky contribui para a valorização dos momentos de interação entre os sujeitos aprendizes, tanto em atividades face a face quanto em atividades em meio digital, e a redimensionar o papel do mediador, seja do professor especialista, seja dos sujeitos com maior experiência linguística.

2.5.3.3 Problematicando o conceito de “interação virtual”.

Na atual sociedade em rede (CASTELLS, 2009), portanto, informatizada, sociedade que vive processos de virtualização de suas atividades, como, por exemplo, a virtualização da escola, através da oferta de cursos a distância, muitos trabalhos começaram a surgir

Um enunciado (um discurso) mantém relação com outros enunciados (discursos) que o precederam e com aqueles que surgirão como respostas dos interlocutores.

com o objetivo de refletir sobre a interação em meio virtual, principalmente na área das Ciências Humanas. Como afirma Leffa (2005, p.3): “A interação em meio virtual já vem despertando o interesse de professores e pesquisadores há algum tempo”. Leffa (2005) parte do pressuposto de que a interação virtual é fundamentalmente diferente da interação presencial. O autor citado parte da teoria da atividade, mencionando Leontiev (1978) e Engeström (1999). Leffa, na obra citada, vê a interação, de forma geral, presencial e virtual, no contexto da educação, como integrando processos que envolvem os conteúdos a serem internalizados, os instrumentos (e aí entram as tecnologias) e a comunidade real de participantes (professores, tutores e alunos). Leffa vê diferenças entre a interação face a face, em cursos presenciais, e a interação virtual que ocorre principalmente no EAD. Essas diferenças aparecem tanto em nível dos novos instrumentos (o computador, por exemplo) quanto do tipo de interação que se estabelece com a comunidade envolvida no processo de ensino e aprendizagem.

Alguns aspectos de sua abordagem sobre as interações pareceram-me interessantes para refletir sobre meu principal objetivo nesta tese: a relação sujeito-língua-tecnologia no contexto de práticas de ensino e aprendizagem de espanhol em meio digital (virtual). A esses aspectos voltarei quando da análise de alguns enunciados ou cenas enunciativas.

2.6 Ensinar e aprender no século XXI

Levy (2010) vai discorrer, em relação à mudança na qual estamos imersos, sobre um segundo dilúvio²⁶. O primeiro dilúvio teria

²⁶ Levy deixa claro que o termo foi antes usado por seu amigo Roy Ascott, teórico da arte em rede, ao referir-se à explosão das telecomunicações, provavelmente em conversa informal do filósofo com o artista, já que Levy não cita nenhuma obra escrita de Roy Ascott.

sido o do relato bíblico, da arca de Noé, e o segundo é o dilúvio das informações possibilitadas pela comunicação digital. Diferente do primeiro que cessou, este dilúvio transborda vertiginosamente, sem promessas de fim. Para Lévy (2010 p.15).

O dilúvio informacional jamais cessará. A arca não repousará no topo do monte Ararat; o segundo dilúvio não terá fim. Não há nenhum fundo sólido sob o oceano das informações. Devemos aceitá-lo como nossa nova condição. Temos que ensinar nossos filhos a nadar, a flutuar, talvez a navegar.

E o que seria ensinar a nadar, a flutuar, a navegar? Para enfrentar as ondas, precisamos de conhecimentos, conhecimentos dos mares, da prancha, dos ventos, saber conversar com as múltiplas arcas e barquinhos que navegam nessas ondas. Em muitas delas estão um conjunto de saberes, de sujeitos, de artefatos que nos ajudam a sobreviver nesse novo mundo navegável e sem chão. Precisamos agarrar o “timão” (o *ciber*), metáfora da nova cultura, e saber nos mover nessa navegação.

É preciso pensar em aproximar os sujeitos aprendizes e as práticas de ensino/aprendizagem desse mar que se abre, com seus barquinhos e arcas, inclusive para poder criticá-los, descobrir a utilidade ou não de alguns barcos, do tipo de comunicação que se estabelece (ou não) entre eles; o tipo de valores que carregam e dos efeitos da navegação sobre a ação de aprender e ensinar.

Penso que caminhamos cada dia que passa para uma interação cada vez mais intensa entre práticas advindas do ensino a distância, com toda uma bagagem que essa prática acumula de uso de tecnologias e práticas do ensino “presencial” ou convencional, já aqui deixando entre aspas o termo “presencial”, pois o conceito de “presença” começa a ser cada vez mais questionado e problematizado.

Muitos professores pesquisadores começam a introduzir em suas salas de aula “presenciais” ferramentas tecnológicas largamente utilizadas no EAD como os *chats*, *blogs*, grupos em redes sociais ou algum site ou ambiente virtual de aprendizagem adaptado para as aulas presenciais. Os enunciados recolhidos de práticas de linguagem pensadas como campo de pesquisa para esta tese são um exemplo de interação entre tecnologias tradicionalmente utilizadas na EAD com tecnologias da EP. Começa a ser cada vez mais frequente a participação dos sujeitos aprendizes em dois ambientes: um físico e outro virtual.

Como mencionado no capítulo 1 desta tese, essa experiência que implica a participação em dois ambientes – um físico e outro virtual – tem sido chamada na literatura (SINGH, 2003; GRAHAM, 2006; MARTINS, 2009) de ensino híbrido ou misto (*Blended Learning*) pois combina práticas de ensino/aprendizagem presencial ou face a face com algum tipo de atividade on-line, explorando o potencial dos dois ambientes. Existem vários modelos de práticas híbridas, com maior ou menor controle do professor.

O que passamos a experimentar em nossas práticas pedagógicas é um deslocamento de um espaço para a ocupação de outro ou algo muito semelhante ao que define (DELEUZE & GUATARI, 1980, apud PARANHOS, 2010) como uma desterritorialização para, em seguida, ocorrer uma reterritorialização. Conforme os autores mencionados, “Tudo que é desviado de um lugar e de uma função tem a ver com o conceito de desterritorialização”. Deleuze & Guatari (1975, apud PARANHOS, 2010) dizem que o território só tem valor em relação ao movimento pelo qual se sai dele; para esses autores, desterritorialização é o movimento pelo qual se deixa o território. Além dos processos naturais de “deixar o território”, ocorrem processos na esfera cultural; segundo eles, Einstein teria desterritorializado a representação do universo, os dodecafonistas

teriam desterritorializado a música, o cinema expressionista, a imagem. No caso das práticas e dos enunciados dessas práticas organizadas com objetivo de investigação, posso dizer que ocorreu, em algumas específicas, uma desterritorialização da sala de aula convencional e uma reterritorialização no espaço digital.

Conforme Sasso & Villani (2003, apud PARANHOS, 2010), a reterritorialização consiste em refazer o território em alguma coisa diferente, diferente do território que se deixou. Penso que as características de um espaço de aprendizagem virtual são diferentes das do espaço de aprendizagem físico. Esses movimentos se relacionam de forma intrincada com o sujeito aprendiz, com o professor, com os dois ambientes de aprendizagem, com o desenho da aula, com o conteúdo e com outros elementos que tornam o processo um sistema complexo.

A separação entre ensino presencial e à distância tende a desaparecer. Moran, em 2000, portanto há 15 anos, já propunha que fizéssemos a síntese dos dois modos de comunicação: o presencial e o virtual, valorizando o melhor de cada um deles, aproveitando o melhor dos dois modos de estar.

O escritor Willian Gibson, famoso por seu romance *Neuromancer* e por ser o pai do termo “ciberespaço”, conforme mencionado nesta tese, em entrevista à revista *Rolling Stone*, em 2007, apud Synder (2009, p. 2) disse:

Uma das coisas que nossos netos irão achar muito estranho sobre nós é que distinguimos o digital do real, o virtual do real. No futuro, isso se tornará literalmente impossível. A distinção entre ciberespaço e o que não é ciberespaço se tornará inimaginável.²⁷

²⁷ Tradução de Ilana Synder do original em inglês. Entrevista mencionada em seu artigo: Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In. Araújo, Júlio César, Dieb, M. (Orgs.). *Letramentos na Web*. Fortaleza: Edições UFC, 2009. pp. 23-45.

E acrescentou:

Quando escrevi *Neuromancer*, em 1984, ciberespaço já existia para algumas pessoas, mas eles não gastavam todo seu tempo lá. Então, ciberespaço estava lá, e nós estávamos aqui. Agora, ciberespaço está aqui para muitos de nós, e *lá* tem se tornado qualquer estado de relativa desconectividade. *Lá* é onde eles não têm *Wi-Fi*.

Minha opção foi a de olhar para enunciados em meio digital como objetos híbridos que se estudam no conjunto de relações que esses enunciados estabelecem: com as práticas pedagógicas (consideradas também como práticas sociais); com as práticas de linguagem (o trabalho com diferentes gêneros e suportes digitais, por exemplo, e os fenômenos linguísticos que deles afloram); com o sujeito enunciator e suas relações com seus interlocutores e com as tecnologias. Para tanto, necessitei buscar instrumentais teóricos que apoiassem esse meu pretense olhar de coruja.

Assim, busco ancorar essas conversas marítimas, considerando os diferentes barcos (EAD e EP), em conceitos do Pensamento Sistêmico, Pensamento Complexo, dos estudos da área da Educação e Tecnologias, de alguns estudos realizados na área da Linguística Aplicada, de alguns conceitos da Análise da Conversação e de alguns conceitos da Análise do Discurso, além de algumas noções de uma Sociologia da técnica e da tecnologia, sobretudo no trabalho de Lemos (2002). Outros estudos e teorias serão acrescentados ao longo da análises dos enunciados em meio digital, considerando as modalidades das práticas pedagógicas, como estudos de descrição linguística e da área específica de espanhol.

Os pressupostos da área da Linguística Aplicada e a visão do Pensamento Complexo e do Pensamento Sistêmico têm em comum, guardadas as diferenças de contexto histórico-científico de surgimento da área da Linguística Aplicada e da visão de mundo

sistêmica e complexa, o fato de apontarem para o necessário diálogo entre disciplinas (a complementaridade de ideias que podem ser, inclusive, opostas, na visão do Pensamento Complexo); a relevância do sujeito, não só os “sujeitos da pesquisa”, mas também o “sujeito mediador” e o “sujeito pesquisador” (ressaltando a importância da manifestação da voz e do olhar do sujeito observador, que se traduz na questão da intersubjetividade, no Pensamento Sistêmico); a interação entre os diversos elementos que compõem as práticas (interação entre sujeitos, interação com as tecnologias, interação com a LE etc.) e a importância crucial dos contextos nos quais as práticas ocorrem.

Por exemplo, entender um pouco sobre o significado e desenvolvimento das tecnologias ao longo da história contribui para entender esses novos contextos de práticas virtuais, dentre elas a que mais me interessa, ou seja, aquelas que fazem uso de novas tecnologias da escrita, possibilitadas graças às novas tecnologias de informação e comunicação que favoreceram práticas de ensino-aprendizagem mediante tecnologias digitais, por exemplo, o uso do fórum em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), em práticas da EAD ou o uso do *blog* e do *Facebook* em práticas híbridas.

Assim, essas “conversas” participam nesta tese como “vieses metodológicos e/ou filosóficos” por trás das análises dos enunciados em meio digital que, contextualizados em cada prática, a depender dos fenômenos de linguagem que manifestem, poderão convocar outros olhares (linguístico-discursivos, de aquisição de segunda língua e de estudos sobre o ensino/aprendizado do espanhol no Brasil).

CAPÍTULO 3: Barcos e instrumentos de navegação: discussão sobre metodologia e procedimentos que guiaram a tese como um todo.

3.1 Entrando no barco

A ação supõe a complexidade, isto é, acaso, imprevisto, iniciativa, decisão, consciência das derivas e transformações.
Edgar Morin²⁸

- *Contempla cada camino de cerca, entonces hazte esta pregunta crucial: ¿me lleva el corazón por esta ruta? Si lo hace, entonces el camino es bueno. Si no es así, es inútil.*
- *No, no me lleva el corazón por esta ruta, y ¿si lo engaño un ratito, hasta el cruce del río?*

(Hipotética conversa entre Lígia Flores e Carlos Castañeda²⁹)

Conforme as vicissitudes, os acasos e bifurcações ao longo de cada rota deste doutorado, a(s) metodologia(s), incluindo seus procedimentos, instrumentos, materiais e os sujeitos que dela participam, foi (foram) passando por transformações e sendo repensada(s), avaliada(s), costurada(s), descartada(s) e/ou reconsiderada(s).

Ao incluir como objeto de estudo um certo número de enunciados produzidos em meio digital, no conjunto de duas práticas pedagógicas ocorridas em momentos diferentes e em espaços institucionais diferentes, foi necessário um longo percurso de caráter reflexivo e teórico-metodológico para decidir quais seriam as ações,

²⁸ Morin, E. Introdução ao Pensamento Complexo, (2007[2005]), p. 81.

²⁹ Conversa imaginária entre o sujeito professor e observador/pesquisador, autor/personagem desta tese, e Don Juan, personagem de Carlos Castañeda, do romance *Las enseñanzas de Don Juan*, versão em espanhol de 1974, disponível na íntegra no site http://www.bibliotecapleyades.net/archivos_pdf/cc_enseñanzasdonjuan.pdf.

as estratégias que poderiam fazer desses enunciados em meio digital conjuntos de amostras coerentes. Era importante mostrar o vínculo entre elas, sem, contudo, homogeneizá-las, fazendo com que determinado enunciado fosse lido em relação com práticas de determinada etapa ou momento da pesquisa.

De forma ampla, esta pesquisa se insere dentro das chamadas pesquisas qualitativas, tendo em vista que seu campo de investigação é o campo das ciências humanas e da linguagem. Ela se preocupa, portanto, com a descrição e interpretação de fenômenos linguísticos presentes em produções escritas de aprendizes de espanhol, considerando suas condições de produção que, para efeito didático, subdividi em condições globais e condições locais. Sendo assim, faz parte das condições globais o contexto mais amplo, sócio-político, cultural, econômico e filosófico, que condicionariam processos que envolvem sujeito-língua-tecnologia. Fazem parte das condições locais a situação educacional e pedagógica específica na qual as práticas de linguagem acontecem.

A pesquisa qualitativa surge no final do século XIX, quando os cientistas sociais começaram a questionar se o método de pesquisa em vigor, que era o das ciências físicas e da natureza, calcado no positivismo, deveria servir de modelo para estudos de fenômenos humanos (ANDRÉ, 2012). O método quantitativo esteve vinculado ao positivismo desde seu nascimento e, por causa disso, houve uma dicotomia entre método quantitativo e qualitativo. A pesquisa qualitativa se opunha ao positivismo e valorizava a interpretação em lugar da mensuração, destacando o papel da subjetividade na compreensão dos fenômenos sociais e dos significados que os sujeitos ou os grupos, incluído o pesquisador, imprimiam a suas ações.

Para André (2012), o debate entre pesquisa qualitativa e quantitativa foi importante porque pôs em questão o valor da orientação positivista no trabalho científico e suscitou questões de natureza filosófica e epistemológica. No entanto, pensa a pesquisadora citada, essa dicotomia estaria superada. Em relação a isso, se expressa André (2012, p. 24):

O uso do termo “pesquisa quantitativa” para identificar uma perspectiva positivista de ciência parece-me no mínimo reducionista. Associar quantificação com positivismo é perder de vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas. (...) Posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faço desses dados estarão sempre presentes o meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa.

A autora afirma que não seria muito adequado falar de pesquisa qualitativa em termos gerais, mas especificar o tipo de pesquisa qualitativa (se etnográfica, estudo de caso, pesquisa-ação, etc.).

De acordo com a classificação da autora, penso que a metodologia que utilizei para coleta e interpretação de alguns aspectos dos dados desta tese namora um pouco com a pesquisa etnográfica, pois apresenta algumas características desse modelo, listadas por André, (2012), como a observação participante, a interação constante entre pesquisador e objeto pesquisado, a ênfase no processo, o trabalho de campo, diferentes fontes de informação e a grande quantidade de dados envolvendo descrição de situações, pessoas, discursos, ambientes.

Digo que namoro um pouco com a etnografia, pois ela não foi desde o começo escolhida, conscientemente e de forma sistematizada, a prática em si foi se configurando com nuances de caráter etnográfico, conforme fui percebendo o tipo de pesquisa que estava realizando na qual me incluía como sujeito pesquisador

observador e participante, fui pesquisar sobre etnografia e me dei conta de que esta pesquisa possuía alguns traços da pesquisa etnográfica.

Considero que esta pesquisa está no campo da Linguística Aplicada, porque se preocupa com o sujeito participante e com o contexto social de sua participação.

Desde o início, quando pensava em trabalhar apenas com dados da experiência em EAD, preocupava-me a escolha do método, pensava utilizar uma metodologia ou procedimentos metodológicos que servissem para analisar as produções linguísticas e interações dos sujeitos aprendizes em ambiente virtual (nas quais o(s) professor(es) – temático(s) ou tutor(es) - também participasse(m)), método que também desse conta das características específicas dessa modalidade de ensino/aprendizagem.

Entrei em contato com o trabalho de Hine (2005), que teoriza pela primeira vez as bases de uma etnografia virtual, por considerar a internet um artefato cultural e os ambientes virtuais espaços de práticas sociais diferentes daquelas dos espaços concretos não virtuais. Segundo afirmação da Profa. Dra. Brasilina Passarelli, pronunciada em seu curso de pós-graduação na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, em 2009, “etnografia virtual”, ou “digital”, ou mesmo “etnografia *online*” são termos novos, que ainda não estão cunhados academicamente, são termos que emergem porque as pesquisas feitas no ciberespaço são recentes.

A etnografia do virtual surge como uma tendência metodológica para a pesquisa qualitativa sobre práticas que ocorrem em ambientes virtuais de aprendizagem. Seu objetivo tem sido o de captar em profundidade a diversidade de apropriações e usos das tecnologias de rede ou do computador conectado.

Por considerar a subjetividade um elemento importante para compreender a tríade sujeito-língua-tecnologia, que, por sua vez, compreende aproximações e distanciamentos e formas culturais de relacionamento, tanto com a língua quanto com a tecnologia, lançarei mão de uma certa autoetnografia.

Essa autoetnografia permeia esta tese, está presente, praticamente, desde os agradecimentos, depois, de forma explícita, no relato feito na introdução, passando pelas escolhas metodológicas, até a análise de dados. Ela evidencia minhas indagações e ressalta a subjetividade do meu olhar de pesquisadora implicada na sua pesquisa.

Para Ellis, (2011, p. 3), (...) *as a method, autoethnography combines characteristics of autobiography and ethnography*.³⁰

Para Fortin (2009, p. 83),

A auto-etnografia (próxima da autobiografia, dos relatórios sobre si, das histórias de vida, dos relatos anedóticos) se caracteriza por uma escrita do "eu" que permite o ir e vir entre a experiência pessoal e as dimensões culturais a fim de colocar em ressonância a parte interior e mais sensível de si.

Ellis, Adam e Bochner (2011, p. 273) vão dizer que:

(...) *autoethnography is an approach to research and writing that seeks to describe and systematically analyze (graphy) personal experience (auto) in order to understand cultural experience (ethno)*.³¹

³⁰ Como um método, autoetnografia combina características da autobiografia e da etnografia (tradução minha).

³¹ Autoetnografia é uma forma de pesquisar e de escrever que procura descrever e analisar sistematicamente (grafia) a experiência pessoal (auto) com o objetivo de compreender a experiência cultural (etno). (Tradução minha).

A pesquisa me fez olhar para meu campo de atuação profissional como campo de pesquisa. Faz parte da primeira etapa um olhar “arqueológico”, tentando recuperar dados de uma experiência em EAD, de algumas cenas que observei *a posteriori* e das quais participei diretamente, mas assistematicamente. A partir do resgate desse rico material escrito, passei a fazer as primeiras observações das produções e interações dos alunos de Letras/Espanhol na modalidade EAD, que aconteciam em fóruns digitais suportados no Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*.

Na esteira do método autoetnográfico, algumas ações que empreendi no sentido de me instrumentalizar para atuar no campo da pesquisa e procurar entender a relação sujeito-língua-tecnologias fizeram parte do percurso teórico-metodológico desta tese, como a matrícula no curso: “Especialização em ensino de línguas mediado por computador,” conforme mencionado na introdução. A etnografia virtual talvez me ajudasse a compreender práticas da EAD, porém, como fiz a arriscada escolha de manter todos os dados do percurso da pesquisa, não só aqueles que foram produzidos na EAD, mas todos os dados de um conjunto de experiência na EP, outros procedimentos metodológicos foram sendo considerados, incorporados e toda a metodologia foi problematizada.

Assim, faz parte desta pesquisa um *corpus* constituído basicamente por um conjunto de amostras³² organizadas no contexto de duas experiências pedagógicas diferentes: uma na modalidade da EAD e outra na modalidade presencial. Isso significou incluir, portanto, diferentes práticas e espaços de ensino/aprendizagem. O fio

³² Estou chamando de corpus, nesta pesquisa, uma coletânea de registros, algumas amostras de enunciados originados de práticas escritas em contextos mediados por tecnologias digitais, fazendo uso mais livre do conceito e escolhendo uma possibilidade de uso do termo, conforme descreve o *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa* (<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=corpus>); não estou trabalhando especificamente com Linguística de Corpus.

que une esses dados é o **fato de estarem relacionados com o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira (o espanhol); de acontecerem no contexto universitário de Licenciatura em Letras/Espanhol e de contarem com a mediação tecnológica em maior ou menor grau.**

3.2 Procedimentos e organização da pesquisa

Num primeiro momento, a pesquisa esteve focada na EAD e se deteve em enunciados presentes em fóruns digitais, transformados em dados de pesquisa. Esses dados foram gentilmente disponibilizados para análise pela instituição em que o curso foi ministrado e os fóruns selecionados correspondem aos anos de 2009 e 2010. Esses fóruns foram acompanhados mais de perto por esta pesquisadora, pois se referiam a minhas teleaulas de espanhol desses mesmos anos. Porém, como já mencionado, não acompanhei todos os fóruns e todas as postagens nos fóruns, pois, segundo a organização desse modelo de EAD, a responsabilidade de acompanhamento dos fóruns era compartilhada com outros professores - os professores tutores.

Em outro momento, a pesquisa passou a focar a EP complementada por tecnologias e passou por várias etapas. Essas etapas se diferenciam umas das outras pela proposta de uso de diferentes tecnologias digitais e também por se relacionarem com disciplinas diferentes do curso de Letras/Espanhol.

As três etapas envolveram as disciplinas: Língua Espanhola II, disciplina do segundo semestre letivo de 2011; Língua Espanhola I, do primeiro semestre de 2012, e novamente a disciplina Língua Espanhola II, do segundo semestre de 2012. As tecnologias digitais utilizadas foram: o *e-mail*, o *blog* e um Grupo na rede social

Facebook. Tanto na modalidade EAD quanto na modalidade presencial (EP), esta pesquisa como um todo envolveu:

- um olhar para o todo, com descrição do contexto e das condições de produção globais e locais das experiências pedagógicas;
- um olhar para a relação sujeito-língua-tecnologias no contexto das dinâmicas de interação e das condições globais e locais, conforme descrita no item anterior;
- um olhar para as dinâmicas de interação, observando a participação dos sujeitos envolvidos (incluído o professor/pesquisador);
- um olhar para a produção não nativa em espanhol (a língua não-nativa dos sujeitos, salvo algumas exceções, caso dos alunos nativos) no processo de aprendizado;

Assim, obedecendo uma ordem cronológica de levantamento, produção, coleta e seleção de dados, temos, conforme os quadros 1 e 2. Como pode-se ver nos quadros, mantendo a metáfora da navegação, utilizei o ícone de um barquinho que representa a navegação realizada em cada uma das práticas pedagógicas:

Quadro1: Modalidades, instrumentos e períodos da pesquisa

Modalidade	Tecnologias	Ano das produções
EAD	Fóruns do AVA (Moodle)	2009 e 2010
EP	<i>blog</i> e grupo na rede social <i>Facebook</i>	2011, 2012

Quadro2: EP: etapas, disciplinas e tecnologias

Etapas	Disciplinas	Principais tecnologias utilizadas
1ª.	Língua Espanhola II	E-mail e <i>blog</i>

2011.2
2ª. 2012.1	Língua Espanhola I	E-mail, <i>blog</i> e Rede social <i>Facebook</i>
3ª. 2012.2	Língua Espanhola II	E-mail e Rede social <i>Facebook</i>

Um esclarecimento que considero importante fazer, e que envolve a metodologia, é que os dados da modalidade EAD foram reunidos e incorporados à pesquisa após leitura e observação minuciosa de uma quantidade grande de fóruns. Como mencionei no capítulo 3, não nasceram de uma proposta pedagógica que tivesse como objetivo produzir dados para a pesquisa. Foram transformados em dados, após observação de que informavam sobre a língua estrangeira, sobre as tecnologias e sobre a interação entre os sujeitos participantes.

Nesse sentido, apesar de fazerem parte do conjunto de atividades didáticas das teleaulas ministradas por mim, como a observação desses fóruns foi posterior ao período dessas práticas pedagógicas e assistemática, considero que a observação desses dados é simples e não participante, o que não descarta minha implicação neles.

Já os dados provenientes da modalidade presencial foram produzidos por experiências pedagógicas que tiveram a intenção de servir como uma espécie de “laboratório” para a produção de dados de pesquisa. Nesse sentido, houve um acompanhamento sistemático dos dados e minha observação, neste caso, foi participante.

Outro esclarecimento que considero importante fazer é que, embora tenha feito a opção de investigar enunciados que foram produzidos nos contextos de minha própria prática docente, optei, de

forma intencional, pelo uso do pseudônimo Lígia. A intenção não foi me esconder como pesquisadora/docente atrás de um personagem ou de uma *persona*, já que desde a introdução desta tese deixo claro que a motivação desta pesquisa se relacionou com meu cotidiano como professora em práticas da EAD e da EP, mas de tentar me ver melhor através de um certo distanciamento; contemplar meu *otro yo*³³ para buscar compreender melhor tanto os dois papéis sociais – o de professora e suas práticas cotidianas; suas interações (ou falta de interações) com seus alunos (representada por Lígia) e o de pesquisadora, com suas descrições e reflexões sobre os dados oriundos dessas práticas quanto as posições simbólicas que vão se configurando ao longo das análises. Além disso, “Lígia” foi a forma linguística que encontrei para conviver com o desconforto, com a sensação de estranhamento que o espelho (com a descrição e análise) da minha própria prática me trouxe. Assim, ao substituir os nomes dos sujeitos aprendizes por nomes fictícios, substitui também Raquel por Lígia.

3.3 Passos seguidos em todas as etapas da pesquisa

1. Reunião de todos os dados: do contexto da EAD e dados do contexto da EP em arquivos específicos para organização.
2. Organização das práticas e dos dados, separados primeiro por momentos (primeiro momento EAD e, segundo momento, presencial) e, depois, por etapas, considerando os diferentes instrumentos de pesquisa e os diferentes contextos da pesquisa na EP.

³³ Alusão ao conto *El otro yo* de Mario Benedetti. Referências completas no final da tese.

3. Descrição da tecnologia escolhida (fórum digital, *blog*, rede social *Facebook*), transformada em material de pesquisa e que serviu de base para as interações e produções em língua espanhola.
4. Descrição das condições de produção dessas práticas e dos enunciados, considerando o contexto histórico, social, econômico e cultural (global e local).
5. Descrição das características dos sujeitos participantes.
6. Identificação das técnicas de pesquisa utilizadas.
7. Compreensão dos dados, considerando a ecologia das relações e interações e privilegiando as relações entre sujeito-língua-tecnologia.

3.4 Procedimentos de organização das análises dos dados de cada contexto da pesquisa

Quando tomei a decisão, junto com minha orientadora, de manter para análise e interpretação enunciados presentes nas amostras das duas práticas pedagógicas –EP e EAD– percebi, devido às características de cada prática e quantidade de dados dos dois momentos da pesquisa, que haveria necessidade de descrevê-los separadamente, pois cada amostra pertencia a contextos institucionais diferentes, com espaços de ensino/aprendizagem diferentes e uso de tecnologias diferentes. Assim, considerando as especificidades de cada momento, as análises foram separadas em dois capítulos. Assim, o capítulo 4 tratará das práticas e dos enunciados presentes em fóruns da EAD, e o capítulo 5 tratará das práticas e dos enunciados locados em diferentes suportes e/ou gêneros digitais no contexto da EP. No capítulo 6, procurarei tecer uma reflexão, retomando os objetivos, o problema e as perguntas de

pesquisa à luz dos significados construídos a partir das análises das amostras dois momentos da pesquisa: a EAD e a EP.

CAPÍTULO 4 – O primeiro barco: enunciados em meio digital no contexto de práticas pedagógicas da EAD. Descrição, metodologia e análise de dados.

4.1 Em mares da EAD

Antes mundo era pequeno
Porque Terra era grande
Hoje mundo é muito grande
Porque Terra é pequena
(...)
Antes longe era distante
Perto só quando dava
Quando muito ali defronte
E o horizonte acabava (...)

Gilberto Gil

4.1.1 Contexto global e local da primeira embarcação: EAD

Na primeira embarcação (o primeiro momento da pesquisa), os dados têm sua origem no contexto institucional de uma experiência em educação, em nível de graduação, totalmente dependente de tecnologias: a EAD, num modelo que utiliza o computador conectado à Internet e a televisão via satélite como principais meios de comunicação e interação com os alunos.

Esse modelo de EAD que faz uso de diferentes mídias (clássicas como a televisão e do computador conectado à Internet) é um fenômeno contemporâneo, que faz parte do cenário histórico, socioeconômico, cultural e tecnológico do final do século XX, seguindo pelo século XXI, e se relaciona com o desenvolvimento do capitalismo dos países desenvolvidos e seus processos de globalização. Na reflexão de Kumar (2006), o capitalismo e o tipo de sociedade a que

deu origem estaria passando, segundo diferentes teorias, por uma nova fase chamada de pós-industrial, pós-fordista ou pós-moderna³⁴, cujo modo de produção deixa de ser industrial e passa a ser informacional. Segundo Kumar (2006, p.23), mencionando obras de Castells (2000; 2004), “uma característica central desta última fase tem sido a revolução nas tecnologias de informação e comunicação.”

Castells (2009) defende que estamos vivendo uma Revolução Tecnológica cuja matéria-prima é a informação. Segundo o autor, na obra citada, (p. 69):

O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso.

E mais, diz aquele autor, na mesma página citada: “Pela primeira vez na história, a mente humana é uma força direta de produção, não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo”.

Essa revolução tecnológica fomenta as trocas entre os países, não somente de mercadorias, mas também de ideias e saberes. O conhecimento passa a ser a grande fonte de riquezas das nações.

Dessa forma, surge nas agendas de muitos países e de instituições nacionais e internacionais uma preocupação em garantir o acesso ao conhecimento, à educação, a um maior número de pessoas possível, para atender a diferentes demandas econômicas, políticas e sociais dessa Sociedade em Rede, que é informacional na sua base. E, nesse sentido, a EAD, por ser uma forma de educação de massa e por superar barreiras geográficas, teria o potencial tecnológico de

³⁴ Para uma visão abrangente e crítica das teorias e dos discursos que trabalham com os conceitos “pós-industrialismo” e “pós-fordismo” e “pós-modernismo”, remeto o leitor à leitura da obra de Krishan Kumar, (2006[1997]) *Da Sociedade Industrial à Pós-Moderna – Novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Zahar.

propiciar a massificação do acesso à educação, preparando condições de existência nessa sociedade da informação.

No Brasil, a educação a distância, como alternativa de formação regular, foi reconhecida legalmente em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20/12/1996) (BRASIL, 1996). Em 1998, a Portaria MEC nº 301, de 07 de abril de 1998 (BRASIL, 1998), normatizou os procedimentos de credenciamento de instituições que quisessem oferecer cursos de graduação a distância.

Em 2005, o governo brasileiro, através do Ministério da Educação, implanta a Universidade Aberta do Brasil (UAB), uma organização que articula universidades (e institutos) federais e estaduais para a oferta de cursos de graduação a distância, principalmente de formação de professores, para regiões menos favorecidas economicamente. Educação a distância se transforma em política pública. Porém, destaca Moran, (2009, p.20):

A EAD ainda é vista por muitos como uma solução pontual para situações específicas: pessoas mais adultas, que moram em cidades distantes ou que precisam de horários mais flexíveis do que dos cursos presenciais. Aos poucos, se percebe que as atividades a distância são fundamentais para a aprendizagem atual, para atender a situações muito diferenciadas de uma sociedade cada vez mais complexa. A EAD, apesar do preconceito de muitos, é fundamental para modificar processos insuficientes e caros de ensinar para muitas pessoas ao longo da vida.

A instituição na qual atuei em EAD vinha se preparando desde 1996 para esse tipo de atuação e implantação de cursos de graduação a distância, pilotando diferentes ações, como criação de núcleos de pesquisa em EAD, realização de eventos sobre EAD e cursos de capacitação. Porém, foi só em 2006, com o credenciamento nacional para oferta de cursos de graduação na modalidade EAD, que

a instituição passou a oferecer sete cursos de graduação, entre eles a Licenciatura em Letras com habilitação em Português e Espanhol.

É bom lembrar que a criação dessa graduação em Letras Português e Espanhol surge num contexto político e econômico de fortalecimento de ações de integração regional com os países do Cone Sul, ações que foram desencadeadas sobretudo a partir da criação do Mercosul (Mercado Comum do Sul), ocorrida em 1991, que, no seu início, teve um caráter essencialmente econômico, mas que passou, a partir dos anos 2000, a demonstrar uma certa preocupação social. Um evento que assinala essa “vontade” de impulsionar a implementação de políticas sociais em nível do Mercosul foi a criação, em 2007, do Mercosul Social, que destaca em seu documento oficial inaugural³⁵ a necessidade de “integração educacional”.

Além desses eventos e seus documentos que apontam para um desejo de fortalecimento de relações e intercâmbios entre países do Mercosul, considero importante assinalar, nesse macrocontexto, a aprovação da lei 11.161, de 05 de agosto de 2005 (BRASIL 2005), que obriga a oferta do espanhol em todas as escolas brasileiras, em nível do ensino médio.

O modelo de EAD da instituição da qual provêm os dados deste primeiro momento da pesquisa utilizava para transmissão de aulas diferentes tecnologias e mídias: uma mídia clássica como a televisão, com teleaulas gravadas em estúdio e transmitidas ao vivo, e diferentes ferramentas tecnológicas do computador conectado à rede.

³⁵ Mercosul Social e Participativo, (2007), documento do Ministério das Relações Exteriores, disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/acoes-internacionais/Articulacao/articulacao-internacional/mercosul/livro-mercosul-social-participativo.pdf>, acesso em 03/02/2015.

Para Castells (2009), uma das características dessa revolução tecnológica é a crescente convergência e integração de tecnologias e mídias.

O modelo de EAD que estou descrevendo utilizava diferentes mídias e tecnologias. E fazia uso de diferentes formas de comunicação: tinha uma face presencial – o pólo, no qual os alunos tinham que, obrigatoriamente, comparecer para assistir às teleaulas –, e a face da comunicação não presencial via tecnologia. O aluno assistia à teleaula e podia participar do *chat*, enviando perguntas e/ou comentários e, após a teleaula, deveria entrar num fórum para depositar atividades e/ou esclarecer dúvidas, ou ainda fazer algum comentário sobre a teleaula e as atividades.

Os fóruns (de dúvidas ou da semana da teleaula de espanhol) eram abertos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA-*Moodle*) e ficavam abertos por pelo menos duas semanas: a semana que antecedia a teleaula e a semana seguinte. Na Licenciatura de Letras/Espanhol EAD, curso no qual eu ministrei aulas de língua espanhola, o AVA foi desenhado para atender às necessidades pedagógicas do curso, e uma delas era que essa ferramenta propiciasse um espaço de esclarecimento de dúvidas, de depósito de atividades e de interação entre os alunos. Esse espaço foi representado por duas tecnologias: o *chat* e o fórum. O *chat* teve um uso mais pontual; por ser uma tecnologia de comunicação síncrona, foi muito usado para enviar dúvidas simultaneamente à teleaula e para comunicações rápidas.

Já o fórum, como tecnologia assíncrona, era mais flexível e foi muito utilizado na experiência que vou analisar nesta tese. O “Fórum de dúvidas” teve várias funções, e sua utilização fazia parte do planejamento do curso. A cada aula de língua espanhola, abria-se um novo fórum, que ficava aberto por pelo menos duas semanas para

postagens de dúvidas e comentários durante a semana. Dessa forma, toda semana havia um fórum novo que se somava aos fóruns que ficavam abertos.

Vários fóruns, muitas vezes, eram abertos e tinham objetivos diferentes. No entanto, um dos fóruns mais importantes era o fórum da “Aula-atividade”.

A “Aula-atividade” correspondia a tarefas que os alunos deveriam realizar no dia da teleaula e que seriam acompanhadas pelo professor temático e pelos tutores durante 100 minutos, no primeiro horário ou no segundo horário da aula, ou seja, antes ou depois da teleaula, dependendo da organização de cada mês. As atividades não eram longas e não se pediam respostas muito extensas, para que os professores conseguissem acompanhar o maior número possível de respostas e ter uma ideia da participação dos alunos no mesmo dia da teleaula, que era o dia de encontro presencial dos alunos no polo. Eram atividades planejadas para serem realizadas em grupo, com a colaboração uns dos outros.

A “Aula-atividade” tinha como principal objetivo envolver os alunos dos pólos e motivá-los a trabalhar em grupos para praticar a LE de forma oral, no pólo e, depois, com a prática escrita, no fórum da “Aula-atividade”.

Os alunos sabiam que era um momento de prática oral entre eles e que deviam procurar se expressar na língua-alvo.

4.2 Percurso metodológico

Estes foram os passos seguidos na organização e análise dos fóruns digitais da EAD:

- reunião de todos os fóruns de espanhol realizados nos anos de 2009 e 2010;
- separação por período letivo;
- realização de uma leitura fina, na íntegra, de todos os fóruns, garimpando dados que remetessem às nossas perguntas de pesquisa e se relacionassem com a tríade: sujeito, língua estrangeira e tecnologia;
- seleção dos fóruns que poderiam fazer parte do corpus;
- substituição dos nomes de todos os sujeitos participantes dos fóruns (aprendizes e mediadores: professor “conteudista” e professores tutores);
- impressão dos fóruns selecionados e leitura exploratória, com olhar clínico, marcando todos os aspectos linguísticos e extralinguísticos (culturais, sociais, afetivos, da relação com a tecnologia, da dinâmica das interações, dos tipos de interação, do envolvimento dos alunos com as tarefas e com a língua estrangeira, etc.);
- organização e classificação dos “achados”;
- filtragem: escolha dos excertos que melhor “respondessem” às perguntas da pesquisa;
- escolha de metodologia de análise linguística a partir da demanda dos próprios dados;
- análise e interpretação de dados.

4.2.1 Técnica de pesquisa

As técnicas mais utilizadas foram a observação simples e o acompanhamento dos fóruns.

4.2.2 Descrição e discussão teórica sobre a tecnologia escolhida: o fórum digital

A palavra “fórum” remonta a uma prática política e discursiva de longa tradição na cultura ocidental, que vem dos gregos e dos romanos; seu significado pode ter adquirido outros contornos, mas manteve um vínculo estreito com o significado original de local de reunião, onde eram organizadas verdadeiras assembleias para debater e discutir temas de interesse público e/ou tomar decisões.

Etimologicamente, conforme assinala o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, a palavra “fórum” é de origem latina e significa “praça pública”, como a *ágora* dos gregos, local democrático de reunião e de liberdade de expressão. Por ser uma atividade humana ligada ao uso da linguagem (BAKHTIN, 2010), o fórum é um gênero discursivo.

Para participar do fórum, era necessário estar de corpo presente, ouvir e fazer uso da voz. Portanto, o fórum, desde suas origens, está vinculado a práticas orais da linguagem. E, devido à oralidade, mas não somente, pois também podemos considerar a influência do caráter público e do objetivo de discutir abertamente um assunto, o fórum apresenta mais informalidade e descontração, mesmo que, no caso dos fóruns institucionais ou acadêmicos, as regras de participação sejam mais restritas.

Nos fóruns tradicionais ou presenciais, algumas regras devem ser seguidas por todos os participantes. Segundo Brito (2013, p.3), são elas:

*(...) tiempo limitado para cada expositor, no apartarse del tema, exponer con la mayor objetividad posible, levantar la mano para pedir la palabra, centrarse en el problema y evitar toda referencial personal.*³⁶

Para Brito (2013.p.3), o fórum permite, entre vários benefícios:

- *Obtener las opiniones de un grupo más o menos numeroso acerca de un tema, hecho, problema o actividad.*
- *Llegar a ciertas conclusiones generales y establecer los diversos enfoques que pueden darse a un mismo hecho o tema.*
- *Incrementar la información de los participantes a través de aportes múltiples.*
- *Desarrollar el espíritu participativo de los miembros.*³⁷

Faz parte da composição de um fórum tradicional a figura do moderador, que deve possuir, segundo aponta Brito, já citado, as seguintes qualidades:

1. *Buena voz y correcta dicción.*
2. *Ha de ser hábil y rápido en su acción.*
3. *Prudente y diplomático en ciertas circunstancias.*
4. *Cordial en todo momento.*
5. *Sereno.*
6. *Seguro de sí mismo.*
7. *Estimulante de la participación y a la vez oportuno controlador de la misma.*
8. *Tener ingenio y sentido del humor, porque esto facilitará mucho el mantenimiento del clima adecuado.*³⁸

³⁶ Tempo limitado para cada expositor, não fugir do tema, expor com a maior objetividade possível, levantar a mão para pedir a palavra, centrar-se no problema e evitar qualquer referência pessoal (tradução da pesquisadora).

³⁷ Chegar a certas conclusões gerais e estabelecer diversos enfoques que podem ser dados a um mesmo fato ou tema; incrementar a informação através das múltiplas contribuições; desenvolver o espírito participativo dos membros. (tradução da pesquisadora)

O moderador é quem apresenta o(s) objetivo(s) do evento, estimula e conduz o debate. Cabe a ele, também, fazer uma síntese da discussão e apresentá-la aos participantes.

De acordo com Xavier e Santos (2005, p.30):

O gênero fórum, antes da informatização das sociedades contemporâneas, sempre foi conhecido como um gênero de discurso que consiste em discutir problemáticas específicas em comunidades civil e institucional, a fim de, pela explicação das opiniões diversas em um amplo debate, encontrar coletivamente mecanismo e estratégias que venham solucionar as dificuldades que lhe deram origem. As decisões ali tomadas gozariam de legitimidade e, portanto, deveriam ser consensualmente adotadas por todos os seus participantes, co-responsáveis por sua elaboração, implementação e sucesso. Esta fórmula de "audição social" da multiplicidade de opinião e dizeres para se chegar a uma conclusão conscienciosa e eficiente tem sido muito explorada atualmente pelas sociedades que vivem em regimes democráticos e constituiu-se uma das principais práticas sociais adotadas nas universidades e academias.

Assim, este é o legado que o gênero fórum tradicional, atualizado em práticas orais e presenciais, traz para o fórum eletrônico, em formato texto, dos ambientes virtuais e digitais possibilitados pela sociedade em rede (CASTELLS, 2009). O fórum eletrônico passa a ser uma importante ferramenta tecnológica disponível em diferentes sítios e portais da Internet e mantém do fórum tradicional algumas características: o foco na discussão de temas de interesse comum, o debate aberto, a multiplicidade de pontos de vista.

³⁸ Boa voz e dicção correta; ter habilidade na sua ação; prudente e diplomático em certas circunstâncias; cordial em todo momento; sereno; seguro de si mesmo; incentivador da participação e, ao mesmo tempo, oportuno controlador da mesma; ter engenho e senso de humor porque isso facilitará muito a manutenção de um clima adequado. (tradução da pesquisadora)

O fórum eletrônico que se dissemina por toda parte possui características próprias advindas das inovações tecnológicas do desenvolvimento do ciberespaço: ubiquidade (os fóruns podem ser acessados de qualquer lugar, o espaço é ampliado) e universalidade (a participação não está restrita a um grupo).

Os fóruns têm sido usados pelos grandes portais, que fazem o papel de moderadores, abrindo discussões sobre determinados temas. Diferente dos fóruns tradicionais, que geralmente buscam o debate em torno de grandes questões de interesse das cidades e da comunidade, na rede, os fóruns tratam de qualquer assunto, dos mais banais e populares aos de maior relevância. Segundo Xavier e Santos, em obra anteriormente citada, os portais escolhem estrategicamente temas de grande apelo popular, com o objetivo de manter os internautas o maior tempo possível presos às suas páginas, pois, dessa forma, estarão mais expostos às propagandas nelas contidas. Assim, com objetivos comerciais, esses portais incentivam a disputa, a polarização de opiniões e permitem qualquer tipo de manifestação verbal, sem nenhuma censura, com total liberdade. Nesse sentido, pensamos, o objetivo passa a ser o “falatório” e não mais os temas em si.

Em pesquisa realizada por Xavier e Santos (2005) com um fórum do Portal Terra, um dos maiores provedores de acesso da América Latina, é observado que uma parcela pequena dos participantes do fórum mantém a discussão central; a grande maioria se desvia da discussão proposta e usa o fórum com outros objetivos discursivos e comunicativos: fazer piada, propaganda, desabafo, crítica ao governo, correntes, etc.

Como características desse gênero eletrônico, Xavier e Santos, na obra já citada (p.34), apontam o que eles chamam de “descontração linguística” e afirmam:

É possível que esta “descontração linguística” – revelada pelo uso coloquial das formas e estruturas sintáticas, pela falta de um tratamento mais cuidadoso e sofisticado do conteúdo e pela fragilidade dos argumentos – esteja relacionada a dois fatores próprios deste gênero, quais sejam a incensurabilidade da internet e o anonimato.

Segundo os autores mencionados, a rede digital seria essencialmente incensurável, possibilitando aos usuários elaborar e publicar suas ideias sem qualquer sanção, sendo que a falta de obrigatoriedade de identificação também permite que os usuários fiquem à vontade para expor suas opiniões da forma como quiserem.

Além da incensurabilidade e do anonimato, contribui para essa “descontração linguística” o fato de esse gênero escrito guardar muitas características dos gêneros orais: preferências por períodos curtos e simples, emprego de um léxico coloquial, uso de frases truncadas, marcas de envolvimento afetivo e marcadores conversacionais, entre outras.

Xavier e Santos (2005, p.31), descrevendo sua pesquisa sobre as interações em fóruns eletrônicos de determinado portal, manifesta seu espanto pelo fato de os participantes muitas vezes ocuparem discursivamente o espaço do fórum com propósitos totalmente diferentes do tópico do fórum:

(...) apenas uma pequena parcela dos participantes se atém de fato à questão central em discussão, ou seja, poucos obedecem ao princípio da relevância para as interações proposto por Grice³⁹.

³⁹ 1. Qualidade (falar e/ou escrever apenas o que for verdadeiro; 2. Quantidade (falar ou escrever na medida certa, evitando redundâncias ou falta de informação; 3. Modo (falar ou escrever de forma clara); e 4. Relevância (manter o foco no assunto em pauta, não fugir do tema).

4.2.3 Perfil resumido dos sujeitos participantes

Para levantar uma carga muito pesada é preciso conhecer seu centro. Assim, para que os homens possam embelezar suas almas, é necessário que conheçam sua natureza.

Rolf Behncke

Os sujeitos aprendizes participantes desta parte da pesquisa foram alunos de uma licenciatura em Letras: Português/Espanhol, na modalidade a distância, numa universidade privada do ABC paulista – São Paulo.

Devido às peculiaridades da coleta de dados do primeiro momento desta pesquisa, conforme descrito no item 4 do capítulo referente à metodologia da pesquisa, não foi possível realizar a aplicação de questionário, e o que apresento é uma visão geral do público-alvo do curso de Letras/Espanhol (EAD), a partir do trabalho de Pereira (2015), no prelo, que teve acesso aos questionários organizados no contexto das avaliações institucionais realizadas periodicamente pela universidade na qual ministrei as teleaulas e que já mencionei nesta tese.

Dentre esses dados, me interessa saber que a grande maioria dos alunos pertence às faixas etárias acima de 29 anos; com formação escolar na esfera da escola pública e, no que se refere às expectativas em relação ao curso de Letras EAD, a ampla maioria pretende consolidar-se no mercado de trabalho, atuando na docência de línguas, tanto língua materna quanto língua estrangeira.

Os sujeitos-aprendizes estão distribuídos em polos situados geograficamente em diferentes regiões, estados e/ou cidades brasileiras.

No período em que estive ministrando aulas no curso de Letras/EAD, observei que havia alunos nativos de língua espanhola distribuídos em diferentes polos.

4.3 O fórum digital em ambientes virtuais

Por critério didático, neste trabalho os fóruns aparecem na ordem cronológica em que ocorreram dentro das práticas pedagógicas da EAD. Dessa forma, começo a analisar dados que se referem às participações dos sujeitos-aprendizes de língua espanhola em fóruns que estavam disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*. Primeiro um fórum de 2009 e, na sequência, um fórum de 2010.

Apoiando-me, entre outras teorias mencionadas no quadro teórico, no Pensamento Sistêmico (VASCONCELLOS, 2007), que orienta a: ampliar o foco de observação; descrever com o verbo “estar” e aceitar outras descrições, pretendo olhar para os enunciados como um sistema ou subsistema em que sujeito, língua e tecnologia são partes que se inter-relacionam dentro de outros sistemas. Pretendo compreendê-los a partir do olhar de diversas teorias que pensam esses elementos em práticas pedagógicas e de linguagem, vistas como práticas sociais. Ou seja, ver cada ocorrência como fruto e parte de uma prática, e esta como parte de um sistema mais amplo, que é a prática pedagógica de ensino/aprendizagem de ELE na EAD.

Devido à extensão dos fóruns, que contam com uma quantidade imensa de postagens, farei a exposição de blocos que passarei a chamar de **cenas**. O procedimento de análise será: primeiro farei uma breve apresentação do fórum de determinada teleaula, em seguida, a exposição de algumas cenas desse fórum, e passarei a analisar os enunciados presentes nessas cenas, a partir da

relação deles com outros enunciados e com as teorias, observando a relação sujeito-língua-tecnologia.

4.3.1 Fórum da teleaula de 30 de setembro de 2009

Início com cinco cenas de um fórum de dúvidas que se seguiu à teleaula do dia 30 de setembro de 2009. Neste fórum e em outros, que serão analisados mais à frente, a reprodução das cenas aqui será tal qual aparecem nos fóruns originais, ou seja, sem nenhum tipo de correção, seja de erros de digitação, de grafia ou erros relacionados diretamente com o processo de aprendizagem do ELE.

Fórum de dúvidas – P 1 – Polo de São José dos Campos

Cena 1

por CAMILA - quinta, 1 outubro 2009, 12:08

Maestra, Buenas tardes!

P.s: No sé español bien, pero voy intentar escribir este post ...

No es una duda muy importante, pero me quedé curiosa: en el libro del alumno (Pasaporte, yo lo tengo) en el abecedario la letra "r" estás deletreada como "erre" e en algunos sitios , yo encuentro como "ere".¿no hay diferencia?

¿Y cuándo voy a deletrear uso siempre el artículo "la"?

¿Y para escribir, no uso?

Gracias,

CAMILA - Pólo São José dos Campos

Cena 2

Fórum de Dúvidas – P 1 – Polo Mauá

por ANDRÉS - sexta, 2 outubro 2009, 16:27

Hola, si me permites, puedo ayudarte.

bueno, la "R" es una letra y el nombre de esa letra se escribe así: "erre". Cuando tienes dos palabras con distinto fonema, por ejemplo: pero y perro son palabras cuyo significado es diferente. En pero, la letra erre se pronuncia más suave (ere), al contrario, perro tiene una carga de vibración más elevada. Ambas se escriben con la "erre".

Cuando deletreas, no necesariamente tienes que usar el artículo LA. CAMILA: ce-a-eme-i-ele-a. Apesar que las letras son femeninas: la A, la M, etc.

Para escribir, dependerá del sujeto y de la colocación. A veces, es obligatorio que uses el artículo, en otras ocasiones no es necesario.

Obs.: P.s: "No sé español bien, pero voy intentar escribir este post" Siempre que uses el verbo ir conjugado más un verbo en infinitivo, debes poner la preposición A: P.s: "No sé español bien, pero voy a intentar escribir este post"... ir + a + v. infinitivo, es una perífrasis y expresa futuro.

Espero que te haya gustado mi colaboración.

un abrazo!

Andrés - Polo Mauá

Cena 3

Fórum de Dúvidas - P 1 - Polo não identificado - Terceira cena

Re: Dudas por ROSA - sexta, 2 outubro 2009, 20:47

Caro Andrés, preciso sanar minhas duvidas. Talvez voce possa ajudar me, quando sei que se trata de formal ou informal

Cena 4

por MIRELA - sábado, 3 outubro 2009, 13:48

ROSA:

¿Cómo estás?

Tratamiento no formal tú Ejemplo: ¿Cuál es tu apellido?

Tratamiento formal usted Ejemplo: ¿Cuál es su apellido?

Fijate: tú - pronombre personal (segunda persona singular)

tu - adjetivo posesivo (segunda persona singular)

usted - concordancia en tercera persona él/ ella

su: adjetivo posesivo tercera persona singular él/ella

Ejemplos:

¿Hablas (tú) español?

¿Habla (usted) español?

Espero que haya podido ayudarte aunque no sea Andrés.

Cena 5

por ANDRÉS - sábado, 3 outubro 2009, 17:20

jajajajajaja... buena Mirela..

iabrazos!

Gostaria de abrir a discussão sobre as cenas desse fórum, primeiro, destacando, da tríade sujeito-língua-tecnologia, a tecnologia. Penso que o primeiro aspecto a considerar deste fórum

digital é seu carácter tecnológico. Algumas características do ciberespaço se aplicam ao fórum digital e produzem efeito tanto sobre as ações dos sujeitos quanto sobre a língua. Das características levantadas por Xavier e Santos (2005), aponto principalmente duas que são a **flexibilização do tempo** e **ampliação do espaço**. Esses aspectos favoreceram uma série de interações entre os sujeitos aprendizes que ficaram livres da rigidez do limite de local e hora para interagir.

Neste fórum, há alunos de polos localizados em diferentes cidades e regiões do Brasil que, em diferentes momentos, interagem, rompendo com a lógica espaço-temporal da sala de aula convencional. Por exemplo, nessas cinco cenas, temos a seguinte dinâmica: Camila, do Polo de São José dos Campos, entra no fórum, no dia 1 de outubro (quinta-feira), às 12:08 e posta suas dúvidas e perguntas; Andrés, do Polo Mauá, responde a Camila, no dia 2 de outubro (sexta-feira), às 16:27; Rosa, que não identifica o Polo de onde fala, se dirige a Andrés, no dia 2 de outubro (sexta-feira), às 20:47; Mirela entra no fórum no dia 3 (sábado), às 13:48, e se dirige a Rosa e, no mesmo sábado, dia 3, às 17:20, Andrés entra novamente no fórum e se dirige a Mirela. Assim, a ausência de barreira de espaço e tempo facilitou a interação entre esses sujeitos.

Os fóruns digitais trabalhados nesta pesquisa estão suportados num AVA – o *Moodle*, que tem por objetivo ser uma ferramenta de ensino e aprendizagem. Diferentes dos fóruns digitais, pesquisados por Xavier e Santos (2005), provenientes de portais da Internet cuja proposta de debate de um tema, como constataram aqueles autores, estava a serviço de objetivos comerciais (quanto mais se entra no fórum, mais exposto se está às propagandas), os fóruns aqui analisados representam a continuidade de um trabalho didático.

Assim, algumas características do fórum digital na Internet apontadas por Xavier e Santos (2005), como a incensurabilidade e o

anonimato, praticamente não se realizam, principalmente nessas cenas selecionadas. Os alunos são identificados pelo seu nome verdadeiro: Camila, Andrés, Rosa, Mirela (substituídos nesta tese por questões éticas), e não se pode dizer o que quiser, como em muitos fóruns digitais espalhados pelo ciberespaço. No entanto mesmo nesses fóruns não acadêmicos, é preciso relativizar a posição de Xavier e Santos (2005), já que muitos fóruns da Internet possuem a figura do mediador e regras de participação. Isso descarta a incensurabilidade como uma característica fixa do fórum digital.

No contexto acadêmico, o fórum está submetido a limites e regras previamente planejadas dentro de práticas com objetivos pedagógicos. Existe um protocolo de uso do fórum, estabelecido por regras sociais implícitas ou tácitas da circulação dos discursos em ambientes acadêmicos. Por exemplo, os sujeitos devem postar no fórum comentários que se relacionem com a realização de tarefas (a "Aula-atividade"); devem escrever em espanhol; na sua produção escrita devem aparecer estruturas, temas e/ou gêneros discursivos que fazem parte dos objetivos de aprendizagem da disciplina. Ou seja, a própria disciplina impõe certos limites que podem restringir a produção discursiva nesses fóruns específicos.

Como afirmava Foucault (1999, p.36), "a disciplina é um princípio de controle da produção do discurso" e "não se pode falar de tudo em qualquer circunstância". Assim, por mais que possam aparecer digressões ou dispersões (e aparecem, como veremos em outro fórum), motivadas ou não pela tecnologia, parece haver sempre um retorno às práticas de linguagem com objetivos de aprendizagem, no caso, a aprendizagem do espanhol.

Penso que atua, de forma implícita, nesses fóruns digitais com objetivos pedagógicos, tanto uma representação da "aula" quanto da aprendizagem de uma língua, como, por exemplo, o discurso de

determinada metodologia de que é importante procurar expressar-se na língua-alvo desde o princípio da aprendizagem (*No sé español bien, pero voy intentar escribir este post...*). Assim, essa representação sociocultural do fórum como espaço de aprendizagem contribuiria, pelo menos num primeiro momento, para a organização da fala e das “escolhas” linguísticas nesses espaços (*Maestra*). Um tipo de *frame* da sala de aula (GOFFMAN, 1967) atuaria condicionando, em parte, algumas produções dos sujeitos. Por exemplo, a maior parte do conteúdo das postagens se relaciona com temas e conteúdos propostos pela “Aula-atividade” e as dúvidas que dela decorreram. A forma cortês (*Buenas tardes; gracias; puedo ayudarte*) como se tratam os sujeitos também faria parte do tipo de registro previsível nestas instâncias “formais” de comunicação.

No entanto, como veremos, de forma tímida nestas cenas e, mais adiante, de forma mais “escandalosa” em outros fóruns selecionados, nem sempre se mantém essa harmonia e estabilidade; essas práticas em meio digital estão sujeitas à imprevisibilidade, tão comum em sistemas complexos abertos, dinâmicos e não lineares (LARSEN-FREEMAN, 1997), tal como são considerados aqui a linguagem, a aprendizagem de línguas e o próprio sujeito participante das práticas.

Na cena 1, Camila, mesmo sendo aluna do primeiro período, procura escrever em espanhol; Camila atende, com essa atitude, ao que se espera de uma estudante de espanhol, principalmente sendo aluna de um curso de Licenciatura em Letras, que pretende formar professores de espanhol. De um ponto de vista pragmático-discursivo, Camila atende ao “contrato” (MAINGUENEAU, 1997) implícito do contexto pedagógico dessas práticas. Camila entra no fórum e se dirige a um interlocutor (o sujeito-professor), usando um vocativo em espanhol *Maestra*, em seguida usa uma fórmula de cortesia, como o cumprimento *Buenas tardes*, depois deixa claro que

está iniciando seus estudos de espanhol com o enunciado: *No sé español bien pero voy intentar escribir este post...* e manifesta suas dúvidas em relação à língua alvo: *... en el abecedario la letra 'r' estás deletreada como 'erre' e en algunos sítios, yo encuentro como 'ere'. ¿no hay diferencia?; ¿Y cuándo voy a deletrear uso siempre el artículo 'la'?* Ou seja, na cenografia composta por seus enunciados, aparece um sujeito que se coloca no papel social de aluna, cujo papel (convencionalmente falando) em “sala de aula”, dentre outras ações discursivas, é manifestar suas dúvidas, perguntar, querer saber, pedir esclarecimento.

Por outro lado, de um ponto de vista psicanalítico, a partir da leitura de Revuz (2002[1998]), a atitude de Camila de aproximação da LE pode ser a estratégia de quem está investindo no seu desejo de aprender, entrando no funcionamento linguístico do outro (a LE), manifestando esse desejo na escrita, escrevendo em língua estrangeira mesmo reconhecendo um não saber: *No sé español bien pero voy intentar escribir este post...*

Camila entrou no fórum numa quinta-feira, às 12:08, se dirigiu à professora, fez suas perguntas, como já mencionado, e, no outro dia, sexta-feira, às 16:27, recebe respostas, porém não da professora e sim de outro aluno – Andrés – que entra no fórum, responde suas dúvidas e ainda corrige seu enunciado e oferece uma explicação gramatical.

Andrés esclarece as dúvidas de Camila, embora modalize sua fala com um *si me permites*. Essa fórmula polida – *si me permites* – parece funcionar como forma de preservar a face (GOFFMAN, 1967) do interlocutor e do locutor, pois ao “pedir permissão”, se apresenta como um sujeito respeitoso e que parece ter a consciência de que está “tomando a palavra”, e respondendo no lugar da *maestra*, a quem tinha se dirigido Camila em sua enunciação. Porém, preserva

sua face em relação a seu interlocutor – Camila – e não em relação ao professor, pois pede permissão para Camila.

Andrés manifesta em seu enunciado em meio digital gestos mais comumente relacionados com o papel de professor, principalmente se pensarmos na sala de aula presencial: o de esclarecer as dúvidas dos alunos, de explicar determinada questão, de dar exemplos. Andrés usa um discurso e *ethos* (MANGUENEAU, 2002) didático, típico de um professor, dá exemplos: *por ejemplo: pero y perro son palabras cuyo significado es diferente*. Retoma o enunciado da aluna, corrigindo-o e explicando: *Siempre que uses el verbo ir conjugado más un verbo en infinitivo, debes poner la preposición A; No sé español bien, pero voy a intentar escribir este post... ir + a + v. infinitivo, es una perífrasis y expresa futuro*. Faz afirmações sobre normas da língua: *se usa; se escribe así, se pronuncia más suave, se escriben con la 'erre'*. Explica: *Para escribir, dependerá del sujeto y de la colocación. A veces, es obligatorio que uses el artículo, en otras ocasiones no es necesario*. O aluno assume a posição simbólica de professor ao esclarecer com detalhes dúvidas de gramática. Ou, como diz Maingueneau (1997), assume a performance de um professor, no sentido tradicional do termo, daquele que ensina, que tem informações sobre a língua e vai transmitir essas informações.

Andrés afirma: *puedo ayudarte*, usando um verbo como *poder*, cuja semântica reforça a ideia de uma auto-autorização, colocando-se num lugar de quem pode fazer algo pela aluna. Esse gesto também ocorre em sala de aula presencial. Porém, no fórum digital, dadas as possibilidades tecnológicas de interação a qualquer tempo, esse gesto parece ser mais frequente.

Andrés demonstra, nos seus enunciados, segurança em relação à língua alvo e possuir um certo conhecimento linguístico que

compartilha com seus colegas. A ação de Andrés, o fato de se mostrar apto a ajudar uma colega manifestando isso através de seus enunciados de ethos didático, geram um efeito no fórum; dinamizam as interações, motivando a entrada de outros alunos que manifestam também suas dúvidas. Porém, é interessante notar que esse mesmo sujeito que ocupa a performance de professor, valendo-se, talvez, de sua “condição” de falante nativo, com enunciados do tipo *se usa; se escribe así; se pronuncia...*, comete erros básicos de ortografia como *ocaciones* em lugar de *ocasiones*. No entanto, nesse caso, questiono novamente se *ocaciones* seria um erro originado de um desconhecimento da ortografia ou se a velocidade e a flexibilidade do meio digital favoreceria esse tipo de erro ortográfico, independentemente do conhecimento formal que tenham os sujeitos sobre a língua.

No mesmo dia em que entrou Andrés, sexta-feira, dia 02 de outubro, às 20:47, entra Rosa – aluna de outro Pólo, que havia lido a resposta de Andrés a Camila, como reproduzo novamente aqui.

Cena 3

Fórum de Dúvidas – P 1 – Pólo não identificado – Terceira cena

Re: Dudas por ROSA - sexta, 2 outubro 2009, 20:47

Caro Andrés, preciso sanar minhas duvidas. Talvez voce possa ajudar me, quando sei que se trata de formal ou informal

O fato de Andrés ter se manifestado no fórum, ocupando a posição simbólica de professor, esclarecendo dúvidas e expondo seus conhecimentos linguísticos, fez com que Rosa não mais se dirigisse à professora do curso, ou aos professores tutores, para esclarecer suas dúvidas, e sim a Andrés. Uma interpretação possível do gesto de Rosa é vê-lo como o reconhecimento de uma autoridade. Rosa reconhece em Andrés a autoridade para esclarecer dúvidas e explicar questões gramaticais. Em relação à questão da autoridade,

Maingueneau (1997, p.37), mencionando a sociologia de Pierre Bourdieu (1975), diz que “o discurso só é ‘autorizado’ (grifo do autor) e, conseqüentemente, eficaz se for reconhecido como tal”. Para Bourdieu. (1975 apud MAINGUENEAU, 1997, p. 37):

Este reconhecimento (...) só é atribuído gratuitamente sob certas condições, aquelas que definem o uso legítimo: deve ser pronunciado pela pessoa legitimada para fazê-lo (...); deve ser produzido em uma situação legítima, ou seja, diante de destinatários legítimos (não é possível ler um poema dadaísta em uma reunião do Conselho de Ministros): enfim, deve ser enunciado sob formas legítimas (sintáticas, fonéticas, etc.).

Rosa parece reconhecer a “autoridade” de Andrés, dirigindo-se diretamente a ele para sanar suas dúvidas, embora relativize esse reconhecimento com um “talvez”.

Se pensarmos numa característica tecnológica do fórum como a ubiquidade, que faz com que, quando se pergunta, mesmo dirigindo-se a uma pessoa específica, chamando-a pelo nome, como fizeram Rosa e Camila, qualquer pessoa que se sinta habilitada poderá entrar no fórum e interagir (como foi o caso de Andrés em relação ao chamado de Camila para a professora), o enunciado de Rosa: “preciso sanar minhas dúvidas”, escrito em português, demonstrando desconhecimento ou inércia em relação à língua-alvo, teria a “intenção” (consciente ou não) de exercer uma ação sobre os interlocutores, produzindo uma pressão para que alguém respondesse sua dúvida. E é o que parece ocorrer, nesse caso, facilitada pela tecnologia do fórum, que permite a comunicação assíncrona e que todos possam falar com todos, pois não é Andrés quem entra no fórum e esclarece sua dúvida, e sim Mirela, outra participante do fórum, que não havia sido nomeada.

Outra possibilidade de interpretação desse gesto de Rosa, de procurar a ajuda de Andrés para sanar sua dúvida, seria vê-lo como a busca pela satisfação rápida de sua demanda. Como Andrés entrou rapidamente no fórum, mesmo sem ter sido chamado, mostrando-se disponível e oferecendo um *feedback* detalhado para sua colega Camila, é provável que Rosa tenha vislumbrado a oportunidade de receber um *feedback* de um colega mais experiente. Contribui para essa interpretação o fato de os alunos terem consciência de que, devido a limitações físicas, a professora do curso não está disponível o tempo todo para todos os Pólos.

O fato de Rosa procurar Andrés também faria parte das ações do novo papel de aluno que a EAD solicita: um aluno que não espera a próxima aula ou o próximo contato com o professor para sanar suas dúvidas; um aluno que vai desenvolvendo sua autonomia em busca de conhecimento. E procurar ajuda de um colega faz parte desse processo de autonomia.

Conforme volto a reproduzir.

Cena 4

Re: Dudas
 por MIRELA - sábado, 3 outubro 2009, 13:48
 ROSA:
 ¿Cómo estás?
 Tratamiento no formal tú Ejemplo: ¿Cuál es tu apellido?
 Tratamiento formal usted Ejemplo: ¿Cuál es su apellido?
 Fijate: tú - pronombre personal (segunda persona singular)
 tu - adjetivo posesivo (segunda persona singular)
 usted - concordancia en tercera persona él/ ella
 su: adjetivo posesivo tercera persona singular él/ella
 Ejemplos:
 ¿Hablas (tú) español?
 ¿Habla (usted) español?
 Espero que haya podido ayudarte aunque no sea Andrés.

Mirela sabe que não foi chamada quando ao final da cena diz: *Espero que haya podido ayudarte aunque no sea Andrés*. Nesse caso, penso que a natureza da própria tecnologia, no caso estudado, do fórum digital suportado num AVA como o Moodle, projetado dentro do espírito da cibercultura, que libera os pólos de emissão (LEMOS, 2002) liberando as barreiras que sujeitos aprendizes de um pólo poderiam ter para comunicar-se com sujeitos aprendizes de outros pólos, facilita interações desse tipo.

Pensando a relação sujeito-língua, Rosa, nem se atreve a formular suas dúvidas em língua estrangeira, preferindo expressar sua dúvida em português, quebrando um contrato implícito (MAINGUENEAU, 1997), talvez por desconhecimento, já que está cursando o Primeiro Período, ou por inércia, não compreendendo a necessidade de esforçar-se para escrever na língua alvo, ou, ainda, por questões de ordem psíquica ou simbólica, já que, como afirma Revuz (2002, p. 215):

A língua estrangeira, objeto de saber, objeto de uma aprendizagem raciocinada é, ao mesmo tempo, próxima e radicalmente heterogênea em relação à primeira língua. O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua. Esse confronto entre primeira e segunda língua nunca é anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem (ou de não aprendizagem) de uma segunda língua, que se pode observar quando se ensina uma língua e se explica, sem dúvida, em grande parte pelas modalidades desse confronto.

E ainda, segundo Revuz (2002, p.225), “Nem todo mundo está pronto para essa experiência. Ela representa para alguns aprendizes um perigo que eles evitam... evitando aprender a língua”.

Outros sujeitos se manifestam com bastante familiaridade e segurança em relação à língua alvo, caso de Andrés e Mirela que têm, ao que tudo indica, outra experiência com a língua que está sendo ensinada/aprendida. Em conversas informais que tive com os

professores tutores, que são os que entram mais em contato com os alunos dos Pólos, que acompanham os fóruns e corrigem as atividades (modelo dessa configuração da EAD da Instituição de onde os dados foram recolhidos), fui informada que, em muitos dos Pólos, existem alunos nativos do espanhol e que, portanto, em termos chomyskianos, já seriam falantes competentes da língua, já teriam uma gramática internalizada. Esse fato talvez justifique a presteza com que alguns alunos entraram no fórum e ofereceram ajuda.

Mirela, ao deixar claro que não é Andrés quem está falando, coloca-se na posição de alguém que tomou a palavra. Também aqui penso que a liberdade proporcionada pela arquitetura da tecnologia faz com que essas tomadas sejam, de certa forma, “naturalizadas”, parecem fazer parte das características da interação em rede.

No sábado, 3 de outubro, às 17h20, Andrés entra no fórum e comenta:

Cena 5

Re: Dudas
por ANDRÉS - sábado, 3 outubro 2009, 17:20
jajajajajaja... buena Mirela..
¡abrazos!
Andrés - Polo Mauá

Andrés, não demonstra nenhum ressentimento em relação ao fato de que Mirela tenha tomado a palavra e respondido a Rosa em seu lugar. Pelo contrário, seu humor representado pela onomatopeia jajajajajaja, um som aspirado, repetido seis vezes, e pelo adjetivo utilizado na sequência “buena”, parecem aprovar esta atuação.

O uso de uma onomatopeia representando gargalhadas em espanhol *jajajajajaja* por Andrés parece expressar diferentes sentimentos: sua satisfação por estar sendo solicitado para esclarecer dúvidas, e, talvez, também certa ironia em relação ao papel que

Mirela estaria atribuindo-lhe, de “esclarecedor de dúvidas”; pode significar também uma reação bem humorada à tomada de palavra feita por Mirela, ao fato dela ter respondido em lugar de Andrés, da mesma forma como ele tinha feito ao responder para Camila no lugar da *Maestra*, já que sua manifestação linguística representada pela onomatopeia *jajajajajaja* ocorre no fórum logo após o enunciado de Mirela: *Espero que haya podido ayudarte aunque no sea Andrés*. Por outro lado, esse recurso à onomatopeia faz parte das novas possibilidades expressivas do meio digital.

No enunciado de Mirela: *Espero que haya podido ayudarte aunque no sea Andrés*, da cena 4, parecem funcionar nas entrelinhas, principalmente devido ao uso do conector argumentativo *aunque*, outros enunciados, como se estivesse competindo com Andrés: “não sou Andrés mas posso tirar suas dúvidas”, mesmo que esta “competição” possa ser recebida como algo jocoso. Ou em seu enunciado se configuraria um pedido de desculpas, como se ela dissesse: “desculpe, não sou Andrés, mas espero ter podido ajudar”. Ou uma justificativa pelo fato de ter tomado a palavra. E é a expressividade da onomatopeia *jajajajajaja* de Andrés que faz levantar essas pressuposições.

Andrés interage com o enunciado de Mirela com uma gargalhada, de certa forma, aprovando sua atitude: *jajajajajaja*, o que reforça com o uso de um adjetivo e seu nome: *buena Mirela*. Ao mesmo tempo, essa gargalhada quebra uma semi-formalidade que estava sendo mantida até então.

Talvez, em parte devido à força da cena englobante (MAINGUENEAU, 1997) que corresponde ao contexto da EAD; por tratar-se de um fórum digital acadêmico, percebo nessas cenas uma certa formalidade. Nas cenas 1,2 e 3, por exemplo, podem-se ver elementos do gênero epistolar, antes de entrar no assunto, os

sujeitos usam fórmulas de saudação: *Maestra, buenas tardes; Hola, Caro Andrés, Cómo estás*, e fórmulas de despedida: *Espero que te haya gustado mi colaboración; un abrazo*. No entanto, ao interagir com a fala anterior de Mirela com a postagem: *jajajajaja, buena Mirela*; Andrés introduz um componente informal representado por esta onomatopeia. Penso que contribui para a atitude de Andrés a característica da própria tecnologia que buscava usar recursos expressivos para tentar compensar a riqueza sónica de uma interação face a face. Ao interagir dessa forma com Mirela, introduzindo no fórum elementos informais típicos do discurso digital, Andrés estaria colocando-se também como um sujeito que transita no meio digital, que usa novas formas de escrita e de comunicação desse meio digital e, ao mesmo tempo, que se apropria desse modo de “estar” (na escrita) digital.

Essas formas de escrita aparecem nesse fórum do Período I (Língua Espanhola I) de forma tímida; nessas primeiras cenas parece predominar uma semi-formalidade. No entanto, como veremos em outros fóruns, de alunos com maior vivência em fóruns de dúvidas das teleaulas (e veremos mais tarde também nas experiências híbridas do Ensino Presencial, a partir do capítulo 5 desta tese), essas onomatopeias representando risos ou gargalhadas e outras formas de escrita do meio digital (incluindo uma série de questões ortográficas) vão aparecendo cada vez com mais força e frequência nos enunciados dos sujeitos. O que é interessante, pois os alunos vão se apropriando de uma linguagem característica do meio digital, vão assumindo o estado ou condição de quem participa dessas práticas (SOARES, 1999).

Na cena englobante do fórum (EAD) no ciberespaço, aparece um sujeito enunciativo que parece ocupar uma posição de sujeito colaborador, prestativo, que ajuda (*Espero que haya podido ayudarte*), um sujeito que quer colaborar (*Espero que te haya*

gustado mi colaboración), que quer compartilhar o que “sabe” com quem “não sabe”. Foi o que vimos com Andrés e com Mirela nas cenas selecionadas.

O exercício da colaboração ou da tomada de palavra com o objetivo de colaborar e a aceitação dessas ações por parte dos sujeitos participantes, na ausência do professor, é constante em muitos fóruns.

Parece-me que a dinâmica das interações no fórum e a atitude colaborativa são motivadas pelo sujeito e seu desejo de aprender a língua (...*no sé bien español pero voy intentar escribir este post...*) e/ou de ensiná-la (caso provável dos sujeitos aprendizes nativos e de quem tem mais conhecimento e experiência na LE), como podemos intuir por meio do seguinte enunciado postado num fórum:

Los ejercicios en grupo son muy provechosos porque tenemos personas nativas que nos ayudan a mejorar la pronuncia de las palabras y a conocer expresiones propias de regiones de donde se habla la lengua.
Pólo Perus 😊

O aluno nativo parece assumir papéis de mediador, de ponte, de informante que traz informações que não aparecem nem no livro didático nem na teleaula dos professores nem nos planejamentos semanais ou na aula-atividade: *expresiones propias de las regiones de donde se habla la lengua*.

A interação entre sujeitos com experiências linguísticas diferentes na língua-alvo é favorecida também pelas características do próprio meio digital que possibilita uma comunicação assíncrona e aproxima sujeitos separados geograficamente, facilitando uma participação ativa: uns expõem suas dúvidas e pedindo ajuda; outros observando as dúvidas dos seus colegas e oferecendo ajuda. Como sugere, Leffa (2005, p. 9), “o ambiente virtual teria uma tendência maior à solidariedade do que o ambiente presencial”.

Como vimos na discussão sobre a tecnologia “fórum”, este possui a característica das tecnologias de comunicação do ciberespaço que é a ubiquidade, ou seja, a capacidade de estar presente em todos ou em vários lugares ao mesmo tempo. Claro que temos que relativizar esse “todos”, no caso dos fóruns escolhidos, pois “todos” refere-se ao conjunto dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do curso de Letras/Espanhol de determinada instituição e não a todos os usuários da rede.

O fato de que todos os sujeitos aprendizes de diferentes Pólos possam entrar e participar e de que todas as postagens possam ser vistas por todos possibilita interação entre os sujeitos com maior ou menor experiência linguística com o espanhol como LE e com maior ou menor experiência na comunicação mediada por computador.

A tecnologia rompe também com uma lógica escolar à qual estávamos acostumados, pois o professor perde com maior facilidade o centro e o controle do processo de aprendizagem. Se na sala de aula presencial, os alunos também podem exercer sua autonomia em relação ao professor, pesquisando e pedindo ajuda dos colegas, no ambiente virtual, a autonomia, principalmente tratando-se do EAD, é condição de sua aprendizagem. Por isso, ela é incentivada pelos professores e facilitada pelo meio técnico. O aluno não precisa procurar um telefone, pedir o e-mail, o endereço para comunicar-se com um colega de sua turma que saiba mais do que ele e possa ajudá-lo; o próprio meio digital está estruturado para facilitar a comunicação entre os sujeitos participantes, basta entrar no ambiente e escrever o nome de seu colega que, em algum tempo, não linear, poderá receber uma resposta do destinatário nomeado ou de outro colega que se sinta apto a responder a pergunta.

Como nas cenas analisadas, a descentralização do professor e o novo perfil dos alunos – mais autônomos e colaboradores – colocam

importantes e grande desafios para a educação em geral e, no nosso caso, para a aprendizagem de línguas , principalmente tratando-se da aprendizagem da língua em cursos de Letras que têm o compromisso de formar professores.

Por um lado, é muito positivo o fato de o meio virtual possibilitar maior interação entre os sujeitos aprendizes e trocas de informações; por outro, penso que em processos de aprendizagem e nesse, em particular, que é o aprendizado de uma língua com vista a seu ensino, joga papel importante a mediação do especialista e de sujeitos com mais conhecimentos e experiências linguísticas. Essa questão será retomada e aprofundada a partir de mais elementos presentes em outros enunciados de outras práticas pedagógicas nas análises que serão realizadas ainda neste capítulo 4 e no capítulo 5.

4.3.2 Fórum da teleaula de 25 de agosto de 2010

O próximo conjunto de cenas se refere ao fórum da teleaula de 25 de agosto de 2010, que se vincula às atividades da disciplina Língua Espanhola III. Os alunos deveriam realizar postagens no fórum seguindo as orientações da "Aula-atividade" postada pelo professor temático. O foco da tarefa da "Aula-atividade" era o uso e a prática de formas linguísticas que faziam parte dos objetivos da disciplina e se relacionavam com a teleaula que os alunos haviam assistido no Pólo.

Os alunos deveriam descrever situações que envolvessem o campo semântico da gastronomia e relatar acontecimentos usando alguns marcadores temporais e formas do Pretérito Perfeito Composto do modo indicativo (um dos itens gramaticais que faziam parte dos objetivos de aprendizagem da disciplina) a partir de propostas que simulassem situações de comunicação.

As “aulas-atividades”, em geral, tinham dois objetivos interacionais: estimular a interação face a face no Pólo e estimular a interação no meio virtual através da participação no fórum do *Moodle*.

As práticas orais foram estimuladas por meio de perguntas, organizadas no gênero “questionário”. Os alunos deveriam entrevistar uns aos outros no Pólo e, depois, para praticar a escrita, deveriam relatar, no fórum, os resultados das entrevistas, basicamente comentários sobre o que lhes chamou a atenção quando realizaram a “entrevista” com os colegas de Pólo.

Alguns sujeitos apenas postaram respostas às perguntas, sem interagir com os colegas e sem se atrever a escrever de forma autônoma, não transferindo as perguntas para sua experiência pessoal, conforme incentivava a tarefa. Apenas seguiam o roteiro de perguntas e postavam respostas miméticas, imitando um modelo previamente dado, constante da tarefa. Por exemplo, para uma pergunta como *¿Has comido paella alguna vez?*, encontrei respostas como: *No, no he comido/Sí he comido*.

Embora as práticas orais não fossem motivadas por situações reais e espontâneas de comunicação, mas fossem guiadas por um roteiro de perguntas previamente preparadas com objetivos de propiciar a interação entre os alunos e ao mesmo tempo fixar algumas formas linguísticas (formas verbais do Pretérito Perfeito Composto, principalmente), quando os sujeitos aprendizes se envolviam com as perguntas, transferindo-as para sua história pessoal, parecia ocorrer uma situação de real comunicação e uma prática comunicativa autêntica em direção à língua-alvo.

No quadro 3, segue a proposta da Aula-atividade que desencadeou a participação no fórum:

Quadro 3. Aula-atividade do fórum de 20/08/2010

Aula-Atividade

Hola, alumnos, la propuesta hoy es hacer unas prácticas con ejercicios orales y escritos utilizando el Pretérito Perfecto.

1. Reúnanse en parejas o en grupos y sigan el cuestionario. Uno pregunta, otro contesta y viceversa.

Tema: gastronomía

Modelos (a y b)

a) ¿Has comido pescado crudo alguna vez? ¿Te ha gustado?

He comido cuando estaba en casa de un amigo japonés.

Me ha gustado mucho.

No, no me ha gustado nada.

b) ¿Has desayunado hoy? ¿Qué has desayunado?

Sí, he desayunado pan con queso

c) ¿Has preparado una "feijoada" alguna vez?

d) ¿Has comido paella alguna vez?

e) ¿Has probado pulpo alguna vez?

f) ¿Has ido a algún restaurante indiano alguna vez?

Tema: acontecimientos

g) ¿Has salido de tu estado alguna vez?

h) ¿Has salido de tu país alguna vez?

i) Este año: ¿has cambiado de casa?

j) Este año: ¿has viajado?

k) Este año: ¿has participado de algún concurso?

l) Estos meses: ¿has tenido muchos problemas?

m) Estos meses: ¿has estudiado mucho?

n) Estos meses: ¿has buscado vivienda (piso/casa/apartamento)?

o) Este año: ¿has tenido problemas de salud?

No es necesario postar toda la actividad en el "Foro Español", posta solamente algún comentario sobre la actividad, algo que les ha llamado la atención, que les ha parecido muy curioso e interesante.

Ejemplo: "En nuestro grupo Fulano ha cambiado 2 veces de casa este año", en nuestro grupo...

Editar | Apagar | Responder

Os alunos reagiram de forma positiva à atividade; expressaram satisfação e envolvimento na realização da atividade e ampliaram-na, com comentários e ações que surgiram a partir dela. Como podemos identificar nestes enunciados:

1. *Estamos practicando los ejercicios orales y nos gustaría felicitar la maestra Ligia Flores por nuestras clases de este módulo pues estamos profundizando muchas cosas acerca de la lengua y cultura española.*

(Alice - Pólo Perus)

2. *Después de la actividad, nos hemos conocido un poco más y nos hemos reído con algunas respuestas. Ha sido una actividad muy agradable.*

(Regina – Pólo Guarulhos)

3. *Los ejercicios son muy importantes para nuestro aprendizaje y fijación*
(Berenice, Pólo não identificado)
4. *Nosotros hablamos mucho y fue gracioso.*
(Luciana - Pólo São José dos Campos)
5. *La actividade es buena, pero soy solo em mi Pólo. Pero la segunda actividad yo aprecié muuucho.*
(Pablo – São José do Rio Preto)
6. *Hemos encontrado algunas cuestiones muy interesantes planteadas en los alimentos y las costumbres de cada participante del grupo.*
(Gabriel, Pólo Itapeva)
7. *Muy divertido fue hablar y practicar el español. Estuvimos muy entretenidas y hicimos muchos chistes.*
(Patrícia – Pólo Sorocaba)

Os enunciados anteriores surgiram de ações “isoladas” de cada sujeito ou de cada Pólo e não se relacionavam explicitamente entre si. Digo postagens “isoladas” entre aspas, pois pensando na concepção bakhtiniana de enunciado, (BAKHTIN, 1981).conforme lembra Castro (2009, p.120), nenhum enunciado “é uma entidade solitária e autônoma – *um enunciado nunca fala sozinho, ele é incapaz de monologar*. Mesmo não havendo uma interação entre uma postagem e outra, de um Pólo com o outro, é interessante notar que o sujeito do discurso se marca, na quase totalidade desses enunciados (com exceção de um deles – *soy solo en mi Pólo*), na primeira pessoa do plural, através de diferentes formas linguísticas: do pronome pessoal sujeito (*nosotros*); do clítico (**nos** *hemos conocido/nos hemos reído*); na forma do possessivo (*nuestras, nuestro*); e na flexão verbal (*estamos, hablamos, estuvimos*); entre outras. Essas formas sugerem a ocorrência de prováveis interações no pólo, com a atuação coletiva no desempenho das tarefas.

Cada um desses enunciados nos remete a situações de prováveis interações ocorridas ou que poderão ocorrer, inclusive a

aparente postagem solitária de Pablo – ...*soy solo en mi Pólo* – , carrega o potencial de interação. Postado num meio de comunicação em que todos “vêm” todos, esse enunciado abre a possibilidade de interação com algum participante, já que esse espaço – do fórum digital – não se configura como um espaço privado ou individual, e sim público e coletivo. Pablo não está sozinho discursivamente e não fala para si mesmo, pois além das características técnicas do fórum digital – o fato, já mencionado, de permitir ser lido, “visto” por qualquer participante do fórum – o próprio ato de enunciar-se, de introduzir-se no discurso por meio da primeira pessoa do singular – *soy solo* – abre espaço para interlocuções. Como afirma Benveniste (1989, p. 84):

O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro.

Mas imediatamente, desde que ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta o outro diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro.

Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário.

Ou seja, língua (no caso, o interesse pelo aprendizado da língua e o uso concreto dessa língua que se quer aprender, por meio de enunciados escritos nessa língua) e tecnologia (especificamente, tecnologias de suporte da escrita em ambientes virtuais, como o fórum digital) atuariam favorecendo potencialmente a interação entre os sujeitos participantes do fórum.

Assim, entendo que os enunciados contidos nas postagens de 1 a 6, que fazem comentários sobre as atividades, os exercícios, mesmo não fazendo referências diretas a uma situação concreta de comunicação entre interlocutores, e mesmo não “conversando” com um sujeito específico, falam de interações realizadas e trazem o

potencial de interação, favorecido pelo meio tecnológico e pela própria língua, através do ato da enunciação.

Nesse mesmo fórum começaram a aparecer postagens (que passarei a agrupar em “cenas”) que representam interações concretas entre os sujeitos interlocutores e não apenas marcas de possíveis interações nos pólos, como as postagens numeradas de um a seis. Apesar do *design* da tarefa poder incentivar a simples repetição de estruturas, não foi o que ocorreu na atuação de muitos dos sujeitos participantes. Assim, nas próximas postagens que analiso, ocorrem interações com identificação dos interlocutores, de um Pólo com outro Pólo, de um sujeito com outro sujeito ou sujeitos, formando uma grande “conversa” em rede. E nessa “conversa” diferentes questões afloram envolvendo a tríade sujeito-língua-tecnologia.

É importante dizer que a seleção dessas postagens não obedeceu a ordem cronológica em que foram postadas. O critério de seleção dessas postagens foi a frequência das interações, a relação dialógica⁴⁰ entre o sujeito (eu) e o interlocutor (tu), e a configuração de cenas que pudessem evidenciar a relação sujeito-língua-tecnologia através de múltiplas interações. Da interação de um sujeito com outro(s) sujeito(s); do sujeito com a tarefa; do sujeito com a tecnologia.

A interação com a tecnologia pode aparecer de forma direta, através de seus enunciados – quando fazem referência ao universo da tecnologia, em nível do léxico, por exemplo – e da forma como se manifestam dentro da cena genérica, ou seja, no fórum digital, quer de forma indireta, através de ações e reações, ou de silêncios em que

⁴⁰ O termo “dialógica” em “relação dialógica” está pensado tanto como princípio constitutivo da linguagem e, portanto, das interações discursivas, conforme defende Bakhtin (apud BARROS, 1994) quanto como princípio de complementaridade, que associa pares complementares e ao mesmo tempo antagônicos, como a relação “eu-tu; “sujeito-interlocutores”, “interior-exterior”, na visão de Morin (2005).

pressupomos a presença das tecnologias, quando o sujeito parece estar atravessado pelo “Real”⁴¹ da tecnologia (faço uma apropriação muito particular desse conceito psicanalítico, incorporado pelo construto teórico da AD de linha francesa).

São esses enunciados que pretendo analisar a partir das próximas 11 cenas selecionadas.

Cena 1

Re: Foro Español
por GUILHERME - quarta, 25 agosto 2010, 21:35

Polo Campinas
Guilherme – Irene - Lúcia
En el grupo hay una persona que ha comido paella valenciana en las Fallas de Valencia y nunca hemos ido a un restaurante indiano.
Buenas Noches

Cena 2

Re: Foro Español
por LORENA - quinta, 26 agosto 2010, 09:37
Yo sé -pues soy una amiga virtual- que en el grupo de Campinas, la persona que ha comido la Paella Valenciana fue Guilherme..ahora no estoy segura que él ha estudiado mucho en los últimos meses...jejejeje...estoy casi segura que sus amigas han estudiado mucho más en los últimos meses.
Yo no tengo ganas de comer paella, a mí no me gustan los pescados , los frutos del mar y arroz.

Cena 3

Re: Foro Español
por LORENA - quinta, 26 agosto 2010, 11:42
Polo de Santos, Qué tal?
Me he acordado de una cosa que ocurrió conmigo hace unos 10 años , o más...

⁴¹ Em termos psicanalíticos, conforme explicam Vallejo & Magalhães (1991 [1979]), o Real é um dos registros elaborados por Lacan (os outros seriam o Imaginário e o Simbólico) para explicitar tanto o campo da Psicanálise quanto a antropogênese humana. É um conceito bastante complexo e diz respeito a algo que atravessa o sujeito. Uma das definições oferecidas pelos autores mencionados é a de que o Real é algo que escapa; de difícil apreensão, a não ser por intermédio do simbólico.

Yo me enamoré de un indiano y cuando salimos por la primera vez, estábamos en un restaurante muy elegante en São Paulo y él me contó que no pasaba bien porque seguía sufriendo de furúnculos en las nalgas.

Creo que no fue algo muy seductor para decir en un primer encuentro, verdad? Nunca más lo vi.

Pela aula da professora eu entendi que no caso, o que eu escrevi, a única conjugação que é de "compuesta" é he acordado, pois as outras foram algo que ocorreram há muito tempo e não me provocam nenhuma lembrança no presente.

Cena 4

Re: Foro Español

por Guilherme - quinta, 26 agosto 2010, 17:32

Amiga, no es verdad, yo tengo estudiado mucho...rsss...y estoy viajando muy poco ahora...

Hasta luego

Cena 5

por SOCORRO - quinta, 26 agosto 2010, 23:52

¿Qué situación en Lorena?

Ningún merece un comentario cómo este en lo primer encuentro, debería ser por lo demás romántico y agradable.

A mí me pareció muy buenas sus observaciones a la respecto de los verbos.

Un abrazo. Yo creo que tuviste otros encuentros más interesantes, rsrsrs.

Disculpe por la intromisión.

Socorro

Pólo Guaianazes

Cena 6

Hola, Socorro?Estás bien?

No te preocupes, no me ha molestado.Si yo escribí en el forum es para todos lean, verdad? jejeje

Creo que fue la diferencia cultural, no sé, creo que ó s[é lo que pasaba en su cabeza...jejejeje

Con mi esposo fue también algo curioso...A mí no me gusta pescado, pero habia sido la primera vez en mi vida que estaba saliendo con un hombre bonito, inteligente y sencillo..pues los hombres bonitos, la mayoría de las veces son unos tercos, entonces , mi

preferencia era la inteligencia..pero ese era inteligente y bonito...

Él Me había invitado para comer un pescado en su casa pues había ido pescar en la antenoche(él concinaría)...Yo me acuerdo que he pensado si iba o no.Fue...

Yo he mirado el pescado: Díos, no voy a lograr comer eso, el olor...entonces he hablado : Cuénteme todo de tu semana...

Él ha miradome y hablado: Tú no comes pescado, verdad? Porque una persona que come, ya lo había hecho!jajajajaja

Después he comido pescado crudo para él darme el anillo de bodas.

Él día que eso ocurriría ,hemos salido de coche, pero le gustaria mucho ir a un restaurante Japonés pero como yo no como pescado....

Estábamos en el coche y él estaba pensando en otro restaurante.... yo he mirado la cajita y he pensado en el anillo! Como lo deseaba....Fue en el restaurante!

He comido pescado crudo, pulpo..todo, todo.Una mujer hace cualquier cosa para casarse!

besos, Socorro

Ahora no estoy segura de la conjugación, si quieren corregir, por favor....Solo pido para darme la razón de mi error.

Gracias

Lorena

Cena 7

Re: Foro Español

por TATIANA - sexta, 27 agosto 2010, 13:00

S.J dos Campos/SP.

Hola, Lorena ¿Cómo estás?

¡Mi Dios! Has pasado muchas emociones ¿No? (ji,ji,ji,ji)

También tengo algunas experiencias. Cuando éramos novios, mi marido me invitó a beber un milk shake, pero yo no bebo leche (ji,ji,ji,). Fue muy difícil, pero yo hablé: "Amor, a mí no me gusta la leche". Él miró para mí y dijo: "Está bien, pero el milk shake es muy delicioso¿No quieres?" Yo dije: " No, muchas gracias".

Fue una situación interesanteiSon momentos inolvidables!

Besotes en tu corazón,

Tati

Cena 8

Re: Foro Español

por LORENA - sexta, 27 agosto 2010, 15:39

iTati!!!!

Como he dicho a un amigo, si escribo todo que ya me he ocurrido, necesito un forum solo para mí.jajajajaja
Empiezo a escribir como loca y solo ahora he visto que he escrito con unos errores:

No me he molestado....

Y otras cositas....voy a ver todos y escribo una vez más.

Besos

Cena 9

Re: Foro Español

por Guilherme - sexta, 27 agosto 2010, 17:19

Lorena, es una buena idea tener un forum sólo para ti, voy a pedir para la Universidad...rsss

Buen fin de semana para todos

Cena 10

Re: Foro Español

por LORENA - sexta, 27 agosto 2010, 22:53

Tú fuiste sarcástico, Gui....😡

jejejejeje

iVas a ver....!

iEsperate!

Cena 11

Re: Foro Español

por TATIANA - sábado, 28 agosto 2010, 00:26

S.J. dos Campos/SP

Ji,ji,ji,😊

Hola, estimada compañera Lorena¿Qué tal?

iEs verdad!

Pero, creo que has participado de una manera muy interesante y productiva.

Los errores son inevitables, pero hemos estudiado mucho para aprender y son con los errores que vamos a aprender. Hemos dedicado y en el futuro (próximo) vamos a disfrutar de nuestros esfuerzos.

Besos en tu corazón,

Tati

Com foco no sujeito e na forma como ele age e se manifesta linguisticamente no fórum, um aspecto que chama a atenção, e que está presente em todas essas 11 cenas, é como o sujeito enunciador marca a presença do "outro", chamado pelo nome próprio ou por outro vocativo, no estilo direto – *Lorena, Socorro, Tatiana, amiga,*

Pólo Santos – ou mencionado, no estilo indireto – *hay una persona que ha comido; la persona que ha comido... fue Guilherme; ...pela aula da professora, eu entendi.*

Outro aspecto relacionado com o anterior é o grau de informalidade e intimidade que se estabelece entre os interlocutores, e que se manifesta nas formas linguísticas e também não linguísticas (recursos visuais) de tratamento entre os sujeitos. Aparece na linguagem uma quantidade de índices dessa informalidade e intimidade:

1. uso de um léxico do campo semântico do afeto: *amiga, amigo, amigas, abrazo, besos*;
2. uso do diminutivo dos nomes, claramente com função afetiva - *Gui, Tati, iTatiiii!* (neste caso, reforçada ainda mais pelo uso do sinal de exclamação e pelo alongamento da vogal “i”, demonstrando emoção no “encontro” com o outro);
3. uso de fórmulas de cumprimento informais – *Hola, ¿Cómo estás?*;
4. uso de fórmulas afetivas de despedida – *besos, besotes en tu corazón*;
5. uso de expressões coloquiais – *Vas a ver*;
6. uso dos *emoticons*: 😡 e 😊;
7. uso de recursos expressivos com função paralinguística, como onomatopeias e abreviaturas, expressando risos, os quais criam um clima de descontração e informalidade entre os participantes, que brincam uns com os outros: *jejejeje, rsss, jajajaja, ji,ji,ji,ji*;
8. e o próprio conteúdo das trocas discursivas entre os sujeitos interlocutores, que relatam situações íntimas vividas por eles.

Diferente do fórum anteriormente analisado, neste capítulo, em que ocorria uma semi-formalidade, um relaxamento mais tímido das convenções socialmente construídas sobre discursos que circulam em ambientes acadêmicos, nestas cenas é a informalidade que dá o tom das conversas, reforçada por um *ethos* afetivo.

Xavier e Santos (2005) parecem atribuir à tecnologia do fórum eletrônico ou digital, por suas similaridades com gêneros orais, a responsabilidade por essa descontração linguística (XAVIER e SANTOS, 2005, p. 35):

(...) esse gênero digital, embora seja construído pela escrita, ele guarda muitas similaridades das características dos gêneros orais. Em outras palavras, ele contém em sua constituição inúmeras marcas dos gêneros orais do discurso. Vestígios da organização textual são encontrados com facilidade nas manifestações do FE, tal como ocorre com o texto falado. Nota-se, na maioria das respostas dos participantes, uma certa tensão que os leva à digitação apressada, como se o locutor estivesse em presença ou sob o olhar do interlocutor. Isso provoca 'falhas' de grafia e sobreposições de letras em um mesmo vocábulo sem razões explícitas ou qualquer preocupação de revisar antes de enviar a mensagem pela rede.

Nos fóruns que os autores citados analisaram encontraram muitos "equivocos" de linguagem (lexicais, sintáticos) e de raciocínio (lógico-argumentativo) na composição dos textos. Para eles (p.37):

(...) esse suposto "laissez-faire" linguístico e ideológico vem confirmar a tendência deste gênero digital à informalidade e ao pouco compromisso dos seus usuários principalmente com o *como* dizem o que dizem.

Nos fóruns que estou analisando, também encontro vários dos "equivocos" apontados por Xavier e Santos (2005), que demonstram esse *laissez-faire* em relação ao "como" dizem o que dizem. Só para dar um exemplo, menciono o descuido com a digitação, que faz com

que os sujeitos usem letras maiúsculas no meio de uma frase, comecem o parágrafo com uma letra minúscula, descuidem dos espaços (juntando palavras ou usando mais espaços do que o necessário), troquem letras, não acentuem as palavras.

Porém, é bom lembrar que a pesquisa de Xavier e Santos (2005) está voltada a potenciais falantes do português do Brasil e que os participantes de sua pesquisa estão usando a língua numa prática social do meio digital, que é a de participar voluntariamente de um fórum eletrônico para falar sobre determinado assunto, no caso a televisão; não estão vinculados a processos de aprendizagem de língua estrangeira nem comprometidos com uma instituição. Não há um objetivo metalinguístico; somente comunicativo e argumentativo.

Diferente desses fóruns que circulam pela Web⁴², nos fóruns que analiso, há um objetivo claro de usar a língua, a partir da proposta da atividade, referindo-se a situações concretas ocorridas na vida dos sujeitos e, para isso, fazer uso de determinadas estruturas e léxico, muitas vezes requeridos em tais situações. Ou seja, praticar a língua com atenção na língua. O que se justifica se pensarmos que os sujeitos estão em vias de poder, no futuro, profissionalmente, ocupar outro lugar social: atuar como professores de espanhol como língua estrangeira.

Ocorre uma “descontração linguística” que se nota não apenas pela quantidade de problemas de digitação, formatação e ortografia, mas, principalmente, pelo descuido com o funcionamento da língua-alvo que se está aprendendo.

Parece ser que o fato de um sujeito expor sua intimidade, como fez Lorena, na cena 3, despertou a curiosidade dos demais e incentivou a que outros sujeitos fizessem o mesmo, como foi o caso

⁴² Uso o termo *Web* como sinônimo de *Internet*.

de Tatiana, na cena 7, e fez com que os sujeitos focassem sua atenção ao conteúdo das conversas e relevassem as formas, desde que houvesse algum entendimento mínimo do conteúdo.

Como observou Xavier e Santos (2005, p. 37) em relação aos usuários dos fóruns eletrônicos:

Tais usuários agem cientes de que o FE é uma espaço de produção textual completamente livre das restrições tradicionais da modalidade escrita “cultua” da língua; um gênero digital flexível o bastante para ser usado com o máximo de liberdade linguística e o mínimo de obediências às prescrições gramaticais e às regras de interpretabilidade, apenas as necessárias e suficientes para permitir a interação interpessoal e/ou coletiva satisfatória com os demais participantes da discussão.

Por um lado, é interessante notar que, mesmo relatando experiências muito pessoais, que se relacionam, parcialmente, com o questionário da tarefa, os sujeitos aprendizes mantêm a conversa na língua-alvo, em “espanhol” (ou numa interlíngua⁴³ em direção ao espanhol), procurando traduzir, inclusive, as onomatopeias que expressam risos do português ou, provavelmente inglês (*hahaha* para *jajaja*; *hehehe* para *jejeje*).

Ao que tudo indica, no ambiente virtual, longe de um possível constrangimento, os sujeitos se sentem mais livres para falar de sua intimidade e a fronteira entre público e privado torna-se mais tênue. Como afirma Dias (2004, p.25): “O virtual é tomado pelo sujeito na instância do imaginário, como se ali ele estivesse livre das coerções do mundo”, nesse caso, livres das coerções de uma atividade meramente didática.

Nessas cenas, os alunos interagem mais com os enunciados de colegas espalhados em diferentes Pólos e a conversa flui, o que, do ponto de vista da prática escrita na LE pode ser muito produtivo e

⁴³ Conforme Selinker (1972).

positivo, já que propicia a prática e, como toda a produção, fica registrada, poderá ser retomada e passar pelo crivo dos sujeitos mediadores especialistas - os professores - a qualquer momento.

No entanto, ao considerar que os sujeitos estão em processo de aprendizagem do ELE e em vias de tornarem-se professores dessa língua, parece-me que essa “descontração linguística”, ou simplesmente desatenção com as formas, sem a interferência mais constante de um mediador especialista ou de mediadores com mais conhecimento da língua-alvo, pode não ter um efeito plenamente positivo para o aprendizado da língua.

Muito antes da EAD, tem sido discutido por educadores e pesquisadores que o papel do professor não é o de detentor de saberes, de transmissor de conteúdos e que o conhecimento se constrói na interação entre sujeitos e entre estes e o mundo. Lembrando Paulo Freire (1987), na defesa de uma educação libertadora e problematizadora: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Assim, a ideia do papel do professor como mediador e facilitador não é nova, embora muito se fale hoje desse novo papel do professor na EAD. Penso que o que ocorre é que em sala de aula presencial é mais fácil manter o controle e a centralidade do papel do professor e alimentar a ilusão de que este detém o conhecimento dos conteúdos que serão trabalhados, algo que não se pode negar completamente, já que ele possui um excedente de conhecimento sobre a matéria que lhe permite ocupar o lugar que ocupa. Já no contexto do ciberespaço essa centralidade é facilmente perdida; as possibilidades técnicas de acesso aos conteúdos e de interação com sujeitos com mais conhecimentos faz com que necessariamente o perfil do professor seja outro: facilitador, mediador e animador.

Contudo, algumas pesquisas (FREDERICKSEN et al., 2000, apud LEFFA, 2005), apontam a importância da qualidade da interação com

o professor, considerada pelos alunos como um dos principais fatores para o sucesso de um curso a distância.

Aparecem problemas que se relacionam com o funcionamento do espanhol (e do português, no contraste) dos quais, aparentemente, os sujeitos aprendizes não se dão conta. Sem pretensão de fazer aqui uma análise de “erros” (na verdade, fenômenos próprios de certas etapas da produção não nativa) ou aprofundar os fenômenos linguísticos identificados (vários deles já foram objeto de profundas análises em teses de doutorado e/ou dissertações de mestrado que tinham o objetivo específico de estudá-los), menciono aqui alguns, apenas como exemplos da diversidade de problemas linguísticos que aparecem e que podem se relacionar também com uma descontração linguística incentivada pelo meio tecnológico:

- a) o uso de uma construção com o pronome relativo “que”, cuja interpretação, do ponto de vista de primeiras impressões, sem ter aprofundado o estudo, que não é o caso aqui, poderia ser interpretada de duas maneiras: ou⁴⁴ esse “que” estaria ocupando o lugar de uma conjunção condicional “si”: *no estoy segura **si** él ha estudiado mucho en los últimos meses* ou esse “que” funcionaria como uma relativa cortadora⁴⁵, usada no lugar de “de que” em: *no estoy segura de que él ha estudiado mucho los últimos meses*. (Cena 2);
- b) o uso do verbo “tener” em lugar de “haber”: *tengo estudiado mucho*. (Cena 4);
- c) a transposição de uma expressão coloquial do português do Brasil - “ninguém merece” - para o espanhol, fazendo uma

⁴⁴ Sobre esse fenômeno das relativas cortadoras, remeto ao trabalho de Castaldo, 2014, referências completas ao final desta tese.

- transposição equivocada de “ninguém” para *ningún*: *ningún merece*. (Cena 5);
- d) o uso da partícula “lo” no lugar do artigo definido masculino singular “el”: **lo** *primer encuentro*. (Cena 5);
- e) o uso indiferenciado e misturado das formas de tratamento *tú* e *usted*, conforme se observa em: *sus, tuviste, desculpe*, formas utilizadas num mesmo enunciado em lugar de *tus, tuviste* e *disculpa*; *cuénteme todo de tu semana* em lugar de *cuéntame todo de tu semana*. (Cena 5);
- f) a presença recursiva da primeira pessoa do singular através do pronome pessoal sujeito *yo*, que poderia ser dispensada: **yo** *sé*, **yo** *no tengo* (Cena 2); **yo** *me enamoré* (Cena 3); **yo** *tengo estudiado mucho* (Cena 4); **yo** *creo que tuviste otros encuentros* (Cena 5); *Si yo escribí*; **yo** *me acuerdo*; **yo** *he mirado* (Cena 6) *pero yo no bebo leche; pero yo hablé* (Cena 7);
- g) construções sintáticas envolvendo a posição e/ou a ausência dos pronomes clíticos⁴⁶: *Él ha miradome* (Cena 6); *Él miró para mi y dijo...*; *Yo dije* (Cena 7).

Os sujeitos atuam com certo desconhecimento ou com um conhecimento ainda em construção e limitado e produzem enunciações nas quais, como diz Revuz (2002) nem sempre “se compreende o suficiente para compreender que não se compreende”.

Penso que essa flexibilização em relação à língua (que também pode ocorrer em situações presenciais), ocorre de modo forte, em parte devido às características da tecnologia, do próprio gênero fórum digital, como estudado por Xavier e Santos (2005), que nos

42. Para aprofundar a leitura dessas questões, remeto o leitor ao clássico trabalho de González (1994): *Cadê o pronome? - O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. Tese de doutorado. Dados completos nas referências bibliográficas desta tese.

remete às práticas de linguagem contemporâneas, fluidas e velozes, do cenário do ciberespaço e, em parte, relaciona-se com a aprendizagem de uma língua estrangeira, com esse colocar-se em outro lugar subjetivo ao enunciar-se em “espanhol”.

Como afirma Revuz (2002, p. 225): “O eu da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna”.

Pensando também na expressão da intimidade, diz aquela autora (2002, p. 224): “Isso é particularmente evidente se considerarmos as palavras grosseiras ou obscenas: sabe-se, mas não se sente, que uma palavra estrangeira é grosseira ou obscena”. E, ainda, na mesma página:

(...) aprender a falar uma língua estrangeira é, efetivamente, utilizar uma língua estranha na qual as palavras são apenas muito parcialmente “contaminadas” pelos valores da língua materna na medida, precisamente, em que não há correspondência termo a termo.

Dentro de uma visão psicanalítica, o sujeito, longe do “mal-estar”⁴⁷ que a língua materna lhe coloca de imposição de limites quanto ao que pode dizer, tem a ilusão de, na língua estrangeira, poder dizer tudo (MORAES, 1999).

Esse fenômeno, de sentir-se livre para dizer, ocorreria em relação ao processo de aprendizagem de qualquer língua estrangeira, mas, nos fenômenos linguísticos aqui analisados, tenho que levar em consideração as características peculiares da aprendizagem de uma língua estrangeira como o espanhol para o brasileiro – *singularmente estrangeira* (CELADA, 2002), ou seja, é necessário considerar a especificidade dessa língua estrangeira e o que significa posicionar-se nesse outro funcionamento discursivo.

⁴⁷ Estou fazendo uma leitura e apropriação do conceito “mal-estar”, desenvolvido por Freud em sua obra: *O mal estar na cultura*. Referências completas ao final desta tese.

Parece-me que, na sua fluidez, o sujeito carregaria consigo a imagem que tem (sócio-historicamente construída) do espanhol, de língua fácil que não requer um esforço para aprendê-la; o sujeito age com a *ilusão de competência instantânea* (CELADA,2002).

Voltando a discutir sobre o componente “tecnologia” da tríade sujeito-língua-tecnologia, percebo que, como no fórum analisado anteriormente, aqui também atuam determinadas características das tecnologias (e quando falo “tecnologias”, no caso desses enunciados, estou pensando sempre nas tecnologias surgidas com o ciberespaço, e nas quais a escrita transita) que possibilitam a existência e a dinâmica desse conjunto de interações, como a flexibilização do tempo e ampliação do espaço, estudadas por Xavier e Santos (2005).

Os sujeitos têm mais tempo para reagir às postagens dos colegas, o tempo não se restringe ao dia da aula. E quanto ao espaço, diferentes locais de aprendizagem (os Pólos) participam do mesmo fórum. O tempo está registrado e o espaço também normalmente identificado, entretanto trata-se de um tempo flexível e de espaços flexíveis.

Como já mencionei, a dimensão do tempo e do espaço é crucial e está na base desse tipo de interação em que a produção de um enunciado e a interação podem ocorrer a qualquer tempo e de qualquer “lugar”. Deixo “lugar” entre aspas porque não se trata de um lugar físico, mas de uma localidade, da nomeação de um lugar. O sujeito aprendiz pode postar de sua casa, do trabalho, do Pólo, da rua, etc. Como argumenta o filósofo Michel Serres (1994, apud DIAS, 2004, p.24), “no mundo contemporâneo, uma das mais importantes transformações provocadas pela noção do virtual é aquela do espaço, do deslocamento”. Serres (1994, p.12, apud DIAS, op. cit.), ao falar sobre o espaço no mundo virtual, indaga:

Nous nous déplaçons sans bouger d'un seul pas. Où a lieu cette conversation?(...)

*Les anciennes questions de lieu: où parlons-nous, vous et moi, par où passent nos messages... semblent se fondre et se répandre, comme si un nouveau temps organisait un autre espace. L'être là s'expande.*⁴⁸

E parece-me que outros espaços também organizam outros tempos. Uma interação começa no espaço físico do Pólo; depois poderá continuar no espaço virtual do fórum, que poderá ser acessado de diferentes espaços: da casa, do trabalho, etc.

Em todas as cenas, o tempo e o espaço estão marcados. Tempo e espaço jogam um papel importante na dinâmica das interações entre os sujeitos aprendizes que puderam interagir em tempos diferentes e de lugares diferentes. A referência ao espaço físico que mais aparece nas postagens é o nome do Pólo, em geral o nome de uma cidade. O nome do Pólo e de seus participantes é normalmente mencionado, funciona como uma forma de informar sobre a participação dos sujeitos, de ter conhecimento sobre quem está participando e de quais Pólos estão participando. Para Guimarães (2003, p.21, apud DIAS, 2004, p.109), “dar nome a algo é dar-lhe existência histórica”. Assim, os nomes têm a função de identificar – um lugar, um sujeito – e também de simbolizar.

O aparecimento dos nomes pode também facilitar o processo avaliativo. Além desse aspecto, mais voltado para a gestão pedagógica, o nome do espaço marca o pertencimento ao grupo. Algumas vezes, como veremos, o Pólo é personificado e chamado como se fosse um conjunto de pessoas. É o caso, visto na cena 3: *Pólo de Santos, ¿qué tal?*

⁴⁸ Nós nos deslocamos sem mover um passo. Onde ocorre essa conversação? (...) As antigas questões de lugar: de onde falamos nós, você e eu, por onde passam nossas mensagens... parecem dissolver-se e se espalhar, como se um novo tempo organizasse um outro espaço. O ser se expande. Tradução minha com revisão da Profa. Dra. Mélanie Letocart.

Passo, agora, a descrever a interação ocorrida entre as Cenas 1, 2 e 4, identificando os tempos diferentes das interações e o potencial dialógico dos enunciados.

Só o fato de um sujeito entrar no fórum (que possui uma flexibilidade temporal – fica aberto pelo período de 2 a 3 semanas – sendo parcialmente regulado) e postar um comentário sobre a atividade, muitas vezes desencadeia a participação de outros sujeitos – interlocutores – e a interação com o enunciado.

Na cena 1, por exemplo, temos a postagem de um grupo do Pólo Campinas. Os alunos fazem a postagem no mesmo dia da teleaula, às 21:35; é uma postagem breve sobre a atividade, nela o enunciado está de acordo com a proposta, que era postar um comentário sobre a atividade realizada face a face no Pólo:

En el grupo hay una persona que ha comido paella valenciana en las Fallas de Valencia y nunca hemos ido a un restaurante indiano.
Buenas Noches

Duas das perguntas da atividade que os alunos deveriam realizar em pares estavam relacionadas ao tema gastronomia, eram elas: 1. *¿Has comido paella alguna vez?*; 2. *¿Has ido a algún restaurante indiano?* O grupo usa corretamente formas do Pretérito Perfeito Composto e usa um marcador temporal que pode acompanhar essa forma verbal – o marcador *nunca*. Despedem-se, de forma cortês, com *Buenas Noches*. Nesse enunciado, embora não haja referência explícita a membros participantes da interação no Pólo, ou a outro Pólo, ou mesmo a outro sujeito, na cadeia linguística, “*hay una persona*” remete a um *outro*, uma *voz alheia* presente no enunciado.

O enunciado “*hay una persona*” é formado por uma estrutura que contém uma forma impessoal do verbo *haber*, uma chamada construção existencial, um artigo indefinido *una* e o substantivo

persona (epiceno em espanhol e sobrecomum em português, porque não marca o gênero), reforçando, talvez, a presença escamoteada de um *outro* nesse enunciado, colocado no aí pelo sujeito da enunciação, que se apresenta em primeira pessoa do plural, através da forma verbal *hemos ido*, assumindo-se como grupo e diferenciando-se desse outro citado em seu enunciado: "*hay una persona*".

Então, na cena 2, que ocorre no dia 26 de agosto às 9:37, Lorena, aluna do Pólo São José dos Campos, entra no fórum e interage com o enunciado da Cena 1, que contava, entre os participantes, com o aluno Guilherme. Lorena já havia entrado no fórum, em outro tempo, e postado seu comentário sobre a atividade; foi uma das primeiras a entrar no Fórum, no dia mesmo da teleaula, às 21:19 (a teleaula termina às 21h). Havia postado sobre a tarefa realizada por ela e mais dois colegas de Pólo. No dia seguinte à teleaula, 26, ela entra novamente no fórum e se refere à postagem do grupo de Campinas, do qual participa Guilherme, retomando o enunciado postado por ele.

É interessante observar que essa postagem do grupo de Guilherme do Pólo Campinas não se deu imediatamente antes do enunciado de Lorena. Após a postagem de Guilherme, feita no dia 25 de agosto, às 21:35, ocorreram 32 postagens de outros alunos (pertencentes a diferentes Pólos) e só então veio a postagem de Lorena, que se deu no dia 26 de agosto, às 9:37, como uma reação ao enunciado de Guilherme.

Lorena teve ter feito uma leitura do fórum no estilo de um "sobrevoo apressado"⁴⁹ de todas as postagens anteriores para deter-se na postagem do grupo de Guilherme. Lorena recupera esse "*hay una persona*" e comenta:

⁴⁹ O "sobrevoo apressado" seria uma forma de leitura na era da informática, segundo Flusser (1987), citado por Santaella (2011).

Cena 2

Re: Foro Español

por LORENA - quinta, 26 agosto 2010, 09:37

Yo sé -pues soy una amiga virtual- que en el grupo de Campinas, la persona que ha comido la Paella Valenciana fue Guilherme..ahora no estoy segura que él ha estudiado mucho en los últimos meses...jejejeje...estoy casi segura que sus amigas han estudiado mucho más en los últimos meses.

Yo no tengo ganas de comer paella, a mí no me gustan los pescados , los frutos del mar y arroz.

Mostrar principal | Editar | Interromper | Apagar | Responder

Esse tipo de retomada é possível devido às condições tecnológicas (à assincronia temporal, por exemplo), já que todas as postagens ficam registradas e disponíveis para leitura e interação, dentro do período em que o fórum se mantiver aberto.

Pensando agora no elemento sujeito – dessa tríade sujeito-língua-tecnologia – e em como ele se coloca no fórum, observemos a interação entre Guilherme e Lorena e entre Lorena e outros interlocutores. Guilherme é mencionado por Lorena na cena 2 e entrará no fórum na cena 4, para responder a Lorena.

A forma linguística usada por Lorena quando entra no fórum é o dêitico – *yo*. Lorena se introduz em seu enunciado através do pronome sujeito na primeira pessoa do singular e, em seguida, através do verbo “saber”, conjugado na primeira pessoa do singular: *sé*. Com esse “*yo sé*”, Lorena demonstra possuir informações sobre o que vai dizer em seu enunciado (no caso, informações sobre Guilherme) e, como procurando justificar a informação que tem sobre alguém diz: *pues soy una amiga virtual*. Justificativa reforçada pelo marcador *pues*.

O fato de ser “amiga virtual” autorizaria Lorena a dizer o que diz: *Yo sé -pues soy una amiga virtual- que en el grupo de Campinas, la persona que ha comido la Paella Valenciana fue Guilherme ..ahora no estoy segura que él ha estudiado mucho en los últimos*

meses...jejejeje...estoy casí segura que sus amigas han estudiado mucho más en los últimos meses.

O uso do lexema *virtual*, em *soy una amiga **virtual***, parece naturalizar o tipo de vínculo que Lorena estabelece com Guilherme, um vínculo afetivo virtual e que demonstra, ao mesmo tempo, que Lorena é um sujeito que transita no mundo virtual e participa de suas práticas, as quais conformam um novo tipo de laço social: a amizade virtual, a socialidade virtual (MAFFESOLI, .

Aqui talvez convenha lembrar, como enfatiza Lévy (2003), que o *virtual*⁵⁰, diferente do sentido muitas vezes dado pelo senso comum, de “não real”, é o real que se apresenta em potência, que traz em si o potencial de atualização.

Na Cena 2, Lorena conta algo sobre Guilherme e o faz abertamente, com objetivos que nos parecem mais sócio-comunicativos: contar algo sobre alguém publicamente, contar sobre alguém para todos, abrindo a possibilidade da entrada de outros na conversa e da réplica do interlocutor mencionado; Lorena faz isso brincando, como é possível interpretar a partir do uso da onomatopéia *jejeje* (escrita em espanhol).

Brincar, de certa forma, é um jeito de entrar em contato com o outro (Guilherme) ou outros (demais colegas dos Pólos), já que o fórum digital não é um tipo de mídia em que a comunicação ocorre de um emissor para um único destinatário, como é, por exemplo, a comunicação por telefone, mas sua arquitetura técnica permite as alternativas de emissão de “um para todos” e de “todos para todos”, o que faz com que qualquer sujeito participante se sinta à vontade para entrar e se colocar a respeito da postagem de qualquer colega, mesmo que não lhe tenha sido dirigida a palavra, como vimos já na análise do fórum anterior.

⁵⁰ A palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência.(...) O virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual. Lévy (2003, p. 15).

Podemos notar, no tom informal da conversa, uma “provocação”: *no estoy segura que él ha estudiado mucho en los últimos meses...jejejeje... estoy casi segura que sus amigas han estudiado mucho más en los últimos meses.*

Lorena, embora procurando escrever em espanhol, começa a fazer outro uso do espaço – o fórum do AVA -, além do objetivo da atividade, que é postar comentários relacionados com as respostas ao questionário. Lorena desvia a atenção dos temas da proposta didática e, ao mesmo tempo, expande o tipo de prática de linguagem que se pode realizar nesse espaço: um espaço concebido como espaço de práticas “didáticas” passa a se tornar espaço social, lugar de encontro, de cultivo da “socialidade”.

Lorena também usa o espaço com outros objetivos: para “provocar”, de brincadeira (*jejeje*), um colega, como fez com Guilherme, e para narrar experiências pessoais (como veremos na cena 3): *Me he acordado de una cosa que ocurrió conmigo hace unos 10 años, o más.. Yo me enamoré de un indiano y cuando salimos por la primera vez....*

Ao desviar-se dos esquemas fechados de perguntas e respostas semi-estruturadas da atividade, Lorena atrai, através de seus enunciados, a “audiência” (usando um termo da análise da conversação) e a entrada na conversa de outros sujeitos aprendizes, que entram no fórum e passam a comentar e a narrar também suas experiências pessoais, a exemplo dela.

A partir da entrada em cena de Lorena, um objetivo social, comunicativo e afetivo parece sobrepor-se a um objetivo acadêmico e formal de cumprir com uma tarefa, embora este último objetivo não seja abandonado, já que os sujeitos procuram escrever em espanhol; usam o léxico do campo semântico da gastronomia: *“Yo no tengo ganas de comer paella”; “a mí no me gustan los pescados, los frutos del mar y arroz”. “Él Me habia invitado para comer un pescado”. “He comido pescado crudo, pulpo..todo”. “Mi marido me invitó a beber un*

milk shake, pero yo no bebo leche”. Narram, seguindo o enunciado do final da atividade sobre “*algo que les ha llamado la atención, que les ha parecido muy curioso e interesante*”, conforme enunciado do final da Aula-atividade.

No uso de onomatopeias como *jejeje*, no enunciado de Lorena (Cena 2) e, depois, também *jijiji*, no enunciado de Tatiana (Cena 7), observo três tipos de relação e de aproximação:

1. do sujeitos com outros sujeitos (seus interlocutores), pelo fato de essas expressões criarem um clima de descontração, de bom humor;
2. do sujeito com a língua-alvo, por ser uma tentativa de manter-se na direção da língua-alvo, procurando traduzir a onomatopeia relacionada com um estado de espírito para o espanhol; e
3. do sujeito com a tecnologia do ciberespaço, já que o meio digital, no qual os sujeitos se inscrevem, dita algumas formas de escrita.

Dias (2004, p.24), por exemplo, ao referir-se a um gênero do ciberespaço – o *chat* – vai falar que, em função da prática da escrita no ciberespaço, cria-se uma “normatividade linguístico-tecnológica, configurada pela temporalidade como uma dimensão do espaço, e pelo espaço como uma dimensão do discurso”.

Passarei a analisar, agora, a forma como os sujeitos se tratam no fórum em algumas cenas e como ocorre a manutenção e trocas de turnos.

Voltando à cena 3, Lorena entra novamente, às 11:42, e muda o tópico que havia introduzido às 9:37 (falar de Guilherme, mantendo referências à gastronomia); agora passa a fazer um relato de uma experiência íntima e pessoal e, desta vez, introduz sua fala de outra maneira, a partir de um vocativo e de uma fórmula de cumprimento:

Lorena

Pólo de Santos, Qué tal?

Favorecida pela tecnologia, pela forma de comunicação **um-todos**, Lorena dirige sua saudação a uma audiência coletiva: *Pólo de Santos, qué tal?* Tanto o vocativo – *Polo de Santos* - quanto o cumprimento – *qué tal* - convocam a entrada dos interlocutores. Esses elementos linguísticos podem funcionar como marcadores conversacionais interacionais, usando terminologia da Análise da Conversação, dada sua função interacional de convocar a participação dos interlocutores e, assim, autorizar a entrada deles na conversa.

Lorena, de forma metonímica, se dirige ao “Pólo de Santos”, mas, continuando com essa metonímia, são outros Pólos que interagem com seu chamado – Pólo Guaianazes, como se pode ver na cena 5, e Pólo São José dos Campos, na cena 7, reproduzidas novamente aqui e destacadas:

Cena 5

por SOCORRO - quinta, 26 agosto 2010, 23:52

¿Qué situación en Lorena?

Ningún merece un comentario cómo este en lo primer encuentro, debería ser por lo demás romántico y agradable.

A mí me pareció muy buenas sus observaciones a la respecto de los verbos.

Un abrazo. Yo creo que tuviste otros encuentros más interesantes, rrsrs.

Disculpe por la intromisión.

Socorro

Cena 7

Re: Foro Español

S.J dos Campos/SP.

Hola, Lorena ¿Cómo estás?

¡Mi Dios! Has pasado muchas emociones ¿No? (ji,ji,ji,ji)

También tengo algunas experiencias. Cuando éramos novios, mi marido me invitó a beber un milk shake, pero yo no bebo leche (ji,ji,ji,). Fue muy difícil, pero yo hablé: "Amor, a mí no me gusta la leche". Él miró para mí y dijo: "Está bien, pero el milk shake es muy delicioso¿No quieres?" Yo dije: " No, muchas gracias". Fue una situación interesanteiSon momentos inolvidables!
Besotes en tu corazón,
Tati
por TATIANA - sexta, 27 agosto 2010, 13:00

É interessante notar que acontece neste fórum o mesmo fenômeno que ocorreu no fórum anterior, quando a palavra foi dirigida a um interlocutor e outro interlocutor entrou no fórum e tomou a palavra. Porém, diferente da cena do outro fórum, em que a palavra foi dirigida a uma pessoa específica – *Maestra, Mirela, Andrés* –, neste fórum, Lorena se dirige a todos os participantes do Pólo ao usar o vocativo: *Pólo de Santos*.

Lorena usa o vocativo, cumprimenta e introduz outro tópico; ao fazê-lo, desvia-se dos tópicos da tarefa e fala de si e de sua intimidade, relata sobre um encontro amoroso que teve com um ex-namorado em um restaurante.

Cena 3

Re: Foro Español
por LORENA - quinta, 26 agosto 2010, 11:42
Polo de Santos, Qué tal?

Me he acordado de una cosa que ocurrió conmigo hace unos 10 años , o más...Yo me enamoré de un indiano y cuando salimos por la primera vez , estábamos en un resturante muy elegante en São Paulo y él me contó que no pasaba bien porque seguia sufriendo de furúnculos en las nalgas.

Creo que no fue algo muy seductor para decir e n un primer encuentro, verdad? Nunca más lo vi.

Pela aula da professora eu entendi que no caso, o que eu escrevi, a única conjugação que é de " composta" é he acordado, pois as outras foram algo que ocorreram há muito tempo e não me provocam nenhuma lembrança no presente.

Essa mudança de assunto parece romper, mesmo que de forma parcial (já que os sujeitos continuam escrevendo em espanhol, uma das regras da participação), alguns dos protocolos implícitos do “contrato” (MAINGUENEAU, 1997) do contexto pedagógico dessas práticas: manter-se focada na tarefa. Pensando nas máximas de Grice (1982) para a organização das interações numa conversação, ao introduzir outro tópico, fugindo do tema, Lorena estaria rompendo, com três delas:

1. A máxima da quantidade. Lorena entra várias vezes no fórum e escreve muito mais do que seus colegas, a ponto de ela mesma dizer: *Como he dicho a un amigo, si escribo todo que ya me he ocurrido, necesito un forum solo para mí. jajajajaja*. Comentando o enunciado de Lorena, Guilherme enuncia, concordando com ela: *Lorena, es una buena idea tener un fórum solo para ti, voy a pedir para la Universidad... rsss*.
2. A máxima da qualidade. Lorena comete erros que são reconhecidos por ela: *Empiezeé escribir como loca y solo ahora he visto que he escrito com unos errores; no estoy segura de la conjugación*.
3. A máxima da relevância. Lorena se desvia dos assuntos em discussão.

No entanto, essas rupturas não são vistas como rupturas pelos sujeitos participantes do fórum. Elas “alimentam” a conversação; outros entram e aquilo que era um “tópico” de desvio passa a ser apenas um novo tópico, pois outros sujeitos também começam a falar de suas intimidades. Realizando uma comparação muito particular com o hipertexto (GOMES, 2010). É como se o “desvio” fosse um *link* que transportasse os sujeitos aprendizes para outras histórias pessoais e provocasse novas interações entre eles.

Tatiana (Cena 7): *También tengo algunas experiencias. Cuando éramos novios, mi marido me invitó a beber...*

Esse “desvio”, começado por Lorena, mostra que (voltando à perspectiva sistêmica e da complexidade) pequenas mudanças podem surtir efeitos imprevisíveis.

Em determinado instante, Lorena parece perceber que se desviou muito da proposta e que pode ter cometido erros. Porém, curiosamente, ao voltar-se para questões de ordem metalinguística, muda o código e passa a escrever em português, conforme destaque aqui:

Pela aula da professora eu entendi que no caso, o que eu escrevi, a única conjugação que é de "compuesta" é he acordado, pois as outras foram algo que ocorreram há muito tempo e não me provocam nenhuma lembrança no presente.

Lorena, ao fazer esse comentário metalinguístico, demonstra, através de sua escrita, composta por algumas frases confusas e truncadas (*Pela aula da professora eu entendi que no caso; o que eu escrevi, a única conjugação que é de "compuesta" é he acordado, pois as outras foram algo que ocorreram há muito tempo e não me provocam nenhuma lembrança no presente*) uma dificuldade em explicitar seu entendimento sobre o funcionamento de formas do Pretérito Perfeito Composto, embora tenha feito um uso adequado em: *Me he acordado de una cosa que ocurrió conmigo hace 10 años*. Ao mudar o código e voltar-se para o português, sua língua materna, Lorena parece efetuar, de modo inconsciente, uma diferenciação entre o conteúdo dito em língua estrangeira – um relato sobre o vivido e o que diz em língua materna, considerações sobre a língua.

É como se o espaço discursivo da língua materna, nesse instante, fosse o lugar do discurso acadêmico, de preocupações com a correção do que se diz, daquilo que se pode dizer dentro de determinadas regras. Lorena fala, em português, sobre erros que

possa ter cometido e procura se justificar. É como se a língua estrangeira fosse o lugar de uma satisfação, da vazão da pulsão⁵¹(HISGAIL, 1989; VALLEJO & MAGALHÃES, 1979).

Aqui também operaria uma ilusão, a ilusão de que se pode dizer tudo na língua estrangeira.

Novamente com Revuz (2002), a língua estrangeira parecer ser, ao menos para alguns, o lugar da liberdade, do prazer de falar livremente.

⁵¹ Pulsão é um conceito cunhado por Freud e se relaciona com a teoria da sexualidade humana e com o funcionamento do nosso psiquismo, representa uma força vital constante em busca do prazer. (HISGAIL, 1989; VALLEJO & MAGALHÃES, 1979).

CAPÍTULO 5 – O segundo barco: enunciados em meio digital no contexto de práticas pedagógicas da EP. Descrição, metodologia e análise de dados.

5.1 Em mares da Educação Presencial

Neste capítulo voltarei meu olhar para o segundo momento da pesquisa, que ocorre no campo de práticas pedagógicas na modalidade do ensino presencial (EP) complementado por tecnologias ou, simplesmente, no campo de práticas pedagógicas híbridas, conforme descritas na introdução desta tese.

Diferente do primeiro momento da pesquisa (modalidade EAD), cujos dados foram reunidos, selecionados e incorporados ao trabalho em momento posterior à prática docente, o segundo momento nasceu de um projeto pedagógico de uso de tecnologias digitais, vinculado a uma experiência docente concreta, relacionado com disciplinas que ministrei, numa universidade pública da região Nordeste brasileira. O tempo das práticas da pesquisa – do “trabalho de campo” – coincidiu com o tempo de início de minha prática docente nessa universidade.

Este segundo momento da pesquisa foi subdividido em três etapas, que corresponderam à pilotagem e inserção de atividades em meio virtual, complementares às atividades realizadas em sala de aula presencial, ao longo de três semestres letivos.

Essas atividades em meio virtual tiveram como objetivo, além dos previstos no planejamento das disciplinas, a produção de dados para esta pesquisa. Dessa forma, os enunciados produzidos em meio digital fazem parte de práticas de linguagem orientadas no planejamento das disciplinas oferecidas, que, por sua vez, fazem parte de práticas pedagógicas reais e cotidianas.

Neste capítulo, procurarei contextualizar a experiência pedagógica, pontuando suas motivações, incluindo a descrição sobre a tecnologia empregada e seu uso na aprendizagem de línguas, principalmente no ensino-aprendizagem de espanhol. Depois, passarei a analisar e refletir sobre os enunciados produzidos em meio digital configurados, na primeira e segunda etapas, dentro do suporte *blog* – e, posteriormente, dentro de grupos criados na rede social *Facebook*, os quais, segundo Xavier (2002), acontecem dentro de um modo de enunciação digital e que, portanto, só se realizam na tela do computador.

Procurarei estabelecer relações entre esses enunciados, considerados na sua materialidade linguística, e a língua (incluindo aspectos de sua didática), o sujeito (em suas múltiplas dimensões) e a tecnologia (aquelas que serviram de suporte à escrita, com suas características, funções, bem como de que forma elas interpelaram os sujeitos aprendizes).

5.2 Contexto e organização da segunda embarcação: EP

Para rememorar e ter presente, reproduzo aqui, na sequência, a tabela que organiza os dois momentos da pesquisa, apresentada no capítulo 3, destacado o momento que será trabalhado neste capítulo.

Quadro 1: Navegações: modalidades, instrumentos e períodos da pesquisa

	Modalidade	Tecnologias digitais	Período letivo das produções
1º Momento	EAD	Fóruns do AVA (<i>Moodle</i>), referentes a teleaulas de Letras/Espanhol.	2009 e 2010
2º Momento	Presencial	<i>E-mail, blog e grupo da rede social Facebook</i>	2011 e 2012

As tecnologias digitais e de suporte da escrita mais utilizadas, nesse momento, conforme descrito na tabela 1, foram o *e-mail*, o *blog* e grupos na rede social *Facebook*.

Para visualizar a organização deste segundo momento da pesquisa, retomo aqui também a tabela 2, presente no capítulo 3, destacando a primeira etapa desse segundo momento.

Quadro 2: EP: etapas, disciplinas e tecnologias utilizadas

Etapas	Disciplina	Principais tecnologias utilizadas
1ª etapa. 2011.2.	Língua Espanhola II (LEII)	<i>E-mail e blog</i>
2ª. etapa 2012.1.	Língua Espanhola I (LEI)	<i>E-mail, blog e Rede social Facebook</i>
3ª. etapa 2012.2.	Língua Espanhola II (LEII)	<i>E-mail, Rede social Facebook</i>

5.3 Percurso metodológico da primeira etapa

- Abertura de uma conta de *e-mail* para o grupo.
- Aplicação de questionário.
- Criação do *blog* da disciplina.
- Organização do conteúdo programático das disciplinas, prevendo a realização de atividades no *blog*.
- Pilotagem do *blog* como ambiente virtual de aprendizagem, como espaço de aprendizagem complementar à sala de aula presencial.
- Acompanhamento das postagens com *feedback* presencial e/ou virtual.
- Cópia e colagem de todas as postagens e de todos os comentários realizados no *blog*.
- Realização de uma leitura fina, na íntegra, de todos os comentários realizados no *blog*, fazendo conexões com

comentários realizados em sala de aula, para observar como os alunos utilizaram a língua estrangeira, como interagiram (se interagiram) entre eles e com a tecnologia.

- Seleção de comentários que informassem sobre a tríade: sujeito, língua estrangeira e tecnologia.
- Substituição dos nomes de todos os sujeitos participantes do *blog* (aprendizes e mediadores: professor “temático” e professores tutores).
- Impressão dos comentários para uma leitura exploratória, com olhar clínico, marcando aspectos linguísticos e extralinguísticos (culturais, sociais, afetivos, da relação com a tecnologia, da dinâmica das interações, dos tipos de interação, do envolvimento dos alunos com as tarefas e com a língua estrangeira etc.).
- Escolha da metodologia de análise dos dados a partir da demanda dos próprios dados.
- Análise e interpretação dos dados.

5.3.1 Técnicas de pesquisa

- Observação participante em sala de aula presencial e em ambiente virtual.
- Aplicação de questionário para levantamento do perfil dos sujeitos.
- Proposta de elaboração de um texto final, em meio digital, narrando e expressando o ponto de vista pessoal sobre a experiência de aprender uma língua estrangeira com auxílio do uso de ferramentas digitais, no caso, de forma privilegiada, o *blog*. Conversas informais sobre o uso de tecnologias e sobre o curso de espanhol.

5.4 Descrição e discussão teórica sobre a tecnologia escolhida: o *blog*

O *blog*, termo originado de *Weblog* (*web*, rede, e *log*, registro, diário), nasce dentro do contexto do ciberespaço; isto é, dentro de uma tecnologia nativa do computador conectado à Internet ou Web, na sua segunda fase, a chamada Web 2.0⁵². Conforme Oliveira (2006, p. 334), “o *blog* muitas vezes é definido como uma página da Internet com entradas constantemente datadas em ordem cronológica inversa e a presença de *links* e comentários”. Para o autor citado (p. 337):

No meio acadêmico e educacional, a interface blog tem ganhado grande importância. Seu uso tem sido difundido cada vez mais como objeto de aprendizagem, encarnando, com grande entusiasmo, ser o vetor de um modelo de ensino-aprendizagem no qual a construção coletiva de significados representa um novo fazer educativo.

De acordo com a *Wikipedia*, o *blog* é um site cuja estrutura permite a atualização rápida, a partir de acréscimos dos chamados artigos ou *posts*, que são organizados de forma cronológica, tendo como foco uma temática que pode ser escrita por um número

⁵² *Web 2.0* é um termo popularizado a partir de 2004 e designa uma nova geração de comunidades e serviços na *Internet*. O conceito se relaciona principalmente com uma mudança na forma como a *Web* é apropriada por usuários e desenvolvedores: torna-se de um ambiente de maior interação, englobando inúmeras linguagens, com maior interação e participação dos usuários e desenvolvedores na construção, troca e organização de conteúdos. Atualmente, fala-se em *Web 3.0* que seria um aperfeiçoamento da *Web 2.0*, com foco na organização, disponibilização e uso mais inteligente de todo o conhecimento já disponível. É bom esclarecer que os dois termos (2.0 e 3.0) têm sido alvos de críticas de alguns teóricos das tecnologias que veem nessas designações apenas jogadas de Marketing. Reflexões críticas sobre o significado da Web 1.0 e 2.0 pode ser encontradas em Buzatto, 2010.

variável de pessoas. O *blog*⁵³ é uma ferramenta do *Software blogger*. Como descreve Komesu, (2004):

(...) o *software* fora concebido como uma alternativa popular para publicação de textos on-line, uma vez que a ferramenta dispensava o conhecimento especializado em computação. A facilidade para a edição, atualização e manutenção dos textos em rede foram [sic]– e são [sic] – os principais atributos [sic] para o sucesso e a difusão dessa chamada ferramenta de auto-expressão.

Pode-se pensar o *blog* como um “gênero discursivo”, nos termos de Bakhtin (2010), já que ele reflete uma atividade humana ligada ao uso da linguagem, que elabora tipos relativamente estáveis de enunciados. Se pensarmos que, normalmente, faz parte da organização dos *blogs* a escolha de uma temática, os enunciados que são produzidos são relativamente estáveis, pois surgem em forma de comentários a respeito da temática proposta no *blog*. Também pode-se considerá-lo um gênero textual, nos termos de Marcuschi (2002), pois trata-se de um fenômeno histórico, sociocultural, que organiza e “estabiliza” enunciados em atividades comunicativas.

No início de seu aparecimento, no final da década de 90, quase no raiar do ano 2000, o *blog* apareceu como gênero discursivo, ressignificando um gênero mais antigo – o diário íntimo. Como os diaristas, os usuários do *blog*, os chamados *blogueiros*, também escreviam sobre sua própria vida, expressando opiniões, emoções e sentimentos pessoais ou refletindo sobre algum tema ou acontecimento pessoal, porém utilizavam outras linguagens além da verbal, postavam fotos e/ou vídeos e outras imagens. Tanto os temas

⁵³ Outras definições de *blog* podem ser encontradas nos trabalhos de Fumero (2005), Sáez Vacas (2005), Gutierrez (2003) e Orihuela (2006, apud LANZA, 2007).

quanto os assuntos que marcaram suas vidas podiam ser polemizados, comentados por outras pessoas e também tornar-se fontes de *links* que dariam origem a outros *blogs* relacionados.

Rompendo com características do diário impresso, como privacidade e segredo, conforme pesquisou Schittine (2004), o *blog* ou diário *online* tem um caráter público e de interatividade. Como afirma Schittine (2004, p. 156), “a passagem da folha de papel de caderno para a tela do computador gerou uma série de mudanças na escrita íntima”. Com o tempo e com o uso, o *blog* foi deixando de ser monopólio apenas da escrita íntima e passou a ser utilizado com outros objetivos: jornalísticos, literários, publicitários, acadêmicos e didático-pedagógicos (como os *blogs* desta pesquisa).

O *blog* que, num primeiro momento, ressignificou o gênero diário impresso, passou a funcionar de forma mais ampla, oferecendo suporte a diferentes gêneros. Assim, entendo o *blog* como um artefato tecnológico voltado para a comunicação e produção de linguagem(ns), que surge no seio das inovações da cibercultura e que permite a autoria, a oferta e o compartilhamento de arquivos, a leitura hipertextual⁵⁴, e a convergência de múltiplas linguagens, que muitos autores chamam de multimodalidade (DIONISIO, 2005; XAVIER, 2006; GOMES, 2010, entre outros); ou seja, o *blog* permite o cruzamento entre diferentes formas de representação: a verbal, a visual, a imagética, a sonora, a gráfica (tipologia, cores, tamanhos, etc.) e apresenta, ainda, graças a sua estrutura hipertextual, a possibilidade de veicular e conversar com diferentes linguagens midiáticas (do rádio, do jornalismo, da tevê, do livro, do vídeo etc.). O *blog* surge, então, como uma das tecnologias disponibilizadas pela

⁵⁴ Para uma visão aprofundada sobre a noção de hipertexto, sua história e seus elementos constitutivos, recomendo a leitura de GOMES (2010).

rede mundial de computadores que configura novas práticas sociais e culturais de escrita e de leitura.

Um trabalho pioneiro sobre o uso pedagógico do *blog* no ensino-aprendizagem de espanhol é o trabalho de Lanza (2007, p.124). Segundo esta autora:

(...) o *blog* é um meio contemporâneo para que o professor de línguas desenvolva propostas pedagógicas, articulando linguagem e comunicação, trabalhando não só a compreensão escrita e a produção escrita, mas as quatro habilidades comunicativas, a interação e colaboração, ampliando as possibilidades de uso funcional e estrutural da língua e promovendo a inclusão social, utilizando os multiletramentos possíveis de serem utilizados por meio do *blog*.

Para Gutierrez, (2003, p.95):

Os Weblogs, usados em projetos educacionais, podem promover entre os participantes o exercício da expressão criadora, escrita, artística e hipertextual, e o exercício do diálogo, da autoria e da co-autoria.

Quanto ao uso do *blog* no ensino-aprendizagem, Orihuela (2006, apud LANZA, 2007, p. 39) diz que “os *blogs* são capazes de aumentar o interesse dos alunos para o aprendizado e abrem margem efetiva de participação que facilita o diálogo e o discurso acadêmico”.

Dada a riqueza de suas possibilidades de uso pedagógico, optamos por trabalhar com o *blog* como suporte de diferentes gêneros e, principalmente, como espaço virtual de aprendizagem, em que “postagens” e “comentários”, vídeos e/ou outros recursos e linguagens estariam a serviço dos objetivos didáticos e do planejamento da disciplina.

5.4.1 O uso do e-mail e a relação com o *blog*

Embora eu tenha privilegiado os enunciados produzidos no *blog*, como tecnologia central de suporte da escrita, por questão de delimitação desta pesquisa, destaco alguns usos que foram feitos do e-mail, devido à frequência de utilização, à relação que manteve como blog e por ter fornecido dados interessantes para a análise. O uso do *e-mail* desempenhou algumas funções importantes ao longo do processo. Assim, farei algumas breves considerações sobre essa tecnologia e seu uso.

A primeira ação prévia à criação do *blog* foi a criação de uma conta de *e-mail* no site do *gmail*, exclusiva para a turma, para que pudéssemos nos comunicar também por *e-mail*.

O *e-mail*, criado em 15 de agosto de 2011, foi *linguaespanholadois@gmail.com* e serviria para sanar alguma dúvida, não foi criado com o objetivo de ser o principal meio de comunicação e interação; mesmo assim, descontando os *e-mails* comerciais invasores, houve mais de 400 trocas de mensagens.

Figura1. Página de entrada do e-mail da turma.

A tecnologia do *e-mail* pareceu ser mais familiar aos alunos, pois haviam tido que apresentar uma conta de *e-mail* para matrícula

na universidade no primeiro semestre de 2001. Logo, em tese, todos tinham uma conta de *e-mail* e todos faziam uso do *e-mail*, o que se verificou no levantamento de dados referentes ao letramento digital, a partir das respostas dos alunos ao questionário aplicado, conforme descrito na página 29 desta tese.

O *e-mail* não serviu apenas para a criação do *blog*, mas foi o primeiro meio digital a ser utilizado pela professora e pelos alunos. Constituiu-se como espaço de comunicação, de envio e recebimento de atividades e de interação, com vistas à aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula presencial, e teve papel mediador entre as atividades presenciais e o *blog*.

É importante registrar que esta disciplina - Língua Espanhola II - recebeu o auxílio de dois alunos monitores, que tinham entre seus compromissos: a elaboração de materiais didáticos e o acompanhamento dos alunos em suas dificuldades e dúvidas. Todas essas atividades eram supervisionadas periodicamente por esta docente pesquisadora. Assim, o *e-mail* funcionou também como espaço de comunicação entre professora e alunos monitores e entre alunos monitores e alunos da disciplina.

Criado como condição para a criação do *blog*, o *e-mail* vigorou ao longo da disciplina de agosto a dezembro de 2011. Foi usado, num primeiro momento, como “correio eletrônico” mesmo, para envio e recebimento das primeiras atividades que os alunos deveriam realizar fora da sala de aula e para envio de *Feedbacks* do professor para essas atividades.

A primeira tarefa, por exemplo, que deveria ser enviada por *e-mail*, era a produção de um pequeno texto (que poderia conter um único parágrafo ou mais) no qual apresentassem seus nomes e dissessem quais contos de fadas conheciam e quais saberiam contar de memória, se tinham preferência por algum conto e por quê.

Também poderiam incluir algum comentário sobre qualquer conto e enviar por *e-mail*. Os alunos foram orientados a enviar os textos, de preferência em Word e anexo ao *e-mail* e aguardar as correções e/ou marcas da leitura da professora, que também seriam enviadas por *e-mail*, como se pode ver nas figuras 2 a 5:

Figura 2. Primeira tarefa enviada por Leandro⁵⁵

Alguns sujeitos aprendizes, como Leandro, escreveram no corpo do *e-mail*: outros no anexo, como havia recomendado a professora.

⁵⁵ Relembrando: todos os nomes mencionados aqui e em toda a tese são fictícios, conforme já afirmado no capítulo 3, referente aos procedimentos metodológicos adotados. Os nomes originais foram apagados do corpo dos *e-mails* e, posteriormente, inseri nomes fictícios.

Figura 3. Primeira tarefa enviada por Fernanda

Os *feedbacks* da professora foram enviados a cada aluno individualmente, em arquivo anexado ao *e-mail*.

Figura 4. Feedback da professora para Leandro.

Na figura 5, o *e-mail* é usado para informar sobre a rotina da aula.

Figura 5. Uso do e-mail para dar um aviso sobre a rotina da aula.

E na figura 6, temos o e-mail usado para o envio de materiais.

Figura 6. Uso do e-mail para envio de materiais didáticos.

Outro uso importante foi o de incentivar a entrada dos alunos no *blog* e servir como alternativa para envio de comentários, caso os alunos não conseguissem postar no *blog*, como se pode ver nas próximas figuras 7 e 8.

Figura 7. Uso do e-mail para enviar comentário sobre atividade postada no blog.

Figura 8. E-mail da professora, solicitando a entrada dos alunos no blog.

Assim, houve uma intensa atividade de uso do *e-mail*, antes de começarmos (os alunos e eu) as atividades diretamente no *blog*. Depois, o uso do *e-mail* foi mantido, paralelamente ao uso do *blog*. O *e-mail*, como foi possível ver, desempenhou funções comunicativas, didáticas e interacionais.

5.4.2 A tecnologia *blog* na primeira etapa

A partir da conta de *e-mail*, criei o *blog* da disciplina, que nomeei: *Lengua II – Los cuentos de hadas*, com o endereço eletrônico: <http://lengua2cuentosdehadas.blogspot.com.br>.

O *blog* nasceu marcado institucionalmente, o nome escolhido fazia referência tanto à disciplina quanto ao gênero escolhido como

central para o trabalho ao longo do semestre letivo: *Cuentos de hadas*.

Conforme dados estatísticos organizados pelo próprio *site blogger*, no qual o *blog* da disciplina foi criado, ao final do período letivo, o *blog* da disciplina obteve 2.278 visualizações de página, 12 postagens (postagens-tarefa), 126 comentários publicados e 29 membros seguidores, incluindo neste número a docente da disciplina, um aluno monitor, uma professora visitante e um aluno que desistiu já no início do curso (Figura 11). Desses “seguidores”, o número de sujeitos aprendizes era 25.

Desse material, selecionei como dados de pesquisa as postagens escritas e os comentários e, destas, filtrei alguns enunciados para análise.

No site *blogger*, pude encontrar modelos de *Layout* e de *Design*. Tanto o *Layout* quanto o *Design do blog* são flexíveis, oferecendo a possibilidade de gestão da apresentação dos conteúdos (Figura 9).

Figura 9: Modelo de *layout* do *blog*

As figuras 10 e 11 mostram um pouco a cara do *blog* da disciplina (*Design e Layout*); nestas vemos postagens feitas após o término do curso:

Figura 10. *blog*: Língua Espanhola II - Los cuentos de hadas

Figura 11. *blog*: Língua Espanhola II - Los cuentos de hadas

O *blog* foi configurado em espanhol, cada parte do *blog* com títulos em espanhol para que o aluno fosse se ambientando com a

língua. A estrutura flexível do *blog* permitiu adicionar ou retirar *gadgets*⁵⁶ e explorar seu caráter hipertextual com a inclusão de *links* que davam acesso a diferentes tipos de informação em espanhol e a diferentes mídias. Por exemplo, criei um *gadget* com o título “Rádios online” e inseri o *link* do *site* do Projeto “Latitudes Latinas”, coordenado pelo Prof. Dr. Carlos Bonfim (UFBA), no qual os alunos poderiam ouvir, quando quisessem, um programa de rádio que faz circular diferentes musicalidades, além de entrar em contato com a diversidade linguística e sociocultural dos povos latino-americanos.

Também criei um *gadget* com o título “Periódicos de diferentes países”, no qual os alunos encontravam *links* de jornais como: *El país* (Espanha), *El Clarín* e *La Nación* (Argentina). No *blog*, os alunos também tinham acesso a vídeo-aulas expositivas que versavam sobre temas gramaticais constantes da ementa do curso e exercícios estruturais para fixar formas verbais, por exemplo. Além disso, também permitiu acesso a um conjunto variado de outros gêneros discursivos, outras linguagens e temáticas, que podiam ir ao encontro dos diferentes interesses dos alunos: músicas, vídeos, desenhos animados, acesso a materiais didáticos e de apoio linguístico em espanhol, como dicionários, manuais de conjugação verbal e *sites* que tratassem da gramática do espanhol e oferecessem atividades com *Feedback*.

Tendo em vista que o Projeto de uso do *blog* se faz num curso superior de Letras Espanhol, que forma, portanto, profissionais, também fez parte da configuração do *blog* a disponibilização de *links*,

⁵⁶ A Wikipedia traz um texto com a etimologia e diferentes definições da palavra *gadget*, mas a que nos interessa aqui é a de *gadget* como algum pequeno *software*, pequeno módulo, ferramenta ou serviço que pode ser agregado a um ambiente maior. No caso do *blog*, é uma ferramenta disponibilizada pelo *blogger* para a construção de um *blog*. Os *gadgets* são diferentes espaços que poderão conter *links* direcionados, conforme objetivos do proprietário do *blog*, a determinadas atividades, como ver um vídeo, ouvir canções, ler uma página de um jornal, etc.

para livre acesso dos alunos, referentes ao mundo profissional e corporativo do espanhol, como aqueles que direcionavam os alunos a *sites* de associações de professores e pesquisadores da área. A criação e gestão do *blog* esteve, nessa primeira fase da prática híbrida no EP, sob minha responsabilidade.

5.4.3 Contos de Fadas e o *blog*

Embora não faça parte dos objetivos desta tese aprofundar a discussão teórica sobre o uso de um gênero como os “Contos de Fadas” ou sobre a experiência de trabalhar com temas neles presentes, considere importante incluir um item justificando sua escolha, já que muitas atividades que utilizaram a escrita ou outras semioses em meio digital e em meio impresso remetem, de alguma maneira (ou pelo uso de determinado léxico, imagens e pelas discussões que provocaram) ao universo dos Contos de Fadas.

Assim, na disciplina Língua Espanhola II, que fez parte da primeira e terceira etapas do segundo momento da pesquisa, trabalhei com o tipo de texto narrativo e com o gênero: “Contos folclóricos” e/ou “Contos de fadas”. Os contos de fadas foram trabalhados como “gênero”, mas também como “tema do curso”.

Dessa forma, outros gêneros foram apresentados aos alunos (letras de canções, publicidade, poemas, etc.), desde que se relacionassem com temas presentes nos contos de fada.

Do ponto de vista linguístico, a escolha dos contos levou em consideração a necessidade do trabalho com alguns conteúdos descritos na ementa da disciplina Língua Espanhola II, como, por exemplo:

- Desenvolver a produção escrita de pequenos textos narrativos.

- Aprender formas e usos de tempos pretéritos do Modo Indicativo.

Do ponto de vista da motivação para aprender, levei em consideração que o universo dos contos de fada não é desconhecido dos alunos em geral, faz parte de seu repertório cultural. Também foi considerado o componente afetivo e intersubjetivo, isto é, o fato de que o acesso aos contos de fadas em língua estrangeira poderia ser uma experiência resgatadora de vivências da infância, o que poderia motivar o compartilhamento de experiências entre os sujeitos e tornar a aula motivadora e significativa para esses sujeitos.

Do ponto de vista linguístico, textual e sociocultural, os contos de fada permitiriam o acesso dos sujeitos aprendizes a um gênero que pertence a uma tradição, tanto oral como escrita, universal; é um material autêntico, literário, portanto, apresentaria uma amostra de linguagem complexa, de usos contextualizados de construções linguísticas. Por apresentarem uma estrutura simples, **uma surpreendente regularidade** (PROPP, 1928) na qual frequentemente aparece a repetição de construções, de léxico e de expressões, os contos de fadas poderiam se constituir em importante recurso didático para a aprendizagem do ELE.

5.5 Perfil dos sujeitos da pesquisa – LEII-2011

Como os sujeitos participantes da pesquisa foram sujeitos matriculados nas disciplinas ministradas, já que o campo da pesquisa coincidiu com o campo da prática docente, utilizei algumas técnicas de pesquisa para levantar dados sobre eles. Uma dessas técnicas foi o uso do questionário.

Os objetivos da aplicação do questionário foram basicamente:

- levantar dados demográficos para construir um perfil geral dos sujeitos aprendizes;
- levantar informações sobre seu nível de letramento digital⁵⁷;
- poder comparar alguns dados levantados sobre sujeitos aprendizes do EP com alguns dados dos sujeitos aprendizes do EAD.

Os resultados da tabulação das informações do questionário aplicado na primeira etapa deste segundo momento da pesquisa são aqui representados da seguinte maneira: os dados demográficos estão organizados numa tabela (Tabela 1) e os dados referentes ao letramento digital estão organizados em gráficos (1 a 12).

5.5.1 Perfil demográfico

Para levantar o perfil demográfico dos sujeitos da pesquisa, levantou-se, com o questionário, dados referentes a idade, estado civil, gênero, cidade de origem, local de residência, ensino básico (se público ou privado), profissão dos pais. Com exceção da profissão dos pais, os dados estão representados numa tabela. (Tabela 1).

Tabela 1. Perfil demográfico dos sujeitos aprendizes – LEII-2011

⁵⁷ Quando uso o termo “letramento digital”, primeiro penso em letramento no sentido definido por Magda Soares (2002) de “condição ou estado de quem participa de práticas sociais de leitura e escrita”. Depois, penso em digital que, segundo essa mesma autora, se refere às novas práticas sociais de leitura e escrita favorecidas pelo computador e pela Internet. Seriam também, além de práticas sociais, novas práticas culturais, ver Buzato, 2007. Para ampliar a discussão sobre o tema ver também: Ribeiro, 2008; Rojo, 2007; e Xavier, 2005.

Característica	Número de alunos	%
Faixa etária		
18 a 22 anos	15	75
23 a 38	5	25
Gênero		
Feminino	16	80
Masculino	4	20
Estado civil		
Solteiro(a)	17	85
Casado(a)	3	15
Ensino básico		
Escola pública	12	60
Escola privada	8	40
Cidade de origem		
Aracaju	14	70
Interior do Estado	4	20
Outros Estados	2	10
Cidade de residência		
Aracaju	10	50
São Cristóvão	2	10
Outros Municípios	8	40

Existe uma pequena heterogeneidade etária entre os sujeitos, com predominância de alunos jovens, na faixa etária entre os 18 e 22 anos. A maioria dos sujeitos é do sexo feminino e está solteira. (Tabela 1).

Quanto ao ensino básico, 60% dos alunos procedem de escola pública e 40% vieram de escola privada. (Tabela 1).

A cidade de origem de 70% dos alunos provém da capital do estado em que está situada a instituição de ensino superior em que foi realizada a pesquisa e 30% deles vêm de cidades do interior e de outros estados. Quanto ao local de residência, 50% dos sujeitos reside nessa mesma capital de estado do Nordeste; 10% reside em uma cidade do interior do estado onde está localizada a universidade e 40% reside em cidades do interior do estado, próximas à capital.

As profissões mencionadas pelos sujeitos, referindo-se ao pai foram: porteiro, motorista, policial militar, caminhoneiro, carpinteiro, eletricitista. E para a mãe mencionaram: dona de casa, costureira, auxiliar de serviços gerais, cuidadora de deficientes, auxiliar de

cozinha, auxiliar administrativa. Também apareceram profissões que se referiam a ambos – pai e mãe: agricultores, lavradores, aposentados, prestadores de serviços e autônomos.

Observo que, com exceção das designações “autônomos” e “prestadores de serviços”, nas quais não se identifica a profissão, todas as outras profissões e/ou ocupações mencionadas não exigem formação em nível superior. O que sugere que os sujeitos da pesquisa podem vir de famílias que não possuem nível superior de escolaridade.

5.5.2 Dados referentes ao letramento digital

A maioria dos alunos tem Internet na residência. (Gráfico 1)

Gráfico 1 - Número de alunos com acesso à Internet em casa.

A modalidade de Internet da maioria dos sujeitos é a de banda larga. (Gráfico 2)

Gráfico 2 - Número de alunos e modalidade de acesso à Internet.

Conforme se pode ver no próximo gráfico (gráfico 3), o acesso à Internet a partir da residência é algo relativamente novo na vida de grande parte dos sujeitos. Uma parte considerável declarou que apenas começou a ter acesso de casa há pouco mais de um ano e, dentre estes, alguns só a partir do mesmo ano em que entraram na universidade, em 2011.

Gráfico 3 - Número de alunos e há quanto tempo têm Internet em casa.

A maioria dos alunos declarou acessar a Internet uma vez ao dia, todos os dias. (Gráfico 4)

Gráfico 4 - Frequência de uso da Internet.

Quanto ao local de acesso à Internet, a grande maioria dos sujeitos a acessam da própria residência. (Gráfico 5)

Gráfico 5 - Percentual de alunos e locais de acesso à Internet.

A maioria dos alunos já conhecia a ferramenta *blog* antes de usá-la com objetivos de aprendizagem na disciplina “Língua Espanhola II”. Talvez seja importante registrar que grande parte dos alunos havia entrado em contato com o *blog* com fins didáticos no

primeiro semestre, em disciplinas de outros professores e, na disciplina que ministrei no primeiro semestre, de forma livre e não fazendo parte de um projeto de uso do *blog*. Como eu estava construindo um *blog*, ainda de forma experimental e sem vínculo formal com a disciplina, permiti que os alunos tivessem acesso ao meu *blog*. Assim, a grande maioria dos alunos conhecia a ferramenta. (Gráfico 6). Além disso, como se pode ver no gráfico 7, alguns alunos possuíam seu próprio *blog* antes de cursar a disciplina Língua Espanhola II. (Gráfico 7).

Gráfico 6 - Número de alunos que conhecia a ferramenta *blog* antes de realizar a disciplina.

Gráfico 7- Número de alunos que têm *blog*

Quanto ao uso que os alunos fazem dos recursos da Internet, pode-se ver, no gráfico 8, os recursos mencionados. Aparecem na figura apenas aqueles citados mais de uma vez. Os recursos mencionados uma única vez foram: cursos *online*, salas de bate-papo, *sites* de artigos científicos, *site* da universidade dos alunos, *Skype* e redes sociais sem especificação.

Os sujeitos aprendizes também citaram como recursos alguns navegadores como o *Mozilla Firefox*, o *Google Chrome* e o *Internet Explorer*.

Gráfico 8 - Recursos da Internet e preferência de acesso e uso.

Neste grupo da disciplina Língua Espanhola II, de 2011, percebemos que o uso do e-mail foi o mais citado, seguido pela rede social *Orkut*, depois *MSN* e, em quarto lugar, a rede social *Facebook*.

Os sujeitos incluíram nas suas declarações à questão aberta o uso do *blog*, porém a grande maioria deixou claro que era o uso do *blog* da disciplina.

As últimas questões do questionário foram questões discursivas; a questão 19 demandava que o aluno desse sua opinião sobre o uso do *blog* na disciplina e a questão 20 perguntava se o aluno gostaria de deixar alguma sugestão.

O uso do *blog* foi apreciado de forma positiva por todos os alunos. Dentre as apreciações positivas, destaco a seguir os adjetivos que apareceram nos enunciados em resposta à questão 19: “O que você achou de a professora utilizar o *blog* na disciplina de língua espanhola?”. Foram eles: “diferente”, “interativo”, “inovador”, “interessante”, “proveitoso”, “criativo”, “ótimo”, “bom”, “importante”.

Destaco também os seguintes enunciados em resposta à questão 19:

Sujeito aprendiz (SA)1: *Muito proveitoso pois amplia o espaço da sala de aula e é mais uma forma de interação com os alunos.*

SA2: *Muito interessante, pois possibilita conhecer novas ferramentas da internet, bem como aperfeiçoar o espanhol com as postagens que fazemos frequentemente.*

SA3: *Um método muito interessante de apresentar o conteúdo.*

SA4: *Interessante, pois a cada dia percebemos que as pessoas utilizam essa ferramenta com diversas finalidades e uma delas é a de aprender.*

SA5: *Muito interessante pois está relacionado com o conteúdo da sala de aula e é uma forma a mais para termos conhecimentos do espanhol.*

SA6: *Achei interessante pois o blog auxilia no ensino da língua pois nos incentiva a ler, a escrever e ouvir o espanhol.*

SA7: *Achei muito legal, pois antes não utilizava nenhum blog e agora conheço vários.*

SA8: *Interessante, é uma nova ferramenta de aprendizagem que me atrai pela diferença que é poder ouvir e assistir aulas de outros professores e fazer um contraste; além de poder expressar, através do comentário, o que penso a respeito, ver as opiniões dos meus colegas, etc.*

Dos vinte sujeitos entrevistados, um deles fez uma apreciação com uma ressalva:

SA9: *Muito proveitoso para quem dispõe de internet em casa, porém quem ainda não tem acesso não se atualiza com as novidades.*

Voltando aos dados demográficos do questionário, verifiquei que o sujeito SA9, que fez essa observação, declara no questionário

aplicado que não tem Internet em casa; que acessa a Internet apenas uma vez por semana e que costuma acessar com mais frequência numa *Lanhouse* e não conhecia o *blog* antes de realizar a disciplina.

Para melhor conhecer os sujeitos aprendizes e acompanhar seu aprendizado, outras estratégias foram utilizadas, tais como conversas informais em sala de aula presencial e observação de seus enunciados no *blog* e/ou no *e-mail*.

Conhecer os sujeitos reais e suas diferenças socioeconômicas e culturais foi importante para pensar em estratégias de mediação ao longo do semestre letivo. Uma dessas estratégias foi o uso do texto impresso, concomitantemente ao texto digital, para facilitar o acesso aos conteúdos do curso.

5.6 Análise de enunciados em meio digital: *blog LEII-2011*

Para a análise da relação sujeito-língua-tecnologia em meio digital, selecionei quatro postagens (a primeira, a segunda, a quarta e a sétima) que chamarei de “postagens-tarefa”, postadas pela professora, ao longo da disciplina. Essas postagens-tarefa receberam os seguintes títulos: *Caperucita Roja* (1ª); *Caperucita en la publicidad* (2ª.); *Limón y Sal con Julieta Venegas* (4ª.) e Última tarefa (7ª.)

Os critérios de escolha das postagens para análise foi a quantidade de comentários, visualizações, de produção escrita em língua espanhola e de interação entre enunciados e sujeitos enunciadorees. O quadro seguinte (Quadro 3) foi organizado a partir de dados recolhidos no *site blogger* no qual o *blog* foi criado, que continha o título das postagens (tarefa), o número de comentários e

visualizações, ao que acrescentei o dado do número de sujeitos participantes.

Quadro 4: Dados do *blog* – 2011 – 1ª. Etapa.

Título das postagens	Comentários efetivamente realizados ⁵⁸	Visualizações	Número de sujeitos participantes
Caperucita Roja (1ª.)	13	115	12
Caperucita em la Publicidad (2ª.)	19	235	19
Limón y Sal con Julieta Venegas (4ª.)	21	247	19
Última tarea (opcional) (7ª.)	15	96	15

5.6.1 Primeira postagem-tarefa

Reproduzo, a seguir, o *link* postado no *blog* referente à primeira postagem-tarefa (Figura 12)

Figura 12 – *blog* (2011) - Primeira postagem-tarefa

A essa postagem-tarefa seguiram-se os comentários que estão sendo tratados nesta tese como enunciados em meio digital:

⁵⁸ Descontei comentários repetidos e que foram removidos pelos autores. Os dados do site *blogger* consideram qualquer tipo de registro, por esta razão, meu procedimento foi entrar em cada uma das postagens e contar aquelas que continham conteúdo linguístico pertinente.

Bruna 5 de setembro de 2011 16:50

A mi mucho me gusta la caperucita rija debil... De los Hermanos Grimm

Ingrid 5 de setembro de 2011 17:04

[aa] me gusta mucho tambien *_*
es un cuento muy bello sólo en lo cuento de los Hermanos Grimm.

Kleber5 de setembro de 2011 17:59

La versión de Charles Perrault es mas realista. Nadie deve confiarse en quien no conoce y !Viva el lobo!
kkkkkkkkkkkk

Marina7 de setembro de 2011 12:37

La verdad no me gusta mucho la versión del cuento Caperucita Roja, contada por Charles Perrault ya que no hay un final feliz. Pienso que la versión de los hermanos Grimm transmiten la misma moraleja sin tener un final triste.

Bruna13 de setembro de 2011 16:19

A mi mucho me gusta la caperucita roja debil... De los Hermanos Grimm

Laura14 de setembro de 2011 07:24

La CAPERUCITA ROJA DE PERRAULT ES MUY INOCENTE , DULCE, AMABLE Y EL FIN DE LA HISTORIA DE ÉL ES MÁS "REALISTA" , SIN AQUEL FINAL FELIZ DE TODOS LOS CUENTOS DE HADAS
Responder

Cristina20 de setembro de 2011 12:46

Esta versión de Caperucita Roja es muy diferente de todas las otras qué escuchamos.

Cássia21 de setembro de 2011 06:16

La Caperucita de Perrult es más realista, y la Caperucita de Los Hermanos Grimm es más dulce, amable, ingenua. A mí me gusta las dos versiones, mas prefiero la de Perrult.

Mirna 21 de setembro de 2011 06:49

Las dos versiones me gustan mucho,pero la versión de Los Hermanos Grimm es más interesante para los niños,pues tiene un final feliz!!

Dalva 21 de setembro de 2011 08:19

Me gusta mucho de estudiar los cuentos de hadas porque por detrás de ellos podemos observar como cambia (mucho o poco) las historias, o mejor, las tradiciones al largo del tiempo. La versión de Charles

Perrault como fue la más antigua (que conozco) huye al final más conocido de todos los cuentos de hadas, pues no tiene un final feliz. Quizá por eso que me gustó más el de los Hermanos Grimm que transmite la misma moraleja, pero hay un final feliz como ya dijeron. Responder

Mara 25 de setembro de 2011 17:29

Me gusta mucho la versión de Perrault aún mas para contar a los niños pues este es mas realista y tiene una moraleja con final trágico, ya la de los Hermanos Grimm es una versión amena, muy simplificada con un final menos impactante.

Noara 25 de setembro de 2011 18:54

Esta versión es interesante, pues muestra un final muy diferente de todos los cuentos de hada. Responder

Alex17 de outubro de 2011 07:51

El cuento de Caperucita Roja es muy interesante, porque podemos sacar varias lecciones de vida, como siempre escuchar lo que dicen los padres, no hablar con extraños, entre otras cosas. Esa versión es diferente de los otros cuentos de hadas, porque no tiene un final feliz, pero es un final más realista.

Um dos aspectos que observo nesses primeiros enunciados no *blog* é a centralidade que ocupa a tarefa. Em todos os enunciados reproduzidos, o foco da enunciação está na tarefa na apreciação de cada um sobre as diferentes versões do conto. Porém chama a atenção uma certa homogeneidade no conteúdo das “conversas” em relação aos dois contos lidos. Um predomínio de um posicionamento subjetivo, em nível das sensações, com o uso repetitivo de sintagmas verbais que expressam gostos e preferências: *me gusta/no me gusta; prefiero* e o fato da discussão girar em torno de o conto apresentar ou não um “final feliz”.

Pensando nesses enunciados como uma “conversa”, os sujeitos manteriam o tópico que é o de responder à proposta da tarefa. No entanto, chama a atenção o fato de os enunciados serem tão breves diante de uma tarefa complexa que exigiria uma descrição mais

detalhada sobre as diferenças entre as duas versões clássicas do conto de fadas.

Os sujeitos aprendizes tinham realizado em sala de aula presencial uma leitura parcial e fragmentada das duas versões do conto, e ficaram com o compromisso de realizar, fora da sala de aula, a leitura, na íntegra, das duas versões do conto *La Caperucita Roja* (Chapeuzinho vermelho), a de Charles Perrault e a dos irmãos Grimm.

Algumas atividades de contextualização dos contos haviam sido realizadas previamente e, inclusive, foi trabalhado em sala um texto do livro "A Psicanálise dos Contos de Fadas", de Bruno Bettelheim (1994). Em grupos e no coletivo, os alunos haviam conversado sobre os contos. Também já haviam realizado tarefa enviada por *e-mail*, na qual contavam brevemente sobre a experiência deles com os contos de fadas.

Assim, considerando esse contexto didático de trabalho com os contos, a expectativa era que os sujeitos realizassem comentários no *blog* com riqueza de detalhes, mas não foi o que ocorreu. Alguns sujeitos fizeram comentários brevíssimos, em duas ou três linhas, como se pode ver, por exemplo, na enunciação de Kleber e de Noara:

Kleber 5 de setembro de 2011 17:59

La versión de Charles Perrault es mas realista. Nadie debe confiarse en quien no conoce y !Viva el lobo!
kkkkkkkkkkkk

Responder

Noara 25 de setembro de 2011 18:54

Esta versión es interesante,pues muestra un final muy diferente de todos los cuentos de hada.
Responder

Foi baixa a participação dos sujeitos aprendizes nesta postagem do *blog*. Apenas 12 sujeitos se manifestaram, de um total de 25 sujeitos aprendizes matriculados na disciplina.

Quando perguntados por mim, em sala de aula presencial, sobre o porquê da não entrada no *blog* e da baixa participação, os alunos relataram diversas dificuldades de diferentes ordens: alguns responderam que tiveram dificuldades para encontrar o *blog* na internet; alguns não tomaram conhecimento de que era preciso ter uma conta de *e-mail*, ou seja, usar o *e-mail* da turma para acessar o *blog*; outros disseram que sua Internet de casa não era boa; outros alegaram falta de tempo; outros relataram dificuldade em realizar a postagem, disseram que só conseguiam postar como anônimos. Levanto também a hipótese, lançando um olhar crítico sobre minha prática, de que a repetição do mesmo assunto – a leitura das versões dos dois contos de Chapeuzinho Vermelho – e a quantidade de atividades realizadas em ambiente físico e também em ambiente virtual (através do *e-mail*) sobre esses contos tenha desmotivado os sujeitos a participar.

É interessante pensar, além de todos os motivos levantados, que talvez tenha contribuído para esta inicial baixa participação o fato de que, diferente da EAD, na EP, as tecnologias não são imprescindíveis para que os alunos acompanhem as aulas e realizem as atividades. Com exceção dos vídeos, baixados do site *Youtube* e postados no *blog*, todos os textos foram também disponibilizados na tecnologia do impresso. No entanto, é interessante notar que foi frequente, por parte dos sujeitos aprendizes, a manifestação de suas dificuldades de acesso ao *blog*, através do uso da tecnologia do *e-mail* (uma tecnologia de comunicação digital), como podemos ver nos seguintes enunciados entre Claudiene e a professora:

Claudiene clmj.aragao@gmail.com 20-09-11
para mim
Professora Lígia,
Segue trabalho do parágrafo usando los verbos.
Continuo tentando acessar o *blog*, mas sem sucesso.
Abraços,

...

lingua espanhola lingua espanhola
II linguaespanholadois@gmail.com 20-09-11

Para Claudiene

He cambiado las configuraciones, ve si consigues,
intenta nuevamente y cualquier cosa, avísame
besos
Lígia

Parece-me que essas dificuldades eram sinais de um letramento digital recente na tecnologia do *blog*, no qual esta docente pesquisadora também se incluía, pois, muitas vezes, não soube como ajudar os alunos a solucionar dificuldades técnicas ligadas ao *blog* e à Internet em geral, todos fomos aprendendo, ao longo da disciplina, a “nos virar” juntos.

Aos poucos fomos experimentando os prazeres e os sofrimentos dessa aventura de diferentes significados para os sujeitos envolvidos. Para Ligia, que nasceu, cresceu e se formou profissionalmente em tempo de tecnologias analógicas, significou enfrentar os desafios de revisar suas práticas e abrir-se a diferentes formas de letramento digital; como afirma Mayrink e Costa (2013):

Somos permanentemente impulsionados a revisar nossa prática docente, a fim de podermos acompanhar as rápidas e inúmeras transformações que caracterizam o cenário educacional em que vivemos. O desenvolvimento de uma postura reflexiva do professor mostra-se, portanto, essencial para que ele possa construir conhecimentos e, ao mesmo tempo, se posicionar criticamente frente às questões pedagógicas com as quais se depara como, por exemplo, a avaliação dos efeitos da inserção e do impacto das TICEs⁵⁹ nos processos de ensino e aprendizagem.

⁵⁹ Mayrink e Costa, na obra citada, acrescentam um **E** à conhecida sigla TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação – para referir-se às Tecnologias de

Para alguns sujeitos aprendizes, a inserção de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem significou a oportunidade de contribuir, de colaborar, de fazer usos didáticos de tecnologias com as quais eles já tinham familiaridade e faziam outros usos (sociais, comunicativos) parece ter sido um elemento motivador; alguns sujeitos aprendizes, deparar-se com uma proposta de uso de tecnologias com as quais eles pouco interagiam se configurava como oportunidade de superar um certo descompasso, em termos tecnológicos, que provavelmente diferenças socioeconômicas e regionais haviam produzido.

Alguns sujeitos aprendizes, por exemplo, tinham uma conta de *e-mail*, mas não faziam uso dela; outros conheciam o *blog* mas nunca tinham usado, postado, feito comentários. Inclusive, nesse momento da pesquisa, muitas salas de aula da universidade, nas quais as práticas de ensino/aprendizagem aconteciam não estavam equipadas com infraestrutura técnica condizente com as propostas pedagógicas. Em muitas delas, por exemplo, faltavam objetos, ainda fundamentais, como tomadas adequadas para uso de computadores, *netbooks* e projetor de *slides* e nenhuma dispunha de ambiente *Wifi*.

Como afirmou Milton Santos (2012, p. 43), discorrendo sobre as tecnologias e os objetos técnicos, “cada novo objeto é apropriado de um modo específico pelo espaço preexistente. E havia ainda a questão da aceitação da proposta, mesmo que, no questionário, a maioria dos sujeitos aprendizes tivessem se posicionado de forma positiva em relação ao uso do *blog*, por exemplo. Na prática, no movimento de presença ou ausência dos sujeitos no ambiente virtual;

essa aceitação não era unânime, pressuponho. Ainda com Milton Santos (2012, p. 43), a história do mundo nos mostra que:

(...) a aceitação das técnicas novas foi sempre relativa e sempre incompleta. Mesmo os países responsáveis pelos maiores avanços tecnológicos jamais apresentaram um quadro de homogeneidade na sua implantação.

Porém, como veremos, muitas dificuldades foram, aos poucos, contornadas, e já na segunda postagem-tarefa, a participação aumentou significativamente, houve 22 comentários e participação de 19 alunos dos 25 matriculados. Os sujeitos foram aparecendo no *blog* e a adesão à proposta do *blog* como ferramenta complementar foi crescendo ao longo do período letivo. Além disso, alunos com melhor nível em termos de letramento digital foram interagindo com o grupo e com a professora, dando dicas, sugerindo *sites*, como no seguinte *e-mail* enviado para a professora:

From: marina
To: linguaespanhol2@gmail.com
Subject: actividad
Date: Thu, 18 Aug 2011 00:56:25 +0300

Profesora aqui te envio un *link* de un *site* muy bueno, acaso necesite, hay muchissimos cuentos con audio y textos. También los pudes bajar y lo mejor es que hay muchos cuentos con las versiones de los hermanos Grimm y de Charles Perrault. Abrazos.

<http://aprenderespanol.org/lecturas/cuentos.html>

Embora a participação na primeira tarefa postada no *blog* tenha sido “tímida” e os enunciados fossem curtos, observo que todos os enunciados escritos utilizaram um sistema não-nativo ou interlíngua, evidenciando uma tentativa de tomar a palavra na língua estrangeira objeto de aprendizagem. Apesar dos diferentes desvios, “erros” (no léxico, na sintaxe, na ortografia, etc.) em direção à língua-alvo, próprios, muitas vezes, desse complexo processo de aquisição,

pareceu-me haver um esforço conjunto no sentido de não escrever em português. Não houve um uso deliberado do português. E aparece, inclusive, uma autocorreção; um sujeito repete seu comentário, corrigindo o nome da personagem do conto:

Bruna5 de setembro de 2011 16:50

A mi mucho me gusta la caperucita **rija** debil... De los Hermanos Grimm

Bruna13 de setembro de 2011 16:19

A mi mucho me gusta la caperucita **roja** debil... De los Hermanos Grimm

Este sujeito aprendiz demonstra, assim, uma preocupação com a autocorreção, pelo menos com a correção de um termo cujo erro não se justificaria, já que o adjetivo *roja*, de *Caperucita roja*, faz parte do nome do conto que os sujeitos aprendizes leram, foi muitas vezes repetido em sala de aula presencial e consta do enunciado da postagem-tarefa. A atitude de Bruna, no entanto, de repetir o comentário, corrigindo-se, demonstra seu envolvimento com o aprendizado, entendendo o contrato tácito de procurar, na sua escrita, se aproximar da língua-alvo, revisando-a. Nessa sua ação, lembrando uma das hipóteses de Krashen (1977): a hipótese do monitor, parece atuar o monitor interno, que, apesar de alguns ventos contrários do meio digital (do fato de esse ambiente muitas vezes favorecer uma descontração que levaria a um relaxamento de regras e inobservância do contrato de uma prática de aprendizagem, como vimos na análise de alguns enunciados da EAD), lembraria Bruna que o *blog* é também, um espaço de aprendizagem, além de comunicação e interação.

É importante registrar também que esse tipo de erro pode ter sido um simples erro de digitação, tão comum na escrita veloz em tempos de Internet, um tipo lapso, de descuido (um *mistake*, para

CORDER, 1967) e não propriamente um “erro” (*error*, para esse mesmo autor na obra citada), que afetaria o sistema linguístico.

Penso que o fato de essas práticas serem híbridas, com tarefas no meio virtual e tarefas no ambiente físico e institucional da sala de aula, também contribui para o uso do monitor, do exercício de um certo controle sobre a prática da escrita.

Os comentários estão em ordem cronológica e disponíveis na rede. Aqui como nos fóruns digitais (EAD), como analisados no capítulo 4, também joga um papel importante a flexibilidade do tempo e do espaço.

Ainda sobre o enunciado de Bruna, chama a atenção algo o uso de uma construção sintática incomum em espanhol: *a mi mucho me gusta la Caperucita roja*, na qual coloca o advérbio *mucho* em posição pré-verbal. Esta construção possivelmente estaria mais próxima de um *error* (no sentido que o define Corder, em obra já citada). É curioso notar que, antes da segunda postagem de Bruna, dois de seus colegas postaram comentários nos quais aparece a construção sintática mais frequente em espanhol que é: *me gusta mucho* e *a mi me gusta mucho* (com o advérbio *mucho* em posição pós-verbal). No entanto, Bruna mantém essa sintaxe na repetição de seu enunciado. Nesse sentido, o fato de ela poder ver enunciados de outros colegas não teve o efeito de remodelagem de seu enunciado.

A manutenção da forma de seu enunciado parece mostrar que a simples exposição a mostras linguísticas não tem necessariamente poder de modificar a escrita do outro. Talvez a repetição da forma *a mi mucho me gusta* tenha uma explicação de ordem subjetiva, ou seja, demonstre uma forma do sujeito marcar sua recepção e relação com o conto, uma forma de realçar o quanto gostou do conto.

Voltando à questão da brevidade desses primeiros enunciados talvez esse fato se relacione com a língua, com o modo como o

sujeito se aproxima da língua estrangeira, de forma tímida, com medo de errar, sem se arriscar, com um certo cuidado ou receio de escrever sem ter conhecimentos, o que também é frequente no ambiente não digital da sala de aula. Retomando Revuz (2002, 1998) nem todo mundo está pronto para essa experiência do contato com a língua estrangeira. “Ela representa para alguns aprendizes um perigo que eles evitam... evitando aprender a língua”.

Porém, penso que essa brevidade também se relacione com a própria tecnologia, com as características gerais dos gêneros digitais emergentes (MARCUSCHI, 2002, 2005) nos quais a escrita é interpelada por elementos como velocidade e flexibilidade. Xavier e Santos (2005), já mencionados em análises do capítulo 4, embora não tenham trabalhado com o *blog* mas com outro gênero emergente – o fórum digital – constatarem como uma das características da escrita dos sujeitos, nesse meio, a preferência por períodos curtos e simples. Ainda com Marcuschi (2002, p.13) “esta escrita tende a uma certa informalidade e a uma menor monitoração e cobrança **pela fluidez do meio e pela rapidez do tempo.**”(grifo meu).

É provável que o sujeito esteja experimentando subjetivamente dois estranhamentos, o estranhamento do contato com a língua estrangeira, de ter que escrever, expressar-se em espanhol e o estranhamento com a tecnologia, do fato (ainda não convencional) de ter realizar uma tarefa acadêmica num *blog*, num espaço virtual o que, de certa forma, como também comentei em análise do fórum EAD, desmonta o paradigma convencional sobre os espaços destinados à aprendizagem e sobre a própria aprendizagem.

No *blog*, também observamos também um menor rigor em relação a regras gráficas (como espaçamento) e ortográficas (acentuação, trocas de letras, descuido no uso de letras maiúsculas e

minúsculas, etc.). Um descuido ortográfico bem frequente diz respeito à acentuação e, nesse caso, por tratar-se de uma escrita em língua estrangeira, a ocorrência pode relacionar-se tanto com a escrita em meio digital quanto com o desconhecimento das regras de acentuação da língua-alvo. Ocorre, por exemplo, nos enunciados 1, 2, 5 e 11, que reproduzo aqui novamente, destacando as palavras que levariam acento:

Enunciado 1

Bruna 5 de setembro de 2011 16:50

A **mi** mucho me gusta la caperucita rija **debil**... De los Hermanos Grimm

Enunciado 2

Ingrid 5 de setembro de 2011 17:04

[aa] me gusta mucho **tambien** *_*
es un cuento muy bello sólo en lo cuento de los Hermanos Grimm.

Enunciado 5

Bruna 13 de setembro de 2011 16:19

A **mi** mucho me gusta la caperucita roja **debil**... De los Hermanos Grimm

Enunciado 11

Mara 25 de setembro de 2011 17:29

Me gusta mucho la versión de Perrault aún mas para contar a los niños pues este es **mas** realista y tiene una moraleja con final trágico, ya la de los Hermanos Grimm es una versión amena, muy simplificada con un final menos impactante.

Outro deslize ortográfico seria a troca e a ausência de letras, como se vê no enunciado 13, reproduzido aqui:

Enunciado 13

Alex 17 de outubro de 2011 07:51

El cuento de Caperucita Roja es muy **interesante**, porque podemos sacar varias **leciones** de vida, como siempre escuchar lo que dicen los padres, no hablar con extraños, entre otras cosas. Esa versión es diferente de los otros cuentos de hadas, porque no tiene un final feliz, pero es un final más realista.

No enunciado 13, Alex, troca o segundo “e” de *interesante* por “a” e omite um “c” em *leciones* que, em espanhol, se escreve *lecciones*. Como comentei, é difícil relacionar esses deslizos apenas com o discurso eletrônico, já que os sujeitos enunciadorees estão em processo de aprendizagem de uma língua estrangeira – a língua espanhola – e podem ser deslizos devido ao desconhecimento das regras ou ao uso de estratégias cognitivas de aprendizagem, de formulação de hipóteses sobre as formas linguísticas do espanhol.

Esse tipo de informalidade da escrita em meio digital se faz notar também por um conjunto de recursos expressivos que não seriam apenas marcas da oralidade no texto escrito, como questionaram (CRYSTAL, 2001 e MARCUSCHI, 2002), e sim características próprias da linguagem em meio digital. Dos 13 enunciados dessa primeira postagem no *blog*, em três deles encontramos esses recursos. No enunciado de Ingrid:

Enunciado 2

Ingrid 5 de setembro de 2011 17:04

[aa] me gusta mucho tambien *-*
es un cuento muy bello sólo en lo cuento de los
Hermanos Grimm.

Ingrid começa seu enunciado com um “a” duplicado entre colchetes, que pode ser interpretado como uma marca conversacional interacional que serve para dar apoio a uma fala iniciada no enunciado anterior ao dela, para introduzir sua opinião e, ao mesmo tempo, chamar a atenção para o que vai dizer. Bruna expressa concordância com a fala anterior de sua colega Bruna, usando uma construção sintática com o verbo *gustar* – *me gusta mucho tambien*, de forma adequada, sem repetir a construção que sua colega havia utilizado (*a mi mucho me gusta*), marcando sua concordância com a opinião de sua colega com o advérbio *tambien*.

Ingrid acrescenta ao seu comentário o *emoticon* de teclado *-* que expressa o sentimento de estar maravilhado, “um rostinho com

olhos brilhando”, segundo respostas que foram levantadas por internautas de grupos do *site Yahoo*⁶⁰ para a pergunta sobre o significado desse *emoticon*.

Ingrid usa dois recursos gráficos: *[aa]* e **-**, que se relacionam com a escrita em meio digital, com o “discurso eletrônico” (CRYSTAL, 2004 e MARCUSCHI, 2002) o qual se caracterizaria pelo uso de uma “normatividade linguístico-tecnológica” (DIAS, 2004).

Em outro comentário que volto a reproduzir, veremos outro recurso dessa “normatividade-linguístico-tecnológica”, muito frequente nos enunciados em meio digital, que é o uso da onomatopeia para expressar risos e gargalhada, como podemos ver no enunciado de Kleber:

Enunciado 3

Kleber 5 de setembro de 2011 17:59

La versión de Charles Perrault es mas realista. Nadie debe confiarse en quien no conoce y !Viva el lobo!
kkkkkkkkkkkk

Outro recurso ortográfico que aparece nestes comentários e que relaciono também com a tecnologia (embora não necessariamente, é o que vemos no enunciado 6 (de Laura): o uso de letras maiúsculas.

Enunciado 6

Laura 14 de setembro de 2011 07:24

La CAPERUCITA ROJA DE PERRAULT ES MUY INOCENTE , DULCE, AMABLE Y EI FIN DE La HISTORIA DE ÉL ES MÁS "REALISTA" , SIN AQUEL FINAL FELIZ DE TODOS Los CUENTOS DE HADAS

Embora Laura possa não ter consciência nem conhecimento de alguns dos sentidos atribuídos ao uso de letra maiúscula no meio

⁶⁰ Essas respostas foram consultadas no site do Yahoo <https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20120906123435AAsUP1Z>

digital, chama-me a atenção o fato de que a utilize. Por isso, penso, que o meio digital favorecerá uma ideia de poder escrever tanto com letra minúscula como maiúscula.

Crystal (2004, p. 85), um dos estudiosos pioneiros sobre o discurso eletrônico, escrevia em 2001:

Tem havido esforços algo desesperados para substituir o tom de voz na tela, sob a forma de um uso exagerado de ortografia, pontuação, letras maiúsculas, espaçamento e símbolos especiais para ênfase. Os exemplos incluem letras repetidas (aaaaahhhh, claaaaro), sinais de pontuação repetidos (quem????, ei!!!) e convenções para expressar ênfase (como a *verdadeira* questão). Essas características são capazes de uma certa expressividade, mas a variedade de significados que elas transmitem é pouca e está restrita a noções grosseiras como excesso de ênfase, surpresa e perplexidade. Nuances menos exageradas não são passíveis de serem usadas dessa forma.

Segundo esse mesmo autor (2004, pp. 85-86) que discorreu sobre a linguagem da Internet ou *Netspeak*, termo cunhado por ele:

O *Netspeak* carece de expressões faciais, gestos e convenções de posturas corporais, que são tão críticos para se externar opiniões e atitudes pessoais e moderar os relacionamentos sociais. Essa limitação foi notada desde o começo do desenvolvimento do *Netspeak*, e levou à introdução de *Smileys* ou *Emoticons* – combinações do teclado, planejadas para demonstrar uma expressão facial de emoção.

Assim, temos em alguns dos enunciados marcas de um “clima” informal no meio digital, porém, diferente do que vimos na análise de alguns enunciados em um fórum da EAD (o do dia 25 de agosto de 2010), as postagens desta tarefa no blogaram-se à exposição pessoal de comentários sobre os contos. Enquanto no fórum digital os alunos usaram esse espaço para falar de outros temas de seus interesses e não restringiram sua participação às

propostas didáticas, no blog, os sujeitos aprendizes seguiram estritamente as instruções e postaram comentários breves.

Nesse caso, penso que o fato de eles poderem se encontrar duas vezes por semana em sala de aula presencial contribuiu para essa atitude no *blog*. A forma como os sujeitos marcaram a presença do outro nestes enunciados da primeira postagem no *blog* discursiva (indireta e genérica), resgatada na materialidade linguística através de um conjunto de recursos que excluíram os nomes, o vocativo ou qualquer forma mais direta de interação.

Alguns exemplos:

Enunciado 2

Ingrid 5 de setembro de 2011 17:04

[aa] me gusta mucho **tambien** *_*
es un cuento muy bello sólo en lo cuento de los
Hermanos Grimm.

Sem mencionar o nome do sujeito do enunciado 1, Ingrid usa **tambien**, remetendo seu enunciado ao anterior, expressando acordo. No próximo enunciado, o sujeito se coloca de forma a abrir a possibilidade de potenciais interações.

Enunciado 3

Kleber 5 de setembro de 2011 17:59

La versión de Charles Perrault es mas realista. Nadie
deve confiarse en quien no conoce y **!Viva el lobo!**
Kkkkkkkkkkkk

A aclamação *!Viva el lobo!* poderia ser recebida, principalmente pelas colegas mulheres, como uma “provocação” em tom de brincadeira, reforçada pelo uso da onomatopeia *kkkkkkkk*, principalmente por tratar-se do conto Chapeuzinho Vermelho.

Como afirmei, ao analisar os enunciados entre Lorena e Guilherme no fórum da EAD, brincar é um jeito de entrar em contato com o outro. Uma aclamação com “Viva” sugere uma réplica “Viva”.

Pensando que o *blog*, à semelhança do fórum digital, é uma mídia cuja estrutura técnica permite a comunicação de “um para todos” e de “todos para todos” e que, diferente daquele, não pertence a um Ava institucional (como o *Moodle*), mas está no espaço “fluido” da rede, podendo ser acessado por qualquer pessoa que tenha sua direção; o enunciado de Kleber abre-se para potenciais interações não somente com os sujeitos aprendizes, seus colegas de turma.

No enunciado 10, Dalva marca a presença dos enunciados de outros colegas, através do discurso indireto, como destacado:

Enunciado 10

Dalva 21 de setembro de 2011 08:19

Me gusta mucho de estudiar los cuentos de hadas porque por detrás de ellos podemos observar como cambia (mucho o poco) las historias, o mejor, las tradiciones al largo del tiempo. La versión de Charles Perrault como fue la más antigua (que conozco) huye al final más conocido de todos los cuentos de hadas, pues no tiene un final feliz. Quizá por eso que me gustó más el de los Hermanos Grimm que transmite la misma moraleja, pero hay un final feliz **como ya dijeron**.

5.6.2 Segunda postagem-tarefa

A tarefa requeria uma comparação entre elementos da propaganda e os contos de fadas. (Figura 13).

Figura 13 - Enunciado da segunda postagem-tarefa.

Esta segunda postagem-tarefa foi apresentada aos alunos somente e diretamente no *blog*, com um enunciado de instrução, como tarefa complementar ao trabalho, iniciado em sala de aula presencial, com diferentes gêneros que remetiam ao universo dos contos de fadas. Por exemplo, em sala de aula, os alunos haviam realizado uma atividade com uma canção hispano-americana, do cantor Juan Luis Guerra, cuja letra falava de reinos, fadas, bruxas.

Aprendendo a postar no *blog*, nesta segunda postagem, esta docente-pesquisadora ainda não tinha conseguido incluir o *link* junto com o enunciado, na entrada do *blog*, de forma que os alunos pudessem, ao clicar, entrar diretamente no vídeo no *site* do *Youtube*, porém, como mais uma pequena conquista em seu letramento na tecnologia do *blog*, conseguiu incluí-lo na seção, ao lado esquerdo do *blog*, destinado aos vídeos. Assim, os alunos foram orientados, em sala de aula presencial, a observar a coluna à esquerda, destinada à postagem de vídeos no *blog*, o *link* com o nome *La Caperucita Roja de Chanel*, que se referia à tarefa. Assim, apenas clicando nesse *link*, os alunos já poderiam assistir ao vídeo no *Youtube*, como se pode ver na figura 14:

Figura 14 - Seção "Vídeos" do *blog*, com o *link* para o vídeo *La Caperucita Roja de Chanel*.

Como listado no quadro 3 desta tese, 19 alunos (dos 25 matriculados) participaram desta atividade no *blog*, com 19 comentários, e houve 235 visualizações. Apenas uma aluna enviou seu comentário por *e-mail* para a professora, dizendo que não havia conseguido postar no *blog*.

Nesta segunda postagem-tarefa, os alunos deveriam realizar uma tarefa cujo foco não seria somente a leitura de um texto verbal disponibilizado para leitura no computador, caso da primeira postagem-tarefa, que requeria dos alunos a leitura na tela (embora, alternativamente, pudessem realizar a leitura do conto impresso, que havia sido disponibilizado), mas, graças à tecnologia do *blog*, sua estrutura hipertextual, nesta segunda tarefa, os alunos trabalhariam com um texto multimodal: o vídeo da propaganda do perfume Channel número 5.

O texto pode ser considerado multimodal ou multissemiótico, pois podemos identificar nele um conjunto de linguagens e símbolos: a imagem em movimento; a performance de uma atriz, usando um figurino de Chapeuzinho Vermelho (a indumentária em si já é uma linguagem); a imagem estática (toda a composição do cenário); diferentes sons (uma trilha sonora que acompanha a performance da atriz e o lobo, criando um clima de mistério); a presença de um lobo, os uivos do lobo, a voz da atriz, usando uma onomatopeia que expressa um pedido de silêncio “Chiu”; a sonorização do texto escrito ao final da propaganda (a leitura do nome do perfume). Todos esses elementos compunham um texto de tipo publicitário que os alunos deveriam comparar com os contos tradicionais lidos.

Devido ao fenômeno de aumento da participação dos sujeitos aprendizes nesta atividade, e também considerando uma visão sistêmica da aprendizagem de línguas mediada por tecnologias (que

defendo), a qual valoriza a integração de todas as partes envolvidas no processo de aprendizagem, penso ser importante registrar, aqui, ainda que *en passant*, já que não faz parte dos objetivos desta tese o aprofundamento dessa questão, algumas considerações sobre multimodalidade que têm sido feitas por alguns estudiosos que têm se empenhado em compreender esse e outros fenômenos, como a hipermodalidade e a hipermídia (GOMES, 2010; MARCUSCHI, 2010; ROJO, 2009; XAVIER, 2002; dentre outros, possuem estudos sobre essas questões).

Gomes (2010, p. 96), comentando o trabalho de (IEDEMA, 2003) diz que:

O termo multimodalidade foi introduzido para realçar a importância de se levar em consideração os diferentes modos de representação: imagens, música, gestos, sons, etc., além dos elementos lexicais, nas análises de textos.

E acrescenta Gomes, na obra citada:

A crescente ubiquidade do som e da imagem, dos filmes na TV, no computador e na Internet, traz uma complexidade multissemiótica para as representações que produzimos e vemos à nossa volta.

É possível que o fato de a segunda tarefa ter disponibilizado um texto multimodal tenha motivado os alunos a participarem do *blog* e outros internautas de plantão a visualizá-lo. Sobre o uso da imagem, por exemplo, Kress (2003, p. 156) apud (GOMES, 2010, p. 90) coloca como uma das razões para utilizá-la o grande contato que as gerações jovens têm com elas; a crescente acessibilidade da imagem e o uso da imagem na comunicação de massa.

Dos 19 comentários, selecionarei alguns que acrescentam informações novas em relação às análises anteriores ou que contrastam com elas.

Como na primeira postagem do *blog*, nesta os sujeitos também mantêm algumas regras implícitas do contrato da aprendizagem, como procurar escrever na língua-alvo e centrar-se no assunto da tarefa. Não houve dispersão para outros temas e, diferente da primeira tarefa, houve aumento da produção linguística na língua estrangeira, apesar do uso de alguns termos em português como “vilões” e “ferrados”.

É bom lembrar que muitos desses sujeitos estão no início de seu percurso de aprendizagem do espanhol, mesmo estando matriculados num curso de Letras que visa a formação de futuros professores dessa língua. Nem todos tiveram espanhol no Ensino Médio. A lei que instituiu o espanhol como língua de oferta obrigatória no Ensino Médio das escolas brasileiras⁶¹ deu prazo para sua implantação até 2010 e esses alunos ingressaram na universidade no primeiro semestre de 2011; e acrescente-se a isso o fato de que muitas escolas não conseguiram se organizar a tempo de fazer cumprir a lei, além da questão fulcral da necessidade de realização de muitos concursos para atender a demanda das escolas para efetivação de professores. Nessas circunstâncias, havia alunos que estavam estudando espanhol pela primeira vez.

Voltando à produção linguística, nesta segunda postagem, observo um aumento quantitativo da produção linguística; embora alguns enunciados sejam curtos, a grande maioria deles não é tão breve como foram os enunciados da primeira postagem.

⁶¹ Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005.

Na segunda postagem, parece haver, além do aumento quantitativo, maior diversidade e complexidade nas descrições de comparação entre os dois tipos de texto, que se faz notar principalmente no uso do léxico, mas também da sintaxe (aparecem mais adjetivos e locuções adjetivas; construções sintáticas usando o sintagma *tener+artigo+substantivo* com valor adjetivo, como por exemplo, no enunciado de Bruna: *La Caperucita de Chanel tiene el poder*, no qual poderíamos substituir a construção transitiva *tiene el poder* por uma construção copulativa *es poderosa*; em construções sintáticas com o verbo *conseguir*, também com valor adjetivo, já que nos remete à imagem de uma pessoa poderosa, como no enunciado de Laura: *Ella consigue todo lo que quiere*, e na inclusão de orações subordinadas adjetivas, como no enunciado de Cássia: *La Caperucia Roja, que no tiene malas intenciones, es ingenua*.)

Assim, fazendo um levantamento dos termos usados pelos sujeitos aprendizes, ao compararem a personagem (*Caperucita Roja*) dos contos de fadas com a do vídeo publicitário, temos os seguintes termos, conforme o quadro 5.

Quadro 5. Comparação entre a Caperucita Roja dos contos de fadas e a da publicidade.

Caperucita Roja dos contos de fadas	Caperucita Roja da publicidade (Chanel)
<i>Debil, inocente, ingênua, adorable, querida, guapa, dulce, dócil, amable, que no tiene malas intenciones.</i>	<i>Audaz, abusada, atractiva, moderna, sensual, atrevida, segura, diferente, viva, seductora; tiene el poder; tiene el poder de seducir; consigue todo lo que quiere; que seduce; com características contrarias del cuento original.</i>

Além dessas formas linguísticas de apreciação, merece destaque o enunciado de Lea, que usou um nome próprio como forma

de qualificar a Chapeuzinho Vermelho dos contos de fadas: *era puramente Amélia*. Esse nome próprio, por remeter a um estereótipo machista da mulher “de verdade”, imortalizado na canção “Ai que saudades da Amélia”, de Mario Lago, e tão presente na cultura brasileira, rendeu um bom debate, em sala de aula presencial, sobre imagens da mulher nos contos de fadas. E aqui é interessante notar o potencial interativo dos enunciados em meio digital que, no caso dessas práticas híbridas, pode fornecer material discursivo para a sala de aula presencial.

Também percebi um uso de diferentes verbos para comparar as ações das duas personagens, como ilustro no quadro 6.

Quadro 6. Comparação entre as ações da *Caperucita Roja* dos contos fadas e da *Caperucita* de Chanel.

Principais ações da <i>Caperucita</i> dos contos de fadas	Principais ações da <i>Caperucita</i> de Chanel
<i>Cayó en la trampa del lobo.</i>	<i>Calla el lobo; silencia el lobo; causa en él (el lobo⁶²) una especie de hipnose; consigue todo lo que quiere através del perfume; seduce el lobo, haciendo con que él quede en silencio; deja el lobo encantado; deja el lobo sumiso; domina al lobo; hechiza.</i>

No uso do léxico, e, especialmente no uso de formas que se diferenciam graficamente do português, e, em muitas construções que encontram certo eco na língua estrangeira, mesmo que sejam ainda construções de um sistema não-nativo, percebo que os sujeitos começam a se aventurar, a tentar entrar no funcionamento da língua estrangeira, a realizar um esforço cognitivo de testar hipóteses sobre como lhes parece ser determinadas construções em espanhol. Menciono alguns enunciados desta segunda postagem, destacadas

⁶² Parênteses incluídos por mim.

em negrito construções ou expressões possíveis na língua-alvo ou que buscam se aproximar da língua-alvo:

Leandro:

La Caperucita de Perrault es débil, inocente... Pero **la de Chanel se echa el perfume** y el lobo cree que es un hombre y **la desea**. Entoces, con la fuerza que el perfume le pasa, Caperucita Roja calla el lobo y **lo deja clavado**. A mí me parece una Caperucita bien audaz, ¿No? **jajaja**

Dalva:

Caperucita roja **cayó en la trampa** del lobo y este no **ha asignado** importância a sus cualidades.

Simultaneamente, acredito, está ocorrendo um processo de subjetivação na língua estrangeira, como preferem nomear alguns teóricos da análise do discurso de linha francesa, esse movimento dos sujeitos através da escolhas linguísticas vai configurando um processo de *inscripción en discursividades de la lengua extranjera* (SERRANI, 1997). Na materialidade linguística da produção dos sujeitos, vamos encontrando indícios, como afirma Celada (2004, p.4), *de que la lengua española está teniendo lugar en su subjetividade*".

Descuidos ortográficos, que ocorrem com frequência em escritas em meio digital, como troca de letras, uso indevido de maiúsculas e minúsculas e problemas de espaçamento ocorreram em número mais reduzido nesta postagem. Por exemplo, dos 19 enunciados dessa segunda tarefa, ocorre em apenas um deles o uso de letra minúscula no início do parágrafo. Nesta postagem não houve nenhum comentário escrito totalmente em letras maiúsculas, como aconteceu na primeira tarefa. Embora algumas vezes ausente, observo um certo cuidado com a acentuação, inclusive com a acentuação dos pronomes interrogativos como em: *¿Cómo ahora ella*

lo silencio?, no enunciado de Leandro, e que é um fenômeno ortográfico da língua-alvo, diferente do português.

Percebi um esforço por parte de alguns sujeitos aprendizes na utilização da pontuação, observando o uso dos sinais de interrogação em espanhol, que se marca no início e final das frases. Como *¿No?*; *¿Cómo ahora ella lo silencio?*, no enunciado de Leandro; e *¿bien atrevida esa caperucita en?*, no enunciado de Noara.

Fazendo uma reflexão crítica quanto ao papel da mediação, penso que esta tarefa no *blog* poderia ser enriquecida se a professora ou outro sujeito mediador (algum dos monitores, por exemplo) acrescentasse ao enunciado de instrução da postagem-tarefa uma orientação para que os sujeitos levassem em conta o uso que o gênero publicitário fez (no caso do perfume Chanel) dos contos de fadas, o que poderia render a produção de enunciados interessantes sobre o tema. Como a instrução do enunciado não incluía esse aspecto, os enunciados focaram sua atenção nas características físicas e psicológicas da personagem Chapeuzinho Vermelho na comparação entre os dois tipos de texto. Conteúdo, a partir do léxico levantado pelos sujeitos aprendizes, foi possível fazer uma reflexão em sala de aula sobre o texto publicitário, questionando por que a Chapeuzinho dos contos de fadas era ingênua, amável e se submetia ao lobo e a da propaganda do perfume era sedutora, atraente, corajosa e impunha sua vontade, silenciando o lobo.

Quanto à relação do sujeito com a tecnologia, aqui também se manifestam na produção linguística, embora de forma menos intensa, aqueles recursos expressivos do discurso eletrônico, como identificado em análises anteriores, ou seja, uso de onomatopeias para expressar risos (*jajaja* no enunciado de Leandro e Ingrid); o alongamento de vogais (*bieeeen*, também no enunciado de Ingrid); uso repetido da pontuação para dar ênfase a determinada emoção

(admiração, perplexidade) ou opinião (*Caperucita!!; hechizado por ella!!!!*; no enunciado de Mirna), recursos que contribuem, como já assinalado, para a configuração de um clima menos formal e, ao mesmo tempo, mais expressivo, numa tentativa de compensar a falta de contato físico, visual, própria da oralidade em presença.

5.6.3 Quarta Postagem-tarefa: *Limón y Sal*

A quarta postagem-tarefa teve o título: *Limón y Sal con Julieta Venegas*. Postei o *link* do vídeo e os sujeitos aprendizes tinham que copiar o endereço e colar na linha do *Youtube* para poder assistir ao vídeo. Feito isso, os alunos visualizavam o vídeo e podiam ouvir a música e, simultaneamente, acompanhar as imagens em movimento. Nas figuras 15 e 16, temos a visualização do enunciado da postagem-tarefa e a visualização do *videoclip* no *Youtube*, respectivamente.

Figura 15 - Título da 4ª. Postagem-tarefa

Figura 16: Visualização no Youtube do videoclip de Julieta Venegas

Este caminho de acesso ao vídeo, saindo do *blog* e indo para o site do *Youtube*, parece ter dificultado um pouco o acesso ao vídeo por parte de alguns alunos menos letrados nas tecnologias, que ficavam tentando encontrar o vídeo no *blog*, conforme me relataram em sala de aula presencial. Mesmo assim, esta foi a postagem-tarefa com maior número de visualizações e comentários: 243 visualizações e 21 comentários e manteve-se o número de sujeitos participantes, ou seja, 19.

Houve aumento da produção linguística, apenas três dos sujeitos aprendizes fizeram comentários muito curtos de apenas uma e duas linhas, embora um deles tenha feito quatro comentários de duas linhas cada um. Os outros alunos estenderam seus comentários. Leandro, por exemplo, escreveu 16 linhas (maior extensão desta quarta postagem), Cássia, 12, e outros 10 alunos escreveram de 5 a 9 linhas, que pareceu-me mostrar o maior envolvimento dos sujeitos com esta tarefa, pois uma das estratégias de produção escrita, mais frequente em *blogs* (e em outros gêneros digitais, como já comentado sobre o fórum, analisado por Xavier e Santos. 2005) é o uso de textos mais curtos.

Porém, parece-me, refletindo sobre essa postagem, que a questão da extensão vai depender também da proposta pedagógica, do tipo de tarefa que o aluno tem que realizar e de seu engajamento nela.

O fato desta segunda tarefa ter incluído um texto multimodal (um videoclipe) e ter dado instruções para que os alunos observassem e se expusessem a diferentes linguagens (*vean al video, escuchen la canción*) e tecessem comentários (*comenten sobre esa versión videoclip de los cuentos de hadas y otros cuentos*) parece ter motivado os alunos a escreverem mais, além do fato de, devido ao desenrolar do curso, já estarem um pouco mais familiarizados tanto com o *blog* como uma tecnologia de suporte da escrita quanto com a prática de manifestar-se em espanhol (nas modalidades oral e escrita em sala de aula presencial e na modalidade escrita, no meio digital – no caso, o *blog*).

Nesta quarta postagem-tarefa repete-se a manifestação de fenômenos vistos e analisados em enunciados das tarefas anteriores (e também em enunciados dos fóruns do EAD), como o registro informal e o clima de descontração reforçado pelo uso de uma expressividade do meio digital, dos quais destaco principalmente o uso, já analisado nos fóruns digitais, das onomatopeias de risos (kkkkkk, *jejeje*, *rsrs*), presentes em cinco dos dezenove enunciados; de alongamentos vocálicos (*buenaaaa*) e do uso de letra maiúscula:

Bruna 16 de setembro de 2011 16:38

De hecho, **este video no es más que una broma** con los cuentos de hadas que ya conocemos. Y lo bueno es que ella le habla de que él (su amante) no necesita cambiar nada, Lo quiere con limón y sal. ¿Ne casi un tequila?
rsrsrs

José 18 de setembro de 2011 21:19

Éste video es **muy divertido, kkkkkkkk**. El compañero no es nada romantico, es un lobo y así mismo la bella chica lo quiere porque el amor ciega eh! **kkkkkkkk**.

Leandro 26 de setembro de 2011 20:39

En cuanto al amor loco por lo mucho que ya se ha mencionado anteriormente, les digo: El amor no es ciego. Lo único que quiere es donarse. Incluso si el otro sea horrible, romántico o no ... Lo importante es sentir el amor y ser feliz. ¡Y que así sean Limón y Sal! **(jeje)**
Leandro

Fernanda 22 de setembro de 2011 17:25

Amé esta cantante, su voz mui **buenaaa**! Muy exquisita su melodía, buena mismo, viva! Pero que el amor es así, si ama sín cobranças! Besos.

Nice 18 de novembro de 2011 05:03

Muy bueno el video e la canción son bellos. **PARA EL AMOR NADA ES IMPOSIBLE.**

Os sujeitos aprendizes vão constituindo, na escrita, esse registro informal, que lança mão dos recursos expressivos próprios da linguagem digital; mas também começam a aparecer na materialidade linguística formas típicas da língua-alvo para representar situações de informalidade, como podemos ver nos seguintes enunciados:

Kleber:

El amor ciega, **eh!** Kkkkk

Neste enunciado, o marcador conversacional *eh!* (a interjeição *eh!*, numa perspectiva morfológica) que, em espanhol, pode ser

usado para chamar a atenção do interlocutor, para perguntar ou mesmo repreender, é usado pelo sujeito aprendiz.

Lea:

Qué sé yo, el amor no tiene razones, no es verdad.

Qué sé yo é uma expressão coloquial da língua-alvo, que poderia ser traduzida ao português por “sei lá”; “sei lá eu”; “e tantas coisas poderia falar”.

Assim, os sujeitos, vão movendo-se numa linguagem entremeada de uma discursividade da língua-alvo e da linguagem do meio digital. No entanto, com o aumento da produção textual, outros fenômenos linguísticos, no nível léxico e sintático, vão aparecendo e fazem parte do processo de aprendizagem/aquisição do espanhol por brasileiros. Apenas como exemplo, cito dois deles: o uso dos pronomes (pessoais com função de sujeito e clíticos com função de objeto) e o uso indiscriminado do termo “mismo”:

Ana:

La chica quiere él con limón y sal.

No enunciado de Ana, temos o uso de um pronome pessoal do caso reto ocupando a função de objeto direto.

Dalva

La letra de la canción es aún más curiosa, pues ella **quiere él** con limón y sal, o sea, (...) ella lo quiere.

Já, no enunciado de Dalva, observamos uma alternância de uso entre as construções: *quiere él* e *lo quiere*.⁶³ O sujeito estaria alternando formas que se aproximam e se afastam do funcionamento da língua-alvo.

Outro fenômeno foi o uso indiscriminado de “mismo”, como se fosse a tradução de “mesmo” do português, desconsiderando a distinta polissemia do termo em português e em espanhol.

José 18 de setembro de 2011 21:19

Éste video es muy divertido, kkkkkkkk. El compañero no es nada romantico, es un lobo y **así mismo** la bella chica lo quiere porque el amor ciega eh! kkkkkkkk.

Em português, temos “mesmo assim”, talvez o aluno esteja fazendo uma transposição para o espanhol, apenas invertendo a ordem sintática.

Dalva 19 de setembro de 2011 11:13

La letra de la canción es aún más curiosa, pues ella quiere él con limón y sal, o sea, mismo siendo un lobo...

Outra transposição de uma estrutura do português “mesmo sendo”, sem questionar como seria em español, realizando uma tradução termo a termo.

Fernanda 22 de setembro de 2011 17:25

Amé esta cantante,(...) Muy exquisita su melodía, buena mismo.

Jéssica Maria 21 de setembro de 2011 06:01

⁶³ Remeto ao trabalho de GONZÁLEZ, 1994 sobre o uso dos pronomes pessoais na produção de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol. Referências completas no final desta tese.

La canción es interesante, pues habla sobre un casal que es muy diferente, y mismo con las diferencias viven um amor, viven hecho "limón y sal".

Esses e outros fenômenos linguísticos não serão objeto de uma análise mais profunda, posto que essa análise (de "erros" e "acertos" estritamente linguísticos) não é o objetivo desta tese. No entanto, são citados aqui, devido à recorrência e importância que adquirem no ensino e aprendizado da língua espanhola por brasileiros⁶⁴.

Nos fenômenos até agora vistos nesta quarta postagem, vão aparecendo marcas de um contato entre duas línguas com sua "inversa assimetria" (GONZÁLEZ, 1994), dando indícios de que um processo de aprendizado e de subjetivação *se pone en marcha*.

5.6.4 Sétima postagem-tarefa

A última postagem-tarefa diferente das outras, foi opcional; foi postada pela professora após a realização das avaliações finais, no dia 21 de novembro de 2011. Gerou 96 visualizações e foi comentada por 15 sujeitos, 14 sujeitos aprendizes e um sujeito mediador (um dos alunos monitores). Na figura 25 aparece o número 17, referindo-se aos comentários porque o site *blogger* conta comentários repetidos ou apagados. (Figura 17).

⁶⁴ Penso que merece destaque o conjunto de estudos, com diferentes perspectivas teóricas, que se tem levado a cabo, em universidades brasileiras, sobre a natureza desse encontro entre espanhol e português do Brasil (GONZÁLEZ e FANJUL, 2014; GONZÁLEZ, 2011, 1997, 1994; FANJUL, 2002; CELADA, 2002; KULIKOWSKI e GONZÁLEZ, 1999, dentre outros).

Figura 17. Décima Postagem: *Última tarea* (opcional)

Para facilitar a leitura, reproduzo o enunciado da *Última tarea* (opcional):

Queridos alumnos, estamos llegando al final de nuestro curso. Para terminar y tener un *feedback* sobre lo que hemos trabajado en curso y poder estudiar lo que pasa, me gustaría que ustedes narrasen en este *blog* cómo fue la experiencia de hacer este curso, qué significó para ustedes el hecho de que tendrían que hacer algunas tareas en el *blog*, cómo fue hacer el trabajo final, qué piensan que aprendieron. ¿Qué les pareció tener que usar el *e-mail*, el *blog* u otros medios? Cuenten un poco aquí la experiencia personal de cada uno. Ustedes tendrán total libertad para escribir sin un número límite de renglones (lineas). Podrán también usar, además de palabras, cualquier otro recurso que quieran para poder expresar lo que ustedes piensan y sienten. Esta tarea es libre, la hace quien quiere y no estará enlazada con la evaluación institucional.

Postado por Lengua española II a las 03:22 17
comentarios

Essa última postagem foi livre; não vinculei ao processo avaliativo e teve os seguintes objetivos:

a) obter *feedbacks* dos alunos sobre o curso, sobre o aprendizado da língua e sobre o uso de tecnologias, principalmente as de suporte da escrita, como o *e-mail* e o *blog*, conforme explicitado no enunciado da postagem-tarefa;

b) abrir um espaço para a reflexão crítica sobre a prática docente e discente; sobre o uso de tecnologias no processo de

ensino/aprendizagem e sobre o ensino/aprendizagem da língua espanhola, a partir da visão subjetiva de cada um. O motivo de eu não ter amarrado esta última postagem à avaliação foi o de procurar favorecer que os sujeitos se expressassem livremente espontaneamente. É interessante notar que, apesar de o enunciado da postagem-tarefa ter deixado claro que a tarefa era opcional e não instruir para que escrevessem em espanhol, todos os textos foram postados em espanhol. Talvez, para isso, tenha contribuído o texto do enunciado de instrução da tarefa ou a consciência de que, mesmo opcional, esta tarefa era mais uma oportunidade de prática escrita em espanhol.

Os enunciados foram mais longos, chegando à extensão de 17 linhas; apenas 4 alunos postaram comentários com 2 e 3 linhas. Os outros realizaram comentários mais longos. Provavelmente não se preocuparam com a revisão do texto antes de postar; aparecem erros de digitação como trocas de letras. Porém, nesta postagem-tarefa, meu foco será menos as formas linguísticas e mais o conteúdo dos *feedbacks*; observar como os sujeitos se colocaram diante de uma tarefa que pedia a escrita de suas impressões pessoais sobre todo o processo.

Algo que me chamou a atenção nesta última tarefa foi a maior interação entre os sujeitos aprendizes. Eles interagiram mais com os enunciados de seus colegas; retomando ideias; expressando concordância ou discordâncias; chamando-os pelo nome e incluindo também a professora na conversa (ora usando um vocativo como *profesora* ou formas de tratamento formal e informal *tú* e *usted*, ora usando fórmulas afetivas, como *querida* e *outras*), fazendo uma grande roda virtual de opiniões e comentários sobre o curso.

Os principais temas e conteúdos que apareceram nos enunciados foram: as aulas e os procedimentos didáticos; uso

didático dos contos de fadas; uso do blog; discursos de despedida, de gratidão à professora e aos monitores e a gramática.

Sobre as aulas e os procedimentos didáticos, todos sujeitos aprendizes manifestaram alguma forma de elogio às aulas da professora, apreciadas por alguns sujeitos como “dinâmicas”; manifestaram satisfação em aprender, prazer de ir à aula presencial e aprovação quanto à inserção do *blog* na prática pedagógica.

Bruna 27 de novembro

Era muy agradable llegar todos los lunes y miércoles en clase y encontrar a alguien tan comprometido con nuestra educación ...

Cândida 30 de novembro

Hablar de esto período de Lengua Española es muy gratificante, tengo un grand respeto por el profesora Lígia, para mi es una gran profesional y mucho segura en sus clases. Las clases fueran muy dinámicas

Laura 4 de dezembro de 2011 17:01

Bueno , yo creo que las clases de lengua dos fueron bien mejores que las de lengua uno porque fueron más dinámicas

Quanto ao uso dos contos de fadas, parte dos sujeitos participantes dessa última tarefa manifestou satisfação com a proposta, menciono um dos enunciados:

Leandro 4 de dezembro de 2011 20:31

(...) como todos han hablado, su clase es muy buena y digo más: Vigorizante. Aprendí mucho con usted. Como ser en la vida día a día y como ser en la carrera. Trabajar con los cuentos de hadas me gustó mucho. Se puede aprender tantas cosas con ellos, ¿no? Muy útil... Una manera diferente de aprender los tiempos verbales, verlos en una contextualización. Y crear un cuento, ¡entonces! Una manera de hablar más el español, de escribir y expresarse, así como trabajar en grupo... ¡Me encantó, me encantó mucho este semestre! Ver mis compañeros dedicándose para hacer una voz diferente, la voz propias de los personajes... ¡Me encantó mucho! ¡Había mucha camaradería y paciencia!

Leandro se refere, em seu enunciado, ao trabalho em grupo que os sujeitos aprendizes realizaram no final do período: criar um conto que poderia ser uma releitura de um ou de vários contos de fadas e apresentar para a sala de uma maneira criativa. Alguns grupos realizaram uma dramatização, outros produziram um vídeo; etc.

Cândida 30 de novembro

Me gustó mucho los cuentos de hadas, fue muy interesante estudiar el pasado y futuro dentro de los cuentos de hadas, la iniciativa de la profesora fue diferente y esto demuestra que licciones de los cuentos de hadas también son para los adultos.

No entanto, o uso exclusivo dos contos de fadas não agradou a todos; parte considerável dos sujeitos aprendizes que participaram dessa última postagem (6 dos 14) fizeram críticas ao uso exclusivo dos contos:

Marina

Bueno como los asuntos abordados eran siempre los mismos, cuentos de hadas, me frustraba un poco ir a las clases. (...)

Bruna 27 de novembro de 2011 03:54

(...) Estoy de acordó con Anny, no me gustó mucho siempre leer solamente cuentos de hadas, Y creo que nadie gustó mucho esto. Pero sus clases siempre divertidas... Y tú también, siempre con su sonrisa (...)

Outra crítica que apareceu nos feedbacks se refere à gramática. Parte considerável dos sujeitos (6 dos 14 que participaram dessa postagem) manifestaram ter sentido falta de aulas de gramática:

Marina 26 de novembro de 2011

(...) Me encantó la idea que tuviste en nos mandar hacer un ceunto de hada así pudimos trabajar en equipo y dinamizar aún más las clases. Me gusta la manera en que trabaja la enseña de la parte gramatical pues, simepre va contextualizado, en este caso, con los cuentos de hada pero a veces tengo la impresión, tal vez equivocada, de que el contenido

gramatical es dejado en según plano. Muchas gracias, he aprendido mucho con usted (...)

Fernanda 28 de novembro de 2011 17:44

Bueno, acuerdo en parte con Marina y Rose, pues me ha gustado mucho de tener leído los cuentos de hadas, pero pienso, que la parte gramatical, como los verbos, quedose en un según plano, no entiendo porque, debe ser por fuerza mayor, pero me gustaría mucho escribir un texto más grand sin ninguno receo, de escribir un verbo conjugado en los más diferentes tiempos, más estoy lledando ayá. Pienso que podríamos mirar esto con cariño

Dalva 29 de novembro

Creo que es una óptima profesora como dijeron todas las otras personas de arriba, pero en la parte gramatical quedó faltando algo... No sé que pasó, se fue por causa de la programación del curso utilizando los cuentos de hadas (quizás sea una excepción, pues me gustó... rs) o si estoy mal acostumbrada con más contenido que dinámica, no lo sé.

É interessante observar uma certa antiguidade no enunciado de Marina: de um lado, diz que a professora trabalhou a gramática de forma contextualizada, através dos contos de fadas; por outro, que o conteúdo gramatical foi deixado em segundo plano. Marina usa também formas que relativizam sua crítica: tengo la impresión; tal vez equivocada.

Esta última crítica me surpreendeu um pouco, já que não foi uma demanda dos sujeitos ao longo do curso, além disso algumas vídeo-aulas de gramática foram postadas no *blog*; algumas gramáticas foram adotadas para consulta e inclusive realizados alguns exercícios gramaticais em sala de aula. Porém, pelo conteúdo dos enunciados, parece prevalecer um imaginário sobre o que é aprender gramática, talvez arraigado sócio-historicamente numa

cultura de ensinar e aprender línguas (tanto estrangeira quanto materna), na qual a gramática⁶⁵ ocupa um lugar privilegiado.

Quanto ao *blog*, a maioria expressou satisfação em realizar atividades no *blog*; alguns relacionaram o uso do *blog* a uma forma de dinamizar as aulas e praticar a escrita, outros que já estavam familiarizados com seu uso:

Bruna 26 de novembro

(...) Ligia hizo de todo para dinamizar las clases poniendo los alunos para ler, hacer tareas em el *blog*, entre otros...

Gilson 4 de dezembro de 2011 15:03

(...), la participación en el *blog* fue una atividade de mucha satisfación para practicar mas la grafia en español.

Rose 29 de novembro de 2011 04:22

No sé cuanto a los otros, pero para mí las experiencias que tenemos en la vida todas son de total provecho, tanto las malas quanto las buenas... Por supuesto que esta fue buenísima. Además tener que crear un cuento y aún más el escenario, los personajes, todo me ha encantado mucho. **¿Qué aprendí? Que no debemos solamente esperar por los profesores y sus clases, que debemos buscar fuentes para realzar nuestro aprendizaje. Quanto al blog ya estaba acostumbrada a usarlo**, pues en el primer semestre utilizábamos el mismo medio.

No enunciado de Rose, aparece uma reflexão que aponta para a autonomia na aprendizagem.

Nesta última postagem, há discursos de despedida e o predomínio de manifestações de afeto e de um tom emotivo. Abundam também os agradecimentos à professora e aos alunos monitores que participaram ao longo de toda a disciplina, nos dois ambientes: físico e virtual e saudações de final de ano:

⁶⁵ Sobre esse tema, remeto aos trabalhos de Possenti (1996); Faraco (2008) e Pereira (2015).

Fernanda

(...) quiero ser tu alumna en la clase de lengua III. Te amo, besos!

Dalva 29 de novembro

(...) su forma de hablar con los alumnos (siempre muy dulce) con una alegría que contagia a cualquier uno. Sin hablar en el intento para que todos participaran de las clases expresando sus opiniones, ideas, leyendo, me gustó mucho. Aunque creo que nos veremos en los pasillos de la universidad. Entonces un beso en tu corazón y hasta luego.

Nice 30 de novembro

Agradezco por la ayuda del los dos monitores y de la profesora. Besos

Cândida

Doy gracias a los monitores por ayudarnos y agradezco profesora por su apoyo y confianza en nosotros y especialmente por su dedicación. Dios los bendiga. Besos em el corazón.

Kleber 1 de dezembro de 2011 18:17

Feliz navidad y que año que viene sea mejor que este, pero que no sea mejor que 2013.

E a última postagem da monitoria para todos os sujeitos aprendizes:

Claudiomar 8 de dezembro de 2011 06:40

Les agradezco a los alumnos por saber que fui útil para ustedes en algun momento! Tanto Dora como yo. A mi me gustó trabajar con ustedes y a hacer nuevas amistades...

No me puedo olvidar de la profesora Raquel...Una persona que la quiero muchiiiiiiiiisimo. Me abrió los ojos para muchas cosas... Chicos y chicas, estaré con ustedes en lengua III (una lástima Keciane no acompañarme). Nos encontramos próximo período!

5.7 Segunda etapa: uso do *blog* e da rede social *Facebook*

Reproduzo a seguir o quadro 1, destacando a segunda etapa.

Quadro 1: EP: etapas, disciplinas e tecnologias utilizadas

Etapas	Disciplina	Principais tecnologias utilizadas
1ª etapa. 2011.2	Língua Espanhola II (LEII)	E-mail e <i>blog</i>
2ª etapa 2012.1	Língua Espanhola I (LEI)	E-mail, <i>blog</i> e Rede social <i>Facebook</i>
3ª etapa 2012.2	Língua Espanhola II (LEII)	E-mail, Rede social <i>Facebook</i>

5.7.1 Percurso metodológico da 2ª etapa

O percurso metodológico desta segunda etapa da pesquisa no EP, ocorrida no primeiro semestre de 2012, seguiu os treze passos metodológicos da primeira etapa, conforme descritos neste capítulo 5. Porém, houve uma mudança de rota da navegação e novos procedimentos foram acrescentados, a partir da escuta de uma demanda dos alunos, surgida durante uma roda de conversação: a proposta de inserção do *Facebook*, no lugar do *blog*. Assim, depois de uma prática iniciada no *blog*, veio dos alunos a proposta de uso da rede social *Facebook*, com a criação de um grupo. Com a mudança na rota da navegação, as atividades no *blog* foram descontinuadas e nos deslocamos para o grupo do *Facebook*. Foram acrescentados os seguintes procedimentos:

- criação de Grupo da disciplina na rede social *Facebook*;
- reorganização do conteúdo programático da disciplina, prevendo a realização de atividades no Grupo do *Face*;
- acompanhamento das postagens no *Facebook* com *feedback* presencial e/ou virtual;
- cópia e colagem de todas as postagens e de todos os comentários realizados no *Facebook*;

- realização uma leitura fina, na íntegra, de todos os comentários feitos no *Facebook*, estabelecendo conexões com comentários realizados em sala de aula, observando como os alunos utilizaram a língua estrangeira, como interagiram (se interagiram) entre eles e como se posicionaram em relação à tecnologia;
- seleção e impressão dos comentários para uma leitura exploratória, observando aspectos linguísticos e extralinguísticos (pedagógicos, sociais, afetivos, etc.), visando a uma compreensão e interpretação da relação sujeito-língua-tecnologia;
- escolha da metodologia de análise dos dados a partir da demanda dos próprios dados;
- análise e interpretação dos dados.

Assim, farei uma descrição das primeiras ações envolvendo a criação do *blog* da disciplina e, em seguida, uma descrição das ações realizadas a partir da criação do Grupo na rede social *Facebook*. Após essa contextualização das ações e dos procedimentos metodológicos que também oferecem dados para a reflexão e para a análise da prática pedagógica, partirei para a análise das produções de linguagem que se materializaram no *blog* e no grupo virtual do *Facebook*, ou seja, dos enunciados em meio digital.

5.7.1.1 Técnicas de pesquisa

- Observação participante em sala de aula presencial e nos espaços virtuais, transformados em espaços de aprendizagem, a partir de uma proposta de uso das tecnologias com finalidades didáticas.

- Aplicação de questionário para levantamento do perfil dos sujeitos.
- Conversas informais sobre o uso de tecnologias e sobre o curso de espanhol.

5.7.2 Condições de produção da segunda etapa

No primeiro semestre letivo de 2012, assumi a disciplina Língua Espanhola I. Aproveitando a experiência de ter pilotado o *blog*, em 2011, pensei seguir usando o *blog* como o principal recurso do ciberespaço com os alunos dessa disciplina. Assim, criamos um *blog* e digo “criamos” porque, desta vez, algumas decisões foram tomadas coletivamente; o *blog* foi construído em colaboração com os alunos, desde a escolha de seu nome até a formatação técnica. O nome foi escolhido a partir de um exercício de “chuva de ideias” (*Brainstorming*), realizado em sala de aula presencial, com participação de todos. Os alunos participaram ativamente e com entusiasmo dessa atividade, sugerindo vários nomes; listei todos esses nomes no quadro-negro e realizamos uma votação para saber qual era o nome preferido do grupo. O nome mais votado foi: *Conectados desenmarañamos el español*.

Na cadeia linguística do nome escolhido para o *blog*, observa-se nas escolhas lexicais, o uso de termos que remetem ao mundo digital, à língua-alvo e ao tipo de ação dos sujeitos aprendizes: *Conectados remete tanto ao universo das tecnologias de conexão (Internet, cibercultura) quanto ao tipo de ação que os sujeitos devem desempenhar – conectar-se; a sequência el español faz referencia direta à língua estrangeira e desenmarañamos, uma forma verbal, conjugada na primeira pessoa do plural do presente do indicativo, manifesta o tipo de ação que deve ser desempenhada coletivamente.*

Desenmarañar é verbo homossemântico em relação ao português – desemaranhar. No dicionário Houaiss da língua portuguesa (Houaiss Eletrônico), encontramos os seguintes verbetes para o termo “desemaranhar”:

verbo

transitivo direto e pronominal

- 1** desmanchar(-se) a(s) maranha(s) de; destrinçar(-se) o emaranhado de; desembaraçar(-se), desmaranhar(-se)
Ex.: *d.(-se) um rolo de linha*

transitivo direto e pronominal

- 2** Derivação: sentido figurado.
tornar(-se) inteligível (o que está obscuro, confuso); desfazer(-se) [dificuldade ou mistério]; esclarecer(-se), destrinçar(-se), desmaranhar(-se)
Exs.: *d. uma equação*
d.(-se) um crime

E no *Diccionario del Español Actual*, de Manuel Seco, Olimpia Andrés e Gabino Ramos (1999, pp. 1512, 1832, 2962), podemos construir uma representação semântica de *desenmarañar* a partir da consulta de três termos:

desenmarañar

1. Hacer que algo o alguien deje de estar enmarañado. (...)

enmarañar

1. Enredar (algo) o hacer que forme una maraña (...).

maraña

1. Conjunto de cosas de estructura lineal que se entrecruzan de um modo desordenado o complicado. (...)
2. Cosa enredada o intrincada.

Assim, os sujeitos, ao escolherem o termo *desenmarañar*, de forma consciente ou não, manifestam uma visão da língua- alvo como algo emaranhado, ou seja, como uma rede complicada, como um novelo que está todo embaraçado e que eles precisam desembaraçar.

5.7.3 Perfil dos sujeitos aprendizes da segunda etapa

Nesta segunda etapa, no EP, a exemplo da primeira, utilizei também o questionário para levantar dados sobre os 28 sujeitos matriculados na disciplina. Além desses sujeitos, havia dois alunos monitores, que também participaram da pesquisa, porém exercendo, junto com a docente responsável, outro papel: o papel de mediadores. Assim, não foram incluídos no questionário.

Os objetivos da aplicação do questionário foram basicamente os mesmos da primeira etapa:

- levantar dados demográficos para construir um perfil geral dos sujeitos aprendizes;
- levantar informações sobre seu nível de letramento digital;
- e o de poder comparar alguns dados levantados sobre os sujeitos aprendizes participantes da segunda etapa da pesquisa com dados dos sujeitos aprendizes participantes da primeira etapa, levando em consideração que esta turma é iniciante, ou seja, está matriculada no primeiro semestre do curso: Letras Espanhol.

Como na primeira etapa, os resultados da tabulação das informações do questionário aplicado foram organizados numa tabela (dados demográficos) e em gráficos (dados referentes ao letramento digital).

5.7.3.1 Perfil demográfico

Para levantar o perfil demográfico dos sujeitos da pesquisa, levantaram-se, com o questionário, dados referentes a idade, estado civil, gênero, cidade de origem, local de residência, ensino básico (se público ou privado), profissão dos pais. Com exceção da profissão dos pais, os demais dados estão representados na tabela. (Tabela 2).

Tabela 2. Perfil demográfico dos sujeitos aprendizes – LEI-2012

Característica	Número de alunos	%
Faixa etária		
16 a 23 anos	25	89%
24 a 52	3	11%
Gênero		
Feminino	23	82%
Masculino	5	18%
Estado civil		
Solteiro(a)	24	86%
Casado(a)	4	14%
Ensino básico		
Escola pública	22	79%
Escola privada	6	21%
Cidade de origem		
Aracaju	13	46%
Interior do Estado	14	50%
Outros Estados	1	4%
Cidade de residência		
Aracaju e redondezas	18	64%
Interior do estado	8	36%

Existe uma heterogeneidade etária entre os sujeitos: há um sujeito com 30 anos; outro com 39 e outro com 52; porém, excetuando-se esses 3 sujeitos, a grande maioria da turma é

composta por alunos jovens, na faixa etária entre os 16 e 23 anos. A maioria dos sujeitos é do sexo feminino e está solteira. (Tabela 1).

Quanto ao ensino básico, 22 alunos declararam tê-lo concluído em escola pública e 6 em escola privada. (Tabela 1).

Quanto à cidade de origem dos alunos, chama a atenção o fato de nesta turma a metade dos alunos virem do interior do estado: 14 alunos (50%) vêm de outras cidades do estado; 13 alunos (40%) são da capital do estado em que está situada a instituição de ensino superior em que ocorreu a pesquisa, e 1 aluna vem de outro estado. Quanto ao local de residência, 16 dos sujeitos residem na capital, onde está situada a universidade; 12 alunos residem em cidades do interior do estado.

As profissões mencionadas pelos sujeitos, referindo-se ao pai, foram: motorista de ônibus, motorista de caminhão, eletricista, agricultor, lavrador, desossador, taxista, soldador, gerente de peças, autônomo, técnico de enfermagem, funcionário público, feirante, pedreiro, professor. E para a mãe mencionaram: dona de casa, copeira, técnica de enfermagem, pescadora, servente, manicure, merendeira, telefonista, professora e pedagoga.

É interessante observar na declaração de nove dos sujeitos em relação à profissão dos pais o aparecimento de profissões que exigem nível superior: professor, professora, pedagoga. Seis sujeitos da pesquisa (30%) declararam que suas mães são professoras; dois sujeitos declararam que sua mãe é pedagoga e um sujeito declarou que seu pai é professor. Esse dado é novo em relação aos sujeitos da primeira etapa da pesquisa, vinculados à disciplina LEII, em 2011, cujas declarações não apontaram nenhuma profissão que exigisse formação em nível superior.

5.7.3.2 Dados referentes ao letramento digital

A maioria dos alunos tem Internet na residência. (Gráfico 9)

Gráfico 9 - Número de alunos com acesso à Internet em casa.

A modalidade de Internet da maioria dos sujeitos é a de banda larga. (Gráfico 10)

Gráfico 10. Número de alunos e modalidade de acesso à Internet.

Conforme se pode ver no próximo gráfico (Gráfico 11), o acesso à Internet a partir da residência não é algo tão recente na vida de

grande parte dos sujeitos. Sete sujeitos declararam acessar a internet de casa há mais de 4 anos e 7 há mais de 2 anos. Apenas 4 sujeitos declararam começar a acessar a Internet de casa no mesmo ano em que ingressaram na universidade (2012), também ano desta etapa da pesquisa, e outros 4 no ano anterior à entrada na universidade (2011).

Gráfico 11. Percentual de alunos que respondeu à pergunta: Há quanto tempo tem Internet em casa.

A frequência de acesso à Internet foi diversificada. (Gráfico 12). Há sujeitos que a acessam apenas nos finais de semana e outros que o fazem de duas a três vezes ao dia, todos os dias.

Ao especificar outra frequência de acesso, um sujeito declarou que acessa de 4 a 5 vezes por semana e outro: “quando é necessário”.

Gráfico 12. Frequência de uso da Internet.

Quanto ao local de acesso à Internet, a grande maioria dos sujeitos a acessam da própria residência. (Gráfico 13)

Gráfico 13. Locais de maior acesso à internet.

Como se pode ver no gráfico 14, a maioria dos alunos já conhecia a ferramenta *blog* antes de iniciar a disciplina Língua Espanhola I.

Gráfico 14. Número de alunos que conhecia a ferramenta *blog* antes de realizar a disciplina.

Quanto à utilização do *e-mail*, a grande maioria respondeu “sim” à questão 15 do questionário: “Já utilizava o *e-mail* antes de fazer esta disciplina?” Apenas dois sujeitos declararam não fazer uso do *e-mail* e um não respondeu essa questão. (Gráfico 15).

Gráfico 15. Número de alunos e uso do e-mail.

Quanto ao uso do *blog*, a maioria não conhecia a ferramenta *blog*. (Gráfico 16).

Gráfico 16. Número de alunos que conhecia o *blog*.

Porém alguns sujeitos aprendizes responderam que já conheciam e inclusive possuíam seu próprio *blog*. (Gráfico 17)

Gráfico 17. Número e percentual de alunos que possuem *blog*.

No Gráfico 18, vemos os principais recursos da Internet utilizados pelos sujeitos aprendizes, conforme declararam em questão aberta do questionário.

Gráfico 18. Recursos da Internet mais utilizados

Nota-se, conforme o gráfico 18, em primeiro lugar, empatados, aparecem o *e-mail* e a rede social *Facebook*, o que contrasta com as respostas dos sujeitos da primeira etapa que citaram o *Facebook* em quarto lugar. Também aparecem, nesse gráfico, empatadas em número de menções, as redes sociais: o *Orkut* e *MSN*. Aparecem de forma significativa, empatados em número de menções, o *Twitter* e o *Youtube*. É interessante notar que aparece nas respostas de 20% dos sujeitos entrevistados sites de ensino de línguas.

As últimas questões do questionário foram questões discursivas; a questão 19 demandava que o aluno desse sua opinião sobre a proposta de uso de recursos do ciberespaço (uso do *blog*, por exemplo) na disciplina, e a questão 20 perguntava se o aluno gostaria de deixar alguma sugestão.

A proposta de uso de recursos do ciberespaço foi apreciada de forma positiva pela maioria dos alunos. Alguns manifestaram receio de não conseguir acompanhar o curso, devido ao fato de não terem Internet em casa. Dentre as apreciações que se seguiram como

resposta à questão 19, “O que você acha de a professora propor a utilização de recursos do ciberespaço na disciplina de língua espanhola?”, destaco:

Sujeito 1: Ótima ideia, inovadora.

S2: Muito bom, pois irá facilitar o aprendizado tanta da turma quanto de quem irá ter acesso ao recurso.

S3: Eu acredito ser de fundamental importância para o desenvolvimento dos alunos. É fundamental formar professores habilitados para o uso dos multimeios.

S4: Acho bastante interessante, pois a aula fica mais interativa, além de trazer a modernidade para a sala de aula que o mundo já adotou.

S5: Acho excelente, é uma forma de unir o útil (sala de aula) ao agradável (ciberespaço).

S6: É uma boa ideia, porque passamos uma boa parte do nosso tempo acessando páginas que não valem a pena. Essa é uma boa forma de aprender com a Internet.

S7: Isso ajudará a melhorar a união dos colegas em sala.

S8: Uma ótima ideia, já que a grande maioria dos alunos tem acesso a internet, lembrando também que assim podemos compartilhar com os outros informações do interesse de todos.

S9: Eu acho uma boa ideia de interação com o mundo moderno

S10:Concordo, pois como passamos muito tempo navegando na Internet, seria uma boa oportunidade para aprendermos mais ainda sobre a língua espanhola.

S11: Uma excelente ideia, pois além de melhorar o aprendizado (...) aproximará o aluno das novas tecnologias

S12: Muito interessante, pois vai proporcionar aos alunos um amplo conhecimento tanto de língua espanhola como de informática.

S13: Um pouco complicado por não ter acesso à Internet em casa.

S14: Diferente, mas tenho medo de não conseguir acompanhar porque não tenho muito acesso. Mas é claro que vou tentar ao máximo.

S15: Eu acho meio complicado por não ter Internet em casa, mas é bem interessante.

Reconheço nos enunciados anteriores uma riqueza de aspectos levantados pelos sujeitos aprendizes, porém, devido aos limites e aos objetivos desta tese, não entrarei na análise mais profunda deles; apenas gostaria de destacar aqueles que mais chamaram minha atenção para os objetivos deste trabalho e que resumo da seguinte forma:

- boa aceitação da proposta;
- reconhecimento da importância de ter acesso à Internet para acompanhar o curso;
- referência à interação (com os colegas, com as tecnologias, com o mundo moderno);
- importância da noção de um duplo aprendizado: da língua espanhola e de habilidades com as novas tecnologias;
- clareza em relação ao fato de que já estão imersos nesse ciberespaço (“...passamos muitas horas navegando”) e outros comentários desse tipo;
- aceitação da Internet como lugar de prazer e sociabilidade: “unir o útil (aprendizado) ao **agradável** (ciberespaço)”;
- “...ajudará e melhorar a união entre os colegas em sala”).

Para melhor conhecer os sujeitos aprendizes e acompanhar seu aprendizado, outras estratégias foram utilizadas, tais como conversas informais em sala de aula presencial e observação de seus enunciados no *blog* e/ou no *e-mail*.

Conhecer os sujeitos reais e suas diferenças sócio-econômicas e culturais foi importante para pensar em estratégias de mediação ao longo do semestre letivo. Uma dessas estratégias foi o uso do Laboratório de Informática da Universidade. Agendei uma aula no Laboratório para, junto com os alunos, acessarmos o *blog* da disciplina e recursos didáticos inseridos nele como vídeo-aula com conteúdos gramaticais que seriam trabalhados ao longo da disciplina. O objetivo foi realizar uma ambientação e procurar ajudar aqueles alunos que ainda não tinham conseguido abrir uma conta de *e-mail*, necessária para acesso ao *blog*.

5.7.4 A navegação com o *blog*

Como na primeira etapa, nesta segunda, como ação prévia à criação do *blog* da turma, também foi aberta uma conta de *e-mail*: espanolufs@gmail.com. Nesta disciplina, contei com o auxílio de três alunos monitores: dois voluntários e um bolsista. Assim, além do professor responsável pela disciplina, os sujeitos aprendizes contariam também com o apoio de mais três sujeitos que, por serem pares mais experientes, (penso aqui em termos da ZDP⁶⁶ de Vygotsky (1984) também exerceriam o papel de mediadores do conhecimento (tanto em relação à língua-alvo quanto em relação às tecnologias).

Um dos alunos monitores se ofereceu para abrir a conta de *e-mail* da disciplina e também criar o *blog* na Internet (no *site* do

⁶⁶ Zona de Desenvolvimento Proximal, conceito clássico do campo da pedagogia, elaborado por Vygotsky, é a distância entre o nível de desenvolvimento real, aquele que pode ser determinado pela solução individual de problemas, ou seja, pelo nível real de conhecimento que tem determinado sujeito para solucionar sozinho um problema e o desenvolvimento potencial, determinado quando a solução de problemas se dá a partir da supervisão de um adulto ou da colaboração de pares mais experientes. Cito a ZDP aqui nesta segunda etapa, pois percebi que houve maior engajamento dos alunos monitores e também maior iniciativa dos sujeitos aprendizes em procurar os monitores

blogger, como também foi feito na primeira etapa). A figura 18, na sequência, é resultado do trabalho dos monitores e foram apresentados para a professora. Foram eles que escolheram as imagens, o *Layout*, o *Design* e inseriram alguns *links* no *blog*.

Figura 18. Imagem de entrada do *blog Conectados*

Os alunos monitores selecionaram e organizaram os *links* que lhes pareceram interessantes, e inseriram no *blog*. Os *links* escolhidos por eles foram os que levavam os alunos aos *sites* do *Twitter*, *Facebook* e da universidade federal à qual estavam vinculados.

Os alunos monitores selecionaram e organizaram os *links* que lhes pareceram interessantes, e inseriram no *blog*. Os *links* escolhidos por eles foram os que levavam os alunos aos *sites* do *Twitter*, *Facebook* e da universidade federal à qual estavam vinculados.

Por razões que descreverei mais adiante, o *blog* teve pouco tempo de uso, e logo ocorreu um deslocamento para a rede social *Facebook*.

5.7.5 As postagens no *blog* da disciplina LEI - 2012

Houve poucas atividades no *blog* da disciplina, como se pode ver no quadro que levanta a quantidade de postagens e número de comentários. (Quadro 7)

Quadro 7. Postagens no *blog* – 2012.

As postagens-tarefa e o número de comentários no <i>blog</i> foram os que se seguem, conforme o quadro X:Postagem-tarefa	Título da postagem	Número de comentários
1ª.	<i>Bienvenidos</i>	13
2ª.	<i>Decálogo</i>	12
3ª.	<i>Los poemas</i>	23

Como se nota nos dados do quadro anterior, foram poucas as postagens. Por razões que descreverei mais adiante, o *blog* teve pouco tempo de uso, e logo ocorreu um deslocamento para a rede social *Facebook*.

A primeira Postagem-tarefa ocorreu no início do semestre letivo, em março de 2012, e recebeu 13 comentários, sendo 2 deles dos alunos monitores que, dentre suas tarefas, tinham a de acompanhar as postagens no *blog* e interagir com os alunos. Assim, houve 11 comentários de 11 sujeitos matriculados na disciplina.

A participação da turma no *blog* foi pequena na primeira postagem, apenas 11 dos 28 matriculados, e foi crescendo lentamente. Na segunda Postagem-tarefa, ocorrida também em março do mesmo ano, a participação aumentou; apesar de constar o registro de apenas 12 comentários, em tese, todos os 28 alunos participaram, pois foram divididos em grupos e cada grupo deveria

escrever seu texto e realizar uma postagem do grupo no *blog*. A terceira postagem, ocorrida no começo de maio de 2012, obteve 23 participações.

Devido às limitações de tempo e espaço, trabalharei aqui apenas com a primeira Postagem-tarefa.

5.7.5.1 Primeira postagem-tarefa no *blog*

Ao acessar o *blog*, os alunos se depararam com uma saudação de boas-vindas e o enunciado de instrução da primeira postagem-tarefa (Figura 19):

Figura 19. Visualização da Primeira Postagem-tarefa – *blog* LEI

A esta postagem, seguiram-se seguintes treze comentários (dois deles dos sujeitos monitores), dos quais destaco alguns para análise. Passo a usar como forma de identificação dos sujeitos dos enunciados apenas as letras SA (sujeito aprendiz), SM (sujeito monitor) e SP (sujeito professor)¹ acompanhadas de números.

O primeiro fato que me chama a atenção nesta primeira postagem no *blog* da disciplina LEI foi a baixa participação. Apenas onze alunos dos vinte e oito realizaram a primeira postagem-tarefa. Ao procurar em sala de aula, obter um *feedback* dos alunos sobre essa atitude, recebi as seguintes justificativas:

- a) o acesso à Internet é de má qualidade (mesmo que a maioria tenha declarado no questionário que tem acesso à Internet em casa; esse acesso é irregular; nem sempre há sinal; muitos consideram sua Internet ruim. Como pode-se ver nos questionários, boa parte dos alunos vem de cidades do interior do estado e não costumam acessar a Internet todos os dias;
- b) dificuldade em acessar o *blog* (alguns alunos não tinham uma conta no *gmail*, necessária para acessar o *blog*);
- c) desconhecimento de como fazer a postagem no *blog*.

SM2:

12 de março de 2012 17:14

Hola, me llamo SM2, tengo 19 años, soy de Aracaju, pero vivo en Socorro.

Hago portugués-español y soy monitora de Lengua Esp.I con la profesora Raquel.

Me gusta cantar, oír música, salir con mis amigos, ir al cine, y hacer nuevas amistades.

Mi correo es: sm2@hotmail.com

¡Mucho gusto!

A primeira postagem foi de um dos sujeitos monitores e parece ter funcionado como um modelo de apresentação, já que o enunciado de SA1, como se poderá ver, na sequência, manteve a mesma estrutura (com algumas variações) do enunciado de SM2: cumprimentar, dizer o nome, a idade, de onde é, o que faz (SA1 vai dizer o que está fazendo) e o que gosta de fazer.

O sujeito monitor termina sua apresentação, deixando seu e-mail para contato e a expressão usada para quando conhecemos alguém ou nos apresentamos a alguém: *¡Mucho gusto!*

Penso que o fato de a postagem ter começado pelo sujeito monitor foi um fato motivador para a rápida entrada no *blog* dos sujeitos aprendizes e também funcionou como um modelo, um roteiro

de informações que os sujeitos poderiam incluir em suas apresentações. Como veremos em vários dos enunciados, essa estrutura foi mantida, com algumas variações em nível do léxico e das construções sintáticas. Os sujeitos tinham, então, que postar um texto com começo, meio e fim.

SA1:

12 de março de 2012 19:32

Hola, me llamo SA1, tengo 18 años y soy de Aracaju. Estoy haciendo el curso de letras portugués/español en 1º período. A mí me gusta leer, oír musica, comer, dormir, bailar, viajar, ir al cine y charlar. Mucho gusto! Besitos

O enunciado de SA1 mantém a estrutura de apresentação, presente no enunciado anterior (de SM2): usa uma fórmula de cumprimento informal (*Hola*), diz o nome, a idade, de onde é, o que faz (SA1 diz o que está fazendo – *estoy haciendo* –, preferindo o uso de uma construção perifrástica) e o que gosta de fazer. Termina seu enunciado também com um: *Mucho gusto!* E inclui uma fórmula de despedida afetuosa: *Besitos*.

Após o enunciado de SA1, veio a postagem de outro aluno monitor:

SM1:

12 de março de 2012 19:33

Hola!

Mi nombre es (SM1). Soy estudiante de la Universidad Federal de Sergipe, donde soy monitor en la asignatura Lengua Española I con la profesora Raquel. Me gusta leer, me gusta mucho viajar, me encanta estar con los amigos. (sm1@hotmail.com)

SM1 mantém a estrutura de apresentação e também acrescenta, ao final de seu enunciado, seu *e-mail*. Os sujeitos

monitores haviam divulgado em sala de aula seus contatos e agora o fazem também no meio virtual.

Em seguida, destaco alguns enunciados dos sujeitos aprendizes e comentarei, em itens, algumas regularidades que me chamaram a atenção:

SA2:

14 de março de 2012 10:32

iHola! Mi nombre es SA2, tengo 17 años, vivo en Lagarto/SE. Estudio en UFS e soy encantada por el mundo del language, por lo tanto hago LETRAS. Me gusta pasear, estudiar, leer, escuchar música, salir con los amigos, cocinar, enseñar, ver las películas, hablar, chatear y mucho más. Hasta la vista. Besos. (sa2@hotmail.com)

SA3 :

17 de março de 2012 19:19

Hola! Mi nombre es (SA3), estudio letras potugués-español na universidad. Soy de Propriá pero vivo en Aracaju. Tengo 19 años y tengo mucho gusto en hablar, leer, estudiar, chatear, viajar y muchas otras cosas.

Hasta la vista!

SA4:

24 de março de 2012 13:48

Hola! Mi nombre es (SA4),estoy viviendo en Aracaju, pero minha ciudad natal es São Domingos. Estudio LETRAS PORT/ESP en la Universidade Federal de Sergipe. Me gusta leer, oir musica, estudiar, salir con las amigas...bla bla bla rs.. Bueno, hasta luego! Besos :*

SA5:

3 de abril de 2012 11:39

iHola! Me llamo (SA5), tengo 17 años, soy brasileña, tengo una hermana menor que yo, mis padres también son brasileños, vivo em Aracaju, estudio Letras (portugués-español) y no trabajo. iHasta pronto! besos.

SA6:

8 de abril de 2012 21:29

iHola! Mi nombre es (SA7),tengo 20 años,vivo en aracaju,estoy haciendo el curso de letras Letras Português/Español. Me gusta pasear, fiesta, estudiar, escuchar música,ir al cine,acceder a internet,hablar y mucho más!besoooo

- Cuidado com a forma linguística

Mesmo tratando-se de um texto simples, de uma breve apresentação, com alguns dados pessoais, chama a atenção o nível de correção dos enunciados, com poucos “erros” significativos em relação à língua-alvo. Nesse caso, a mediação feita pela monitoria teve papel central, o que pode confirmar em sala de aula, perguntando aos alunos se eles consultaram os monitores antes de realizar a postagem no *blog*.

A maioria dos que postaram disse que primeiro tinham enviado seu texto para os monitores, que fizeram algumas correções, e, só depois disso é que postaram. Por um lado, foi interessante perceber a interação entre os sujeitos aprendizes e os monitores; por outro, perguntava-me se os sujeitos não estariam com muito medo de errar e de se expor, preservando sua face, ao buscarem o apoio da monitoria e ao desejarem postar enunciados corretos.

Conversando com os sujeitos aprendizes em sala e com os sujeitos monitores em reuniões, fui percebendo que, aliado ao medo que alguns sujeitos tinham de escrever com muitos erros na língua-alvo, estava o desejo dos sujeitos monitores de atuarem no processo, colaborando com aprendizagem de seus colegas; porém, esse desejo se materializava, algumas vezes, no excesso de correção. Com o andar da carruagem, em conversas com os monitores e com o grupo de sujeitos aprendizes, fomos questionando o papel da correção e a noção de erro.

- Fórmulas de expressão de afetividade

Em 8 dos 11 enunciados dos SA, encontramos fórmulas afetuosas de despedida: *Besos* (SA2, SA4, SA5); *Con besos de cariño para todos* (SA6); *besooo* (SA7). É interessante perceber que, no enunciado dos monitores, não apareceram essas fórmulas: como vimos em outras análises, parece ser muito frequente a manifestação de afetos e emoções no meio digital. Nesta postagem que estou analisando, chamou-me a atenção o fato de aparecerem essas marcas de afetividade já na primeira postagem no *blog*, pois os sujeitos estavam começando a se conhecer; isso aponta para uma espécie de contrato pré-estabelecido sobre a forma como se dão as relações nesse espaço, acatado implicitamente pela maioria; também se revela nisso tudo uma diferenciação clara de papéis: monitores falam de um modo; alunos falam de outro.

A grande maioria deles, conforme apontou o questionário, muito jovens (9 deles tinham apenas 17 anos e um deles tinha 16), estava iniciando os estudos universitários. Em sala de aula presencial mostraram-se, no começo, muito tímidos e pouco falavam entre eles, porém, no espaço virtual (*blog*), demonstraram afetividade uns com os outros. O que me faz pensar que o meio digital se configure como espaço em que afetos e emoções podem se expressar mais

livremente. Novamente aqui penso em Lorena, sujeito aprendiz do EAD (como vimos no capítulo 4 desta tese), que expressava seu afeto pelos colegas de outros Pólos e se colocava como “amiga virtual”.

- Léxico relacionado à Internet

Começam a aparecer nos enunciados dos SAs verbos que se referem a ações que se realizam na Internet, como *chatear* - bater-papo num *chat* - (SA2, SA3) e *acceder a Internet* (SA7). Essas palavras não fizeram parte dos enunciados dos monitores.

- Expressividade do meio digital

Os sujeitos, embora mantenham um certo “padrão” na escrita de suas apresentações, seguindo, com poucas variações, um “modelo” não explícito – os enunciados dos monitores – e embora demonstrem um cuidado com algumas regras ortográficas e de digitação (não houve troca ou inversão de letras, por exemplo, tão frequente em enunciados que vimos da primeira etapa, com o grupo de LE2), certas formas de expressividade do meio digital não desapareceram. Como se pode notar com o uso da abreviatura *rs* o *emoticon* de teclado * (SA4) e os alongamentos vocálicos: *Fuiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii; besooooo*. (SA6 e SA7).

5.7.6 Deslocamento para o Facebook

Os sujeitos aprendizes realizaram mais 2 tarefas no *blog* e depois as práticas virtuais e presenciais foram interrompidas. Na verdade, esse primeiro semestre de 2012 foi bastante conturbado, em virtude de um movimento grevista que atingiu a instituição de ensino. Com a greve, que durou mais de quatro meses, as atividades

acadêmicas ligadas à docência foram suspensas. As atividades foram descontinuadas em maio e só retomadas no final de setembro.

No primeiro dia de retorno às aulas, fizemos uma conversa aberta, com participação de todos os alunos, e decidimos juntos a continuidade das atividades virtuais. Foi então que os sujeitos monitores propuseram, com a aprovação de todos os sujeitos aprendizes, que deixássemos de usar o *blog* e passássemos a usar a rede social *Facebook*, abrindo nela um grupo da disciplina.

Perguntados em sala de aula por que queriam abandonar o *blog*, os sujeitos responderam que tinham dificuldades para encontrá-lo, pouca familiaridade com a ferramenta, que nem sempre conseguiam postar, às vezes só conseguiam visualizar e não postar, e que era mais fácil entrar na rede social *Facebook*. Além disso, disseram: “todos têm *face*”.

A primeira postagem no *Facebook*, realizada pela professora foi um convite ao encontro, à interação e às práticas com vistas à aprendizagem da língua espanhola, como se pode notar no enunciado da Figura 20:

Figura 20. Texto de abertura do grupo na rede social *Facebook*.

Essa postagem foi visualizada por 28 membros do *Facebook*, 25 deles sujeitos aprendizes, os dois sujeitos monitores e um *Facebook* institucional (chamado *Buena Onda*).

5.7.6.1 Primeira postagem-tarefa no *Facebook*

A primeira Postagem-tarefa a ser realizada no grupo do *Facebook* (que passarei a nomear apenas *Face*) tinha iniciado em sala de aula presencial. Os alunos assistiram a cenas do filme *La Educación Prohibida* e um debate iniciou-se na sala. Como proposta de continuidade, os alunos deveriam, primeiro, assistir ao filme inteiro (que a professora ficou de postar no *Face*) e, segundo, postar um comentário no grupo do *Face*. Como não encontrava o filme na íntegra, resolvi postar um *Trailer* do filme.

Na figura 21, temos a Postagem-Tarefa, com instruções para a escrita dos comentários.

Figura 21. Trailer do filme: *La Educación Prohibida*.

Esta postagem gerou 30 comentários (a maior presença dos alunos no meio virtual até então) e uma interação mais intensa entre sujeitos aprendizes e a professora. O objetivo era não só a aprendizagem de estruturas linguísticas, mas principalmente o debate de um tema tão socialmente relevante como a educação e o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre, sobre os métodos, sobre a configuração das salas de aula, sobre as atitudes dos professores e alunos, enfim, sobre todo um conjunto rico e complexo de temas relacionados à educação, presentes nesse filme.

Na materialidade linguística dos enunciados, observa-se o uso de formas linguísticas que vão além daquelas previstas para a aprendizagem nesse primeiro período do curso. A tarefa exigia um maior repertório linguístico. Ao ter que relacionar o filme com seu percurso escolar, a tarefa convocava a subjetividade dos sujeitos.

A professora postou o filme às 06:33 da manhã do dia 26 de setembro e ficou acessando o grupo, ao logo do dia, para ver se os sujeitos participavam. Às 20:14 do mesmo dia, vendo que nenhum sujeito aprendiz tinha entrado no *Face* e comentado sobre o filme, postou ela mesma o primeiro comentário:

Lígia: ¿Ningún comentario? ¿De qué va a tratar el documentario? ¿Qué es lo que les llama la atención?

Na verdade, seu comentário teve a função de animar o grupo a postar. Serviu como um andaimes de incentivo, uma forma de encorajar os sujeitos a entrarem no *Face*.

Como lembra Leffa (2005):

Enquanto que na aula presencial o aluno está sentado ao lado do colega e, querendo ou não, acaba interagindo com ele, nem que seja através do silêncio, na aula virtual ele só interage se tomar a iniciativa de ligar o computador, entrar no ambiente de aprendizagem, digitar a senha, etc. Por isso, a preocupação maior na literatura da área não tem sido a

descrição do processo, mas a necessidade de intervenção nesse processo, procurando melhorar a interação.

Após o comentário da professora, vieram os comentários dos sujeitos aprendizes, o primeiro deles às 00h27 do dia 27 de setembro. E os alunos foram postando seus comentários e interagindo com os comentários dos colegas até o dia 08 de outubro.

Inconformada com o fato de não conseguir encontrar o *link* do filme na íntegra, e também porque queria que os alunos aproveitassem para vê-lo durante o final de semana, pedi ajuda, nesse mesmo dia 26 de setembro aos alunos monitores. Não demorou e logo um dos alunos monitores me enviou um *link* com o filme completo. A Figura X mostra a postagem do filme na íntegra, feita no *Face*, às 20:18 do dia 26 de setembro.

Com o acesso ao filme na íntegra, os alunos poderiam postar sobre o que viram no *trailer* ou sobre outras questões que viram ao longo do filme. E, pensando na aprendizagem do espanhol, vendo o filme inteiro, além de estarem expostos a questionamentos importantes sobre a educação, poderiam vivenciar uma experiência de imersão auditiva na língua-alvo, já que estariam ouvindo espanhol por 145 minutos e 19 segundos, entrando em contato com diferentes variedades dessa língua, pois, nesse filme, vemos depoimentos de educadores da Argentina, do Chile, da Espanha, da Colômbia e de muitos outros países latino-americanos.

A figura 22 mostra a publicação do filme na íntegra.

Figura 22. Postagem do filme *La Educación Prohibida*

Como comentei no item anterior, a publicação do *trailer* do filme e depois do filme completo, com uma proposta de debate descrita no enunciado publicado pela professora na Postagem-tarefa, abriu-se a possibilidade de maior participação dos sujeitos aprendizes. E é o que ocorreu, com 36 comentários (juntando os comentários das duas publicações – do *trailer* do filme (6) e do filme completo (30)).

Houve maior interação entre os sujeitos aprendizes e entre eles e a professora. Nos enunciados que seguem, vemos a interação entre a professora e SA1.

27 de setembro de 2012 às 00:27 • Curtir • 1

Lígia: Sí, SA1, y ¿qué paradigmas cuestiona? Piensa en tu formación, ¿qué te pareció la escuela, la enseñanza básica y media?

27 de setembro de 2012 às 07:32 • Curtir

SA1 Al citar los paradigmas que quiero decir formas de enseñanza. Las escuelas y los profesores tienen que revisar sus prácticas, ya que hay instituciones que fomentan la competitividad y los profesores que actúan de una manera tradicional, cuando en realidad lo que está en juego es la educación de los estudiantes.

27 de setembro de 2012 às 09:30 • Curtir

Nos enunciados que seguem, vemos uma intensa interação entre os sujeitos aprendizes:

SA1: Son preguntas que hacen parte de nuestro cotidiano. Muchas veces empezamos para que estudiar alguns contenidos y como los utilizaremos en nuestra vida. El video muestra una educación a donde el individuo es un objeto de repetición nada más. También sin olvidar que la familia es parte importante na formación de la educación del ciudadano como un todo...la escuela tiene la función de formar pensadores a donde opciones sean oidas...

2 de outubro de 2012 às 13:35 • Curtir • 1

SA2: muy bueno tu comentario SA1 ... palabras muy sabias, ienhorabuena!

3 de outubro de 2012 às 11:07 • Descurtir • 1

SA3 La película es mui interessante porque aborda una realidad vivida por la mayoría de la gente. La escuela muchas veces no produz la educación verdadera, pero genera en nosotros una concepción de que precisamos ser mejores que los otros. Podemos nos preguntar de quién es la culpa ? Dos maestros que enseñan los niños así? Creo que no, pues estes tambien aprienderan así y por vezes no saben nien tienen apoio para hacer diferente.? La culpa entonces es de quién? Talvez de el sistema de ensino y de la sociedad en que vivimos, pues estes nos imponen que debemos crecer e ser los mejores de todos, mesmo que esto signifique pasar por arriba de todos los otros i Es claro que esto de forma implícita! La educación deve ser una construcción onde los niños tenan placer en aprender y los maestros en enseñar.

2 de outubro de 2012 às 11:11 • Curtir • 2

SA4: Estoy de acuerdo con SA3, que dijo que la culpa por la forma de enseñanza es del sistema. La educación no puede ser competición y sí donde los niños tengan placer en aprender. Recuerda mucho la prueba de acceso a la Universidad en que todo es competición. Cuando yo estaba en la escuela lo modo de enseñanza era igual al mostrado en el documentario, sólo estábamos allí para aprender sin debatir.

4 de outubro de 2012 às 10:42 • Curtir • 1

SA1: Pero, SA3, en documentário existe la educación de la familia que deve caminar junta con la escuela. Educación es el conjunto y no una parte. La escuela tiene su culpa asi como la familia del alumno.

5 de outubro de 2012 às 22:45 • Descurtir • 2

SA3: Es verdad SA1, la família es muy important para nuestra formación, pero también me recuerdo como SA4 habló sobre el vestibular, esta es una prueba que nosotros competimos y tenemos que ser los mejores de todos los otos para entrar en la Universidad. ¡ Es una verdadera competición, por vezes desigual y nada bondadosa! Yo creo que es un metodo por vezes malo para los alumnos, pues todos tenemos el derecho a educación.

8 de outubro de 2012 às 14:14 • Descurtir • 2

Nos enunciados que seguem, vemos a presença da professora incentivando os alunos a participarem da prática:

Lígia: Me está gustando leer los comentarios y observar que ustedes empiezan a comentar los comentarios de los colegas, así caminamos. Paso muy rápido hoy por aqui porque estoy un poco enferma, pero voy a volver después con más tiempo y hacer más comentarios sobre lo que dicen ustedes. ¡Muy bien chicos y chicas!

3 de outubro de 2012 às 21:09 • Curtir • 1

Lígia: **¡Adelante! Quien no ha escrito que escriba.**

3 de outubro de 2012 às 21:10 • Curtir

Nessa prática de linguagem no *Facebook*, a língua foi usada para debater e discutir temas educacionais e cidadãos importantes como a relação escola/família, a relação professor-aluno; o vestibular, a questão da competição, os métodos de ensino, dentre outros.

Do ponto de vista da aprendizagem das formas do espanhol, observamos uma riqueza de construções, de uso de tempos e modos verbais, de marcadores argumentativos, etc., muitas das quais os sujeitos ainda não haviam sequer estudado sistematicamente, pelo menos não em disciplina da universidade.

É claro que aparece um sistema não-nativo, com muitas construções que se distanciam da língua-alvo e outras que se

aproximam. Contudo, com a liberdade para escrever, interagir e poder rever sua escrita; penso que os sujeitos avançaram na sua prática escrita.

5.7.6.2 Reflexão sobre o deslocamento para o *Facebook*

O deslocamento do *blog* para o *Facebook* surtiu alguns efeitos: o mais visível deles foi o aumento da participação de todos os sujeitos envolvidos no processos de ensino e aprendizagem: dos sujeitos mediadores (professora e monitores) e dos sujeitos aprendizes e, conseqüentemente, aumento da quantidade de produção escrita.

Num levantamento que fiz do número de publicações realizadas ao longo do período da disciplina (levantamento feito manualmente, já que, diferente do *blog*, até onde sei, o *Facebook* não apresenta dados estatísticos organizados sobre todas as publicações, os comentários e as visualizações), contei 68 publicações, que são aquelas que podem ser visualizadas, curtidas, comentadas e compartilhadas. Na prática pedagógica de uso do *Facebook*, as publicações foram realizadas não apenas pela professora, mas também pelos sujeitos monitores e pelos sujeitos aprendizes, que demonstraram maior engajamento e entusiasmo com a proposta do uso do *Facebook*, com o propósito de aprender espanhol.

Esse entusiasmo se manifestou em ações. Exercendo autonomia, alguns sujeitos aprendizes começaram a publicar por conta própria no grupo e a interagiram mais uns com os outros, sem ficarem presos ao programa fechado da disciplina, aproveitando o potencial dessa tecnologia. Aos poucos os sujeitos foram demonstrando maior participação no cenário de uso das novas tecnologias. Como afirma ROJO (2012, p.2):

Com a democratização e o acesso as novas tecnologias, os alunos trazem para a escola novas formas de aprender, determinando assim, como a escola deve se portar diante dessas mudanças. A escola deve fortalecer sua função educadora, trazendo e incorporando o uso das novas tecnologias, de modo que permita o aluno vivenciar e associar conhecimentos para além dos muros da escola.

Na figura 23, por exemplo, SA4, divulga um *site* para ouvir canções em espanhol.

Figura 23. Divulgação de um site para ouvir canções em espanhol

E na figura 24, o sujeito (SM) posta voluntariamente um videoclip da cantora mexicana Julieta Venegas.

Figura 24: Videoclip: Julieta Venegas – Limón y Sal.

Na seguinte figura (figura 25), outro sujeito (SA8) publica, no dia 01 de novembro, dia que se comemora o dia dos mortos, no México (finados, no Brasil), um vídeo do *Youtube* que traz informações sobre essa tradição mexicana de festejar o dia dos mortos.

Figura 25. Vídeo sobre o dia dos mortos no México.

Esse “entusiasmo” também se manifestou linguisticamente em sala de aula presencial e no ambiente virtual. É o que vemos em enunciados produzidos como *feedbacks* do curso, feitos em meio digital. Reproduzo alguns deles:

SA1: Me gustó mucho del grupo lengua española en el caralibro, porque nos anima a escribir más un poco en español y consecuentemente añadir nuevas palabras a nuestro vocabulario. Siempre escribo en español aquí y solamente después fijo con el traductor google o con el diccionario. Muchas gracias profesora y hasta pronto! Besitos...

SA2: Fue muy útil participar de caralibro, porque fue una experiencia diferente. Y también ayudou en la forma de la escrita (...)También este espacio es importante por las dicas, las musicas, vídeos.

SA3: Profesora fue muy bueno participar en el caralibro. Una experiencia nueva, que ha facilitado nuestra educación e aprendizaje. Deseo que en otras clases continúe así. Gracias por hacer eso!

SA5: A mí me gustó mucho la idea de utilizar el Caralibro porque es una manera interesante para hacernos mirar las cosas de nuestro interés (aprender y desarrollar la lengua española) en el ciberespacio, que es un medio que nos gusta. Me ayudó mucho y aprendí cosas nuevas también. He utilizado diccionarios, traductores y agregé nuevas palabras a mi vocabulario. Tuve algunas dificultades, pero los beneficios fueron mayores. Gracias por todo y espero más intercambio de conocimientos por mucho más tiempo. ¡Hasta pronto! Besos... ;*

A experiência com o *Facebook* foi intensa. Como afirmou Monica Zoppi, em mesa-redonda do III Enelin, ocorrido em Pouso Alegre (MG), em 2011: “a tecnologia está produzindo efeitos e um deles é a multiplicação; ao aprender línguas para além do ambiente físico, multiplica-se o insumo”.

Assim, apesar das condições de produção dessas práticas da segunda etapa da pesquisa no EP, afetado por uma greve, que fez com que o curso, iniciado em março de 2012, sofresse uma descontinuidade de quatro meses, sendo reiniciado no final de setembro e só finalizado a mediados de novembro, penso que a utilização do *Facebook* como ambiente virtual de aprendizagem e de interação entre professora e sujeitos aprendizes e entre os sujeitos favoreceu o progresso, tanto em relação à língua quanto em relação ao letramento digital. É o que parece evidenciar este enunciado de SA12, que reconhece a junção, na prática realizada em meio digital, de um conjunto de aprendizagens: sobre a língua, sobre as tecnologias e sobre as culturas de países em que a língua espanhola é falada:

SA12: El caralibro nos ha hecho entender que podemos aprender con la tecnología y con todos los medios que se surgindo. Abrindo nuestros ojos para una nueva forma de aprendizaje. Fue muy importante para nuestro conocimiento, sirvió para agregar nuevas palabras a nuestro vocabulario y aprender también un poco de cultura de los países que hablan el idioma. Siempre consulté el diccionario, traductores y también

mi conocimiento que he adquirido durante los tres años de la escuela secundaria. Gracias y hasta pronto!
Besitos
19 de novembro de 2012 às 15:11 • Descurtir • 1

A publicação da professora solicitando um *feedback* dos sujeitos aprendizes não foi contada como instrumento de avaliação. Assim, mesmo o período tendo finalizado na metade de novembro, as publicações continuaram até 30 de novembro, com participação da professora.

Assim, diante dos resultados positivos do uso do *Facebook* como ambiente virtual de aprendizagem complementar às atividades da sala de aula presencial, decidi, na terceira etapa desta pesquisa, seguir utilizando esta ferramenta tecnológica.

5.8 Terceira etapa: breve relato de navegação

A experiência da terceira etapa no EP foi até o ano de 2013 e já havia dados abundantes para organizar, descrever e analisar, tanto do EAD quanto da primeira e segunda etapa do EP. Em função disso, tomamos a decisão (esta pesquisadora e a orientadora de sua tese) de apenas mostrar o cenário das práticas desta terceira etapa, que poderiam render reflexões sobre a relação língua-sujeito-tecnologias ao relacioná-los com dados das outras etapas. Assim, passo a descrever o contexto da terceira etapa e algumas ações que foram implementadas. A produção linguística em língua espanhola (enunciados em meio digital) fruto dessas ações, infelizmente, por questões de tempo, não será analisada.

Retomando a Tabela 2, destaco a terceira e última etapa da pesquisa participante.

Tabela 2: EP: etapas, disciplinas e tecnologias utilizadas

Etapas	Disciplina	Principais tecnologias utilizadas
1ª etapa. 2011.2	Língua Espanhola II (LEII)	E-mail e <i>blog</i>
2ª etapa 2012.1	Língua Espanhola I (LEI)	E-mail, <i>blog</i> e Rede social <i>Facebook</i>
3ª etapa 2012.2	Língua Espanhola II (LEII)	E-mail, Rede social <i>Facebook</i>

No final de 2012, ainda sob o efeito desorganizador de uma greve longa, iniciou-se o segundo período letivo do ano, no qual voltei a trabalhar com a disciplina Língua espanhola II.

Se pensarmos numa navegação, essa terceira etapa foi a navegação mais complicada, com períodos de deriva, provocada pelo efeito dos ventos dessa interrupção forçada, que tinha afetado a navegação anterior e continuava afetando esta, devido às turbulências que desorganizaram não só o calendário acadêmico, mas, mais profundamente, a vida acadêmica (e a vida fora da academia), o tempo e os ânimos. No entanto, apoiada numa visão complexa, essa mesma desordem poderia contribuir para uma reorganização das práticas. Lembrando Morin (2005, p. 63), “é se desintegrando que o mundo se organiza”.

Essa etapa foi atravessada por contradições, sentidas em nível psicológico: começar uma disciplina no final do ano; começar algo num tempo que estava acabando. Houve descontinuidade para as celebrações de Natal e Ano Novo e as aulas retornariam no mês de janeiro de 2013 e seguiriam até 24 de abril de 2013.

No entanto, pensando no princípio dialógico de Morin (2005) no qual se mantém a dualidade no seio da unidade, às condições adversas do presente se juntavam as experiências refletidas do passado. Portando na bagagem a memórias da pilotagem das

práticas pedagógicas anteriores (tanto de uso de tecnologias quanto de escolha dos materiais que serviram de base para as discussões e atividades), a professora reorganizou o curso e tomou as seguintes decisões:

- continuidade do uso da rede social *Facebook*;
- descontinuidade do trabalho com o gênero “contos de fadas”, isoladamente, e suas temáticas, e substituição por textos narrativos de diferentes procedências, podendo ser, inclusive, alguns deles, contos de fadas;
- diversidade de tipos e gêneros discursivos.

As atividades em meio virtual foram retomadas na mesma semana de início das aulas. No dia 29 de novembro, o grupo foi aberto no *Facebook*. A primeira publicação foi o envio de material de apoio que serviria de base para discussões em sala de aula presencial. Como os alunos deveriam entrar em contato com textos narrativos, o primeiro material foi um texto do escritor argentino Jorge Luis Borges: *Por qué leer los clásicos*. Com isso, começava a planejar algumas de suas aulas, inspirada na concepção da “aula invertida” (*Peer Instruction*⁶⁷), postando com antecedência materiais de apoio para que os alunos estudassem antes de ir às aulas. Assim, diferente das experiências anteriores, algumas atividades começavam no ambiente virtual e terminavam no ambiente físico da sala de aula.

Essas práticas começaram a ser possíveis também porque a professora já conhecia o grupo de sujeitos aprendizes, que haviam sido seus alunos na disciplina Língua Espanhola I e estavam mais

⁶⁷ *Peer instruction*, que depois recebeu o nome de *flipped classroom*, é um método simples desenvolvido por Eric Mazur, que consiste em prover material de apoio de forma a que os sujeitos aprendizes possam estudar o conteúdo antes de frequentar a sala de aula. Para mais informações, remeto à leitura de Valente (2014). Disponível em: <https://www.unifebe.edu.br/site/docs/arquivos/noticias/2014/valente.pdf>

familiarizados, tanto com as tecnologias quanto com as práticas pedagógicas híbridas.

Nesta disciplina, a participação dos sujeitos aprendizes no grupo do *Facebook* continuou aumentando. O espaço virtual desempenhou diferentes funções: serviu para envio de materiais prévios às aulas presenciais; como mural de informações sobre atividades do curso; como espaço de trocas com vistas à aprendizagem, como lugar de exposição às múltiplas semioses (canções, vídeos, vinhetas, textos).

Nesta disciplina, contei com o auxílio de um sujeito monitor que participou ativamente do grupo do *Facebook*, usando o espaço para indicar *sites*, publicar vídeos, informações, marcar plantões de dúvidas com os colegas; esclarecer dúvidas e interagir com as publicações dos colegas.

Essa prática híbrida envolveu um conjunto de novas ações. Gostaria de destacar duas delas: a programação de um *chat* com os alunos, ocorrido no dia 07 de fevereiro das 20h às 21h, e a proposta de realização de um fórum para debater de forma crítica os papéis feminino e masculino nos contos de fadas e relacioná-los com os papéis masculino e feminino nos dias atuais. Esse foi um momento de rica participação e interação.

Lembrando o efeito de multiplicação a que se referiu Zoppi (2011), em evento já mencionado, aumentaram a produção linguística e as práticas de interação; outros sujeitos aprendizes começaram a publicar contribuições no grupo.

Nesse sentido, os dados para a pesquisa multiplicaram-se e a capacidade desta pesquisadora de conseguir alcançá-los, num percurso linear de retomada de dados, que vinha da análise dos dados dos fóruns digitais do EAD, passando por cada uma das etapas do EP, foi se tornando, a cada dia que passava, algo difícil de se

concretizar. Assim, a inclusão desta descrição breve, sem análise, da terceira etapa na pesquisa tem o objetivo de mostrá-la como uma consequência das outras práticas realizadas em meio digital; porém, sua análise e interpretação talvez não sejam trabalho para um pesquisador individualmente, mas para um grupo de pesquisadores.

Considerações finais: a chegada ao porto.

Mantendo a metáfora, a navegação foi longa, as rotas nem sempre seguras; em alguns momentos, os ventos sopraram a favor; em outros, quase naufraguei. Às vezes, o melhor de uma longa viagem é a sensação de estar voltando para casa, aquele momento em que avistamos o porto e sabemos que poderemos descansar. Assim, é preciso chegar.

Para chegar a algum lugar é preciso ter saído de outro; para chegar a um porto é preciso ter zarpado; enfrentado os mares, as ondas, aprendido a manejar os instrumentos de navegação, a fazer uso das âncoras quando necessário, a pilotar o timão; a estudar os meios de sobrevivência em alto mar.

Confesso que fui inábil em muitos momentos dessas rotas e que precisei contar com o apoio de marinheiros melhor versados nos mares das tecnologias, esses sujeitos, ao mesmo tempo aprendizes de uma língua estrangeira e aprendizes-mediadores de novas práticas sociais e de linguagem de uma cultura digital.

Se consegui pilotar bem o timão ou usar bem os instrumentos mais eficazes de navegação, não sei; o que fiz foi procurar me instrumentalizar antes de começar a navegação. Para isso, de certa forma, contribuíram os cursos sobre ensino de línguas mediado por computador, feitos ao longo do doutorado e as participações em Jornadas, Congressos, Simpósios que trataram sobre o tema das tecnologias na educação e do uso das tecnologias no ensino de línguas; depois era lançar-se nessas experiências de navegação com vontade de aprender junto com os sujeitos participantes delas (meus alunos); acreditando que toda experiência acrescenta algo e que nunca saímos dela da mesma forma como entramos.

De início, moveu-me o espanto, a perplexidade, como relatado na introdução desta tese, uma preocupação de ordem filosófica e

social, de querer entender o significado do uso das tecnologias na sociedade, na educação, particularmente em práticas de ensino e aprendizagem de línguas, em cursos de nível superior a distância, e de como essas questões apareceriam na materialidade linguística, em enunciados produzidos em meio digital.

Nessas rotas navegadas, o objetivo não foi o de chegar, mas o de realizar a rota, aprender com a experiência a enxergar um pouco melhor o mar de relações que se pode estabelecer ao considerar enunciados em meio digital, produzidos no contexto específico de duas práticas pedagógicas, da EAD e da EP híbrida.

A partir das navegações realizadas tanto na EAD quanto na EP, confirma-se a hipótese levantada na introdução desta tese de que enunciados em meio digital, no contexto de práticas sociais e pedagógicas, são objetos híbridos, complexos e podem evidenciar pelo menos três planos inter-relacionados que se tecem juntos:

1. O plano do sujeito (na sua complexidade), e de como esse sujeito interage discursivamente com outros sujeitos em meio digital, de como se coloca no meio virtual (*soy una amiga virtual*) e explora a flexibilidade do tempo e do espaço para satisfazer suas necessidades (como, por exemplo, sanar suas dúvidas) e como trata a seus interlocutores.

2. O plano das tecnologias: em enunciados produzidos em meio digital, pode-se notar, através da forma como a linguagem se apresenta, que os sujeitos se apropriam de uma expressividade linguístico-tecnológica, que pode ser vista, de forma singular, no enunciado de um sujeito quando se expressa individualmente ou em cenas de interação com outros sujeitos e faz uso de recursos gráficos do meio digital (*emoticons*, onomatopeias, e outros); além disso, o que considero mais relevante, quando esses sujeitos fazem uso das possibilidades de compartilhamento de ideias e de materiais que a

estrutura do ciberespaço permite, apresentando *links*, indicando *sites* importantes, compartilhando vídeos, canções e informações, marcando, com suas ações o espírito de compartilhamento próprio da cibercultura.

3. O plano da língua e da linguagem: embora não haja como desvincular esse plano dos outros dois anteriores, faço aqui uma separação artificial, mostrando alguns detalhes que se relacionam mais propriamente com a língua e a linguagem. Por exemplo, em enunciados em meio digital podemos perceber uma relação com a língua estrangeira (espanhol), através do próprio ato da escrita, quando os sujeitos buscam escrever na língua-alvo ou quando se esquecem disso e escrevem em português; quando aumentam a produção na língua estrangeira; quando se aproximam de um funcionamento da língua-alvo ou quando dele se distanciam. A materialidade linguística pode evidenciar uma postura dos sujeitos em relação à língua-alvo, quando disparam a escrever (*escribí como loca*), apresentando na escrita muitos desvios em relação à língua-alvo, o que pode ser interpretado ou como uma **descontração linguística** típica do meio digital ou como manifestação de uma visão equivocada do espanhol (língua “fácil”, próxima o bastante da nossa para não exigir um estudo mais cuidadoso).

Concluo que é preciso olhar para enunciados escritos num sistema não-nativo do espanhol em meio digital com cautela, pois podem sofrer a influência, tanto de características do meio digital, tais como velocidade, flexibilidade, maleabilidade, as quais podem induzir a erros de digitação e ortografia, por exemplo, quanto dessa memória do espanhol à qual já fiz referência, sócio-historicamente construída no Brasil, memória de língua fácil, parecida com a nossa, à qual chegamos quase sem esforço (uma visão que depois não se confirma e provoca enormes frustrações).

Na verdade, esses três aspectos se entrelaçam e mostram a riqueza dos enunciados em meio digital como objetos de estudo.

A preocupação com o sujeito na relação sujeito-língua-tecnologias, considerando-se esse sujeito como um sujeito complexo, como assumido nesta tese (social, cognitivo, biológico, psíquico, real e simbólico), me fez observar como eles se colocavam no ambiente virtual (em fóruns digitais do *Moodle*, na EAD; e outros suportes da escrita como o *e-mail*, o *blog* e os grupos na rede social *Facebook*, das práticas híbridas da EP), como interagem uns com os outros; como usavam a língua (estrangeira) e as tecnologias. Para conhecer um pouco mais esse sujeito foram levantados alguns dados demográficos na EAD e na EP.

Na rota da EAD, devido ao tipo de navegação que consegui fazer, conforme descrito no capítulo 4, as informações sobre os sujeitos foram mais limitadas, inteirei-me de que a grande maioria dos alunos pertencia a uma faixa etária acima de 29 anos. Com formação escolar na esfera da escola pública, a ampla maioria pretendia consolidar-se no mercado de trabalho, atuando no ensino de línguas, tanto da língua materna quanto da língua estrangeira.

Os sujeitos estavam distribuídos em pólos situados geograficamente em diferentes regiões, estados e/ou cidades brasileiras. Um dado significativo que afetou as interações entre os sujeitos e a manifestação linguística foi a existência de sujeitos aprendizes nativos de língua espanhola, provenientes de diferentes países. E as tecnologias digitais (de comunicação via satélite, de informação e de suporte da escrita) contribuíram para aproximar e favorecer a interação entre sujeitos aprendizes brasileiros e sujeitos aprendizes nativos de língua espanhola.

Como vimos, alguns sujeitos nativos assumiram, no ambiente virtual, um papel mediador, interagindo com os colegas e procurando

sanar dúvidas. Penso que essa participação ativa dos sujeitos aprendizes nativos é positiva, por um lado, pois motiva a participação, favorecendo oportunidades de interações reais com nativos do espanhol e incentivando a produção escrita e a colaboração entre os sujeitos; por outro lado, traz novos desafios para o professor de espanhol, já que o fato de ser simplesmente nativo não significa necessariamente possuir conhecimentos profundos, adequados, com base em boas descrições e não no senso comum, sobre sua língua materna e pedagogia para ensiná-la. É neste momento que o especialista (professor, tutor) precisa intervir restabelecendo certo controle e certa organização em relação aos papéis de cada participante, sem desestimular a interação e o espírito colaborativo. No entanto, é bom ter em mente que o ciberespaço é lugar de trocas e a maior participação de sujeitos nativos é coerente com esse espaço cujo espírito é o compartilhamento de ideias, informações e saberes.

Levando-se em conta uma memória do espanhol, sócio-historicamente construída no Brasil (CELADA, 2002), de “língua fácil”, que não requer estudo, cabe ao sujeito especialista (no caso da EAD, aos professores temáticos e tutores) o papel de trabalhar no sentido de desnaturalizar esse estereótipo, levando os alunos a desconfiarem das facilidades e encorajando-os a procurar saber como se escreve determinada construção ou palavra em espanhol, e mais, em diferentes variedades e variantes do espanhol, levando em conta a heterogeneidade constitutiva dessa língua.

Ao mudar de rota, saindo da EAD e passando a trabalhar na EP, procurei me instrumentalizar para inserir tecnologias na EP, após algumas experiências que tive com o *blog*, decidi propor sua utilização.

Nas experiências com o *blog*, pude perceber o maior envolvimento dos alunos, principalmente com tarefas que incluíssem outras semioses, como a imagem e o som, foi o caso da Postagem-tarefa, da primeira etapa da EP, que recebeu o maior número de comentários: *Limón y sal*, que trazia o videoclipe da canção de mesmo nome, com a cantora mexicana Julieta Venegas. O que reforça a necessidade do trabalho com textos multimodais, já que fazem parte do cotidiano dos jovens.

Na rota da EP, como vimos no capítulo 5, pude usar o questionário, como um instrumento de coleta de dados para a elaboração de um perfil dos sujeitos. O questionário incluiu diferentes tipos de perguntas, com objetivos de levantar informações básicas e demográficas sobre os alunos (idade, sexo, estado civil, etc.); perguntas de opções duplas ou múltiplas para recolher informações sobre hábitos dos sujeitos que pudessem sugerir o nível de seu letramento digital (se tinham *blog*, que recursos da Internet usavam com mais frequência, etc.) e perguntas de respostas abertas para poder obter um *feedback* dos sujeitos aprendizes, que poderiam expressar livremente suas opiniões sobre a proposta de uso das tecnologias combinadas com as atividades presenciais. Como foi visto através das representações gráficas, a maioria dos sujeitos utiliza diferentes recursos do ciberespaço (incluindo o *e-mail*, acesso a *sites* de pesquisas e participação em diferentes redes sociais, com predomínio da rede social *Facebook*).

No caso das experiências pilotadas na EP, os sujeitos desenvolveram a compreensão leitora e a expressão escrita, já que as propostas priorizaram essas competências, mas também tiveram a oportunidade de desenvolver a compreensão oral, através da exposição a vídeos, a canções e da realização de atividades de compreensão oral em meio virtual.

Penso, no entanto, que faltou inserir, no questionário, perguntas que pudessem levantar a existência ou não de conhecimento prévios do espanhol e quais expectativas os sujeitos tinham em relação à aprendizagem dessa língua. Porém, por tratar-se de práticas híbridas, em sala de aula foi possível levantar, no diálogo com os alunos, informações sobre seu conhecimento de espanhol. Por exemplo, no grupo de 2011 (LE2), havia poucos alunos que haviam estudado espanhol antes e, esses poucos, relataram que tinham estudado em escolas de línguas. Já em 2012 (LE1), descobri que grande parte deles havia estudado pelo menos um ano de espanhol na escola regular (no Ensino Médio).

Considereei importante recolher essas informações, tanto para conhecer melhor os sujeitos e poder pensar em formas de mediação e em materiais didáticos quanto para poder comparar o perfil dos sujeitos de uma experiência (de uma etapa) com os de outra e refletir sobre semelhanças e diferenças entre eles. Isso me permitiu repensar as próximas experiências, com vistas explorar melhor o potencial das tecnologias para a aprendizagem e o ensino da língua-alvo.

Esta pesquisa namorou com a pesquisa de caráter exploratório e etnográfico. Exploratório porque em cada etapa foram descobertos aspectos (partes) que foram se juntando para pensar (o todo) a relação sujeito-língua-tecnologia nessas redes de práticas; etnográfico, já que passei a descrever todos os passos dados em cada etapa, a fazer uma autoetnografia, pensando e refletindo sobre minhas atitudes, práticas e conhecimentos e sobre as atitudes dos sujeitos aprendizes e mediadores em relação às tecnologias e à língua-alvo.

Retomo, agora, as perguntas de pesquisa expostas na introdução desta tese com a finalidade de ver que respostas foi

possível ou não dar a elas. A primeira: como as tecnologias atuais afetam os sujeitos? E a segunda, vinculada à primeira: De que forma os sujeitos (aprendizes e/ou mediadores) se manifestam (se posicionam) no meio digital e em relação ao meio digital?

Concluo que as tecnologias afetam os sujeitos aprendizes no cotidiano e isto se vê na forma como incorporam aspectos de suas linguagens (a naturalização, vista em práticas da EAD e da EP, do uso dos *emoticons*, por exemplo), nas formas de comunicação (síncronas ou assíncronas) e na forma como se relacionam e interagem uns com os outros (a preferência por um registro informal, o uso frequente de um *ethos* afetivo, conforme vimos em muitos enunciados e em muitas interações em meio digital, quer na EAD quer na EP).

Tento, agora, responder outra pergunta de pesquisa exposta na introdução: como o sujeito se relaciona com as tecnologias propostas nas diferentes práticas? É uma relação passiva, ativa? Explora o potencial delas? Com quais objetivos? De que forma essa relação com a tecnologia, colabora com a aprendizagem da língua estrangeira cursada?

A partir da análise dos enunciados em meio digital nas duas práticas de ensino e aprendizagem, chego à conclusão de que, tanto na EAD quanto na EP, a relação dos sujeitos com as tecnologias, não foi passiva e nem totalmente pacífica, no sentido de serem bem recebidas por todos sem maiores desconfortos. Por exemplo, na EP, nem todos estavam dispostos a participar da proposta e a mediação pedagógica teve um papel importante, incentivando e cobrando a participação no *blog* e no *Facebook*. Inclusive, algumas vezes a professora solicitou que os sujeitos escrevessem, em sala de aula presencial, por que não estavam participando das atividades em meio virtual. Assim, a não-passividade pode ser vista na sua ambiguidade, mostrando dois lados que se complementam ou que lutam para vencer, como num jogo do tipo cabo-de-guerra, numa perspectiva

complexista. Os sujeitos não foram passivos porque se engajaram nas atividades no meio virtual e os sujeitos não foram passivos justamente porque relutaram a se engajar nessas atividades. As atitudes dos sujeitos diante das propostas de uso das tecnologias foram ou de acolhimento eufórico ou de uma certa relutância. Mesmo tratando-se de uma minoria (em educação, penso que precisamos pensar em todos os sujeitos aprendizes, não só na maioria deles), houve sujeitos matriculados nas disciplinas da EP que não participaram das atividades em meio virtual. E, inclusive na EAD, no qual a maioria dos sujeitos passa a se integrar às novas formas de aprender e de interagir com seus colegas mais rapidamente, já que é uma forma de ensino e aprendizagem totalmente dependente das tecnologias, houve sujeitos que se ausentaram e tiveram participação ínfima, com enunciados curtos, sem explorar o potencial do meio e sem interagir com seus colegas.

Por outro lado, a não passividade mostrou-se em atitudes de boa recepção das propostas e engajamento ativo. Em várias etapas das práticas híbridas, parte considerável dos sujeitos, como pudemos verificar nas respostas às perguntas do questionário (muitas delas representadas em forma de gráficos), demonstrou estar mais integrada às tecnologias, às vezes de forma “prometeica”, ao avaliar seu papel, responsabilizando-as, de certa forma, pela aprendizagem, alimentando uma grande expectativa. Para ilustrar, retomo, com destaques, alguns comentários que os sujeitos fizeram no questionário:

SA2: Muito interessante, pois possibilita conhecer novas ferramentas da internet, bem como **aperfeiçoar o espanhol com as postagens que fazemos frequentemente;**

SA4: Interessante, pois a cada dia percebemos que as pessoas utilizam essa ferramenta com diversas finalidades e **uma delas é a de aprender;**

SA6: Achei interessante pois **o blog auxilia no ensino da língua pois nos incentiva a ler, a escrever e ouvir o espanhol;**

SA8: Interessante, **é uma nova ferramenta de aprendizagem que me atrai** pela diferença que é poder ouvir e assistir aulas de outros professores e fazer um contraste; além de poder expressar, através do comentário, o que penso a respeito, ver as opiniões dos meus colegas, etc.

Muitos dos sujeitos que se mostraram mais integrados, passaram a usar, em seus enunciados, os recursos expressivos e multisemióticos do meio digital e a interagir com seus colegas e com materiais disponíveis na língua-alvo. E quanto mais participavam das práticas, mais faziam uso desses recursos e mais exploravam o potencial interativo do meio digital.

De qualquer forma, acolhendo entusiasticamente ou aproximando-se devagar, essas experiências são fruto de uma mudança **sócio-cultural-tecnológica** que vem ocorrendo desde o surgimento da Internet e que afeta diretamente a educação e, dentro dela, as práticas de ensino e aprendizagem.

De um ponto de vista amplo, essa mudança afeta não somente a educação institucional que se faz em escolas e universidades, mas aquela extra-muros, que diz respeito a como as novas gerações estão se educando.

Apenas para ilustrar (e talvez, vocês, caros leitores desta tese, pensarão num sobrinho, filho/a, neto/a; alguma criança com a qual estão mais em contato), menciono, inspirando-me novamente numa técnica autoetnográfica, uma breve conversa entre Lígia⁶⁸ e sua filha de 11 anos, Alice:⁶⁹

⁶⁸ Pseudônimo e alterego desta pesquisadora.

⁶⁹ Esta conversa entre Lígia e Alice (pessoas reais e nomes fictícios) foi gravada, e a transcrição foi livre; sem a adoção de uma norma de transcrição específica.

Lígia: Filha, vem cá, eu tô aqui escrevendo a minha tese, pensando em tecnologias e você está prá cá e prá lá com esse celular e agora quer me mostrar uma entrevista com um *viner* (pronuncia “vainer?”), mas o que é um *viner*?

Alice: Ah... você que quer saber o que é um **viner**. Tá bom. Existe um **aplicativo** que também é uma **rede social** que se chama *vine*. No *vine*, as pessoas botam⁷⁰ vídeos engraçados, curtinhos, sabe? E... aos poucos, o *vine* foi ficando mais conhecido e daí as pessoas que faziam *vines* foram ficando mais famosas como a M, como o L., como o V.M⁷¹, que estava sendo entrevistado no vídeo que eu te mostrei. Ele, basicamente, trabalha disso.

L: Filha, e o seu *blog* como anda? Toda hora vejo você preocupada em fazer uma postagem para o seu *blog*... quando foi que você criou o *blog*?

A: Em novembro do ano passado.

L: Em 2014? Tem certeza? Não foi antes, não?

A: Sim, foram outros *blogs*, mas esse, o *My Little World*, foi no ano passado.

L: Quando você criou seu primeiro *blog* mesmo?

A: Em 2012. O primeiro *blog* não era *blogspot*, então... e o *blogspot* é melhor, em termos de ser encontrado e outras coisas... e o *blogspot*... é mais fácil a gente mexer no *layout* e até as próprias postagens; você pode arquivar, entre outras coisas.

L: E o que você fez neste último *blog* que não fez nos anteriores (você disse que teve vários *blogs* antes do *My little World*, né?)?

A: É... bem parecido; só que em 2012, eu lia menos, eu acho, eu não fazia tanta resenha de livros... é... e

⁷⁰ Observo, a partir da experiência de estar vivendo há 5 anos nesta região do Nordeste brasileiro, que o verbo “botar” é muito utilizado em lugar de “colocar”; “pôr”. Alice, que saiu de São Paulo com sua mãe aos 6 anos e veio morar nesta região, incorporou com bastante facilidade e naturalidade a variedade do português local.

⁷¹ Só deixei a inicial dos nomes que ela mencionou.

eu não sabia fazer *playlists*, que a *playlist* você tem que fazer no seu *Youtube* prá depois compartilhar no *blog*.

L: Ah... filha, deixa eu te perguntar outra coisa: você tem usado o seu *Facebook* e o seu *e-mail*? Você tem *e-mail* e *Facebook*, certo? Você tem usado?

A: Não... *Fa ce book* rsrs... não, não uso *Facebook*. Quando eu vou usar alguma rede social, eu posso usar o *Instagram*, que é mais de fotografia, o *Twitter*, em alguns casos o *Tumblr*. Prá ter imagem, tipo de decoração, de várias coisas, pode ter o *Pinterest*, o *Flicker*... só!

L. hehehe... só... eu tenho muito prá aprender com você, viu? ...

Essa conversa, como um acontecimento que associa um fazer acadêmico com a vida, me traz uma pequena chave para refletir sobre o real da cibercultura e como ela se faz presente no cotidiano de novas gerações. Dos múltiplos aspectos que poderiam ser explorados nessa conversa, que não é o caso de aprofundar aqui, cito a relação de naturalidade que tem Alice com os meios tecnológicos, e a forma como explora esses meios para seus objetivos (fazer resenhas, postar fotos, elaborar *playlists*). Outro aspecto que me chama a atenção é como as tecnologias incidem sobre o desejo do sujeito, sobre a subjetividade ("quero ser blogueira"). O objetivo da inserção desse acontecimento nestas conclusões é refletir sobre a necessidade de preparar professores para estarem em sintonia (ou, pelo menos, dispostos a estar) com a realidade das novas gerações. Como assume Rojo (2012,p.4):

Os professores dos nativos digitais, devem estar atentos à novas tecnologias, analisá-las e assim saber como e quando elas devem ser utilizadas, não por modismo, mas por as novas tecnologias fazerem parte do cotidiano dos alunos e principalmente por saberem que as novas TIC podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.

Os enunciados e as cenas interativas dos sujeitos aprendizes em meio digital podem ser vistos como partes, mesmo que mínimas, de um todo: dos processos de ensino e aprendizagem de ELE; dos processos de formação de professores para uso das tecnologias e dos processos de letramento digital. Nas ações dos sujeitos e na materialidade linguística de seus enunciados, muitas vezes apareciam marcas de uma apropriação (consciente ou não) de aspectos de uma cultura do digital, da cibercultura, que, como a pensa Lemos (2002, p. 281), “se caracteriza por uma apropriação criativa (vitalista, hedonista, presenteísta) das novas tecnologias”. Quando, por exemplo, os sujeitos aprendizes, como vimos na segunda etapa da EP, se dispõem a criar um *blog* com objetivos de aprendizagem, estão, de certa forma, apropriando-se criativamente das novas tecnologias.

E quando os sujeitos aprendizes, vinculados à EAD, usam o fórum digital para fazer contato com o outro, para brincar e “provocar” o outro, “desorganizando” uma proposta didática (a Aula-atividade postada), como vimos nos enunciados de Lorena e Guilherme e de outros sujeitos que entraram na conversa, também estariam fazendo uso criativo das novas tecnologias, nesse caso, com uma motivação vitalista, com objetivos mais sócio-comunicativos e afetivos do que de aprendizagem. Como afirma Lemos, (2002, p. 285):

A vida vem sempre lutar contra a cristalização mortal e moral das formas, contra as fortalezas solidamente organizadas. A tecnologia não é, e nunca foi, imune às desorganizações da vida.

As duas práticas pedagógicas mostraram, tanto na materialidade linguística, quanto nas ações realizadas pelos sujeitos (aprendizes e mediadores), e também na descrição das próprias tecnologias utilizadas, que o mundo mudou. Como ainda lembra Lemos, (2010), o surgimento da cibercultura não é só fruto de um

projeto técnico, mas de uma relação estreita com a sociedade e a cultura contemporâneas. É fruto de mudanças. Mudou a forma como lemos, pesquisamos, escrevemos, mudou a forma como nos relacionamos com as coisas, com os outros e com nós mesmos. Como não haveria de mudar a educação e a forma como ensinamos e aprendemos uma língua estrangeira?

Levy (2010, p. 160), ao falar sobre educação e cibercultura, diz que uma das grandes mudanças no sistema da educação seria a:

(...) aclimação dos dispositivos e do espírito do EAD (ensino aberto e a distância) ao cotidiano e ao dia-a-dia da educação. A EAD explora certas técnicas de ensino a distância, incluindo as hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura.

Os *feedbacks* dos sujeitos aprendizes da EP mostraram a boa aceitação da inserção tanto do *blog*, em grau menor, quanto do grupo no *Facebook*, em grau maior, quase absoluto. A grande maioria dos sujeitos aprendizes nasceu quando a Internet já existia, assim, mesmo com dificuldades de acesso (caso de alguns sujeitos), se envolveram com naturalidade com as tarefas e colaboraram com seus colegas menos letrados digitalmente. Houve aumento das trocas entre os sujeitos, dentro e fora da sala de aula. O que me faz concluir que a inserção das tecnologias digitais nos cursos presenciais foi positiva para a aprendizagem.

Neste momento em que se fecha esta pesquisa, penso que essa relação com as tecnologias de aproximação, de exploração de suas possibilidades, favoreceu a aprendizagem em geral e, em particular, a aprendizagem de uma nova língua (neste caso, o espanhol), pois os sujeitos aprendizes entraram em contato com um universo de produções na língua-alvo que contribuíram para o desenvolvimento

de diferentes habilidades e competências, além de propiciarem o contato com a heterogeneidade linguística e cultural dessa língua.

No caso específico da aprendizagem de espanhol como língua estrangeira em práticas de inserção de tecnologias digitais, defendo que é necessário considerar que podem incidir sobre esses enunciados e influenciar de forma positiva ou negativa, três fatores:

- a modalidade do encontro entre o português do Brasil, que constitui esses aprendizes, e o espanhol, língua que abalará essa constituição para que possam tomar a palavra do modo mais confortável possível. Esse encontro, por um lado, mobiliza esse imaginário do espanhol para o brasileiro, contruído sócio-historicamente, como já afirmei, no qual pesa a ideia de língua parecida e fácil, conforme já apontamos (CELADA, 2002); por outro lado, o encontro desse imaginário com o real da língua, que frustra a expectativa de semelhança e facilidade, sobretudo quando se deparam, entre outras coisas, com tudo o que envolve a “inversa assimetria” (GONZÁLEZ, 1994) no âmbito da referência de pessoa, o que implica a presença ou o apagamento de formas pronominais para a expressão dos argumentos verbais, com todas as consequências estruturais que isso implica e que afetam os mecanismos de coesão necessários em cada uma das línguas;
- as características do meio digital (e de seus gêneros), no contexto da cibercultura, das quais destaco a velocidade, a instantaneidade, a fluidez, a maleabilidade e a horizontalidade;
- a interação entre os sujeitos, por vezes, como se viu, de diferentes níveis de conhecimento e com características

peçoais diversas, e os novos laços sociais que se constituem na cibercutura;

- a mediação pedagógica, quer do profissional da área quer dos pares mais experientes. Na EAD podem ser os professores temáticos (que ministram teleaulas ou videoaulas), mais os tutores, os sujeitos nativos ou algum sujeito com conhecimentos prévios da língua-alvo. Na EP, são o/a professor/a da disciplina, os sujeitos monitores ou novamente outro sujeito com conhecimentos prévios, que se autoriza a “ensinar”.

A junção desses fatores em meio digital pode afetar qualitativamente a produção dos enunciados na língua-alvo. Por um lado, aliado à descontração linguística, o estereótipo de língua fácil, de que já se falou bastante, pode ser mais facilmente difundido, transmitindo a ideia de que basta escrever para escrever em espanhol; por outro, a participação constante de sujeitos mediadores também pode ter um efeito multiplicador e motivar a reflexão e a reformulação dos enunciados.

Do ponto de vista de uso de tecnologias, estas práticas aqui analisadas não são novas. Estamos vivendo processos de aceleração das inovações tecnológicas e suas aplicações e, neste momento, já há algum professor/a pilotando com seus sujeitos aprendizes uma tecnologia nova. O novo aqui talvez seja a reflexão sobre essas experiências, sempre singulares.

Já estão se tornando comuns, em amplos setores da educação, propostas de práticas híbridas, explorando tecnologias do ensino presencial e de tecnologias do ciberespaço. E, em geral, são bem aceitas pelos alunos. Levy (2010, p. 172) lembra que para muitos especialistas:

(...) a distinção entre ensino presencial e ensino à distância será cada vez menos pertinente, já que o uso das redes de telecomunicação e dos suportes multimídia interativos vêm sendo progressivamente integrados às formas mais clássicas de ensino.

Presencial e a distância estarão em relação de complementaridade (MORIN, 1999) e serão partes de um sistema ou subsistema de um todo: o processo de ensino e aprendizagem de ELE; este também parte de outro todo (ou subsistema de outro sistema): a educação e o processo de formação de professores cidadãos, que desejamos críticos e reflexivos (convivendo e respeitando as diferenças, e nestas, inclui-se o respeito às línguas); com habilidades para atuar numa sociedade planetária, cada vez mais tecnológica e plural, interpelada por valores de uma cibercultura.

Voltando à complexidade, Morin (2005), refletindo sobre o holograma no qual o menor ponto da imagem de um objeto possui a quase totalidade de informações desse objeto, elabora o Princípio Hologramático, no qual não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte. Assim, numa cena, numa prática, num único enunciado essa relação sujeito-língua-tecnologia pode ser vista.

Esse todo estaria contido na **parte** através das múltiplas relações que podemos estabelecer entre as características do **todo** e as características da **parte**. Por exemplo, a configuração de uma nova subjetividade e novas formas de convívio e laços sociais (*yo soy una amiga virtual*); novos hábitos, valores (por exemplo, a nova relação com o público e o privado: *No te preocupes, no me ha molestado. Si yo escribí en el forum es para todos lean, verdad?*); novas formas de expressão escrita que configuram o que Dias (2005) chamou de normatividade linguístico-tecnológica (*jejeje, kkkkk, buenooooo, emoticons*, outras construções e recursos gráficos, maior tolerância com “erros” ortográficos e de digitação).

Em todas essas partes, presentes em enunciados e em algumas interações, podemos ver características constitutivas do **todo**: o cenário da cibercultura à qual todos nós estamos imersos.

Como afirma Lemos (2002, p.279) “a cibercultura é fruto de novas formas de relação social”. E mais, ainda com Lemos, na obra citada (p. 285): “a cibercultura é um exemplo forte dessa vida social que se quer presente e que tenta romper e desorganizar o deserto racional, objetivo e frio da tecnologia moderna”; contudo, alerta o autor mencionado, que, em relação às tecnologias, “é necessário assim, estarmos atentos para não sucumbir a um academicismo pessimista que isola ou a um otimismo histórico que só vê maravilhas”.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M. F. P. de (Org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas (SP), Ed. da UNICAMP. 1996, pp. 111-163.
- ANDRÉ, M.E.D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas (SP): Papirus, 2012.
- ARAUJO, J. C. & BIASI-RODRIGUES, B (Orgs.) *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- AUGÉ, M. *Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus, 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995, 7ª ed.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *A estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas (SP): Autores Associados, 2009, 5ª ed.
- BENEDETTI, M. El otro yo. In: *La muerte y otras sorpresas*. Madrid: Alfaguara, 2001, 3ª.ed.
- BENVENISTE, E. *Problemas de Lingüística Geral II*. São Paulo: Pontes. 1989.
- BETTELHEIM, B. *El Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas*. Barcelona: Crítica. 1994.
- BORGES, E. F. V. & PAIVA, V. L. M. de O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. In: *Linguagem & Ensino*. Pelotas (RS), v.14, nº 2, 2011, pp. 337-356.
- BRASIL. Leis de diretrizes e bases da educação, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF.
- BRASIL. PORTARIA MEC 301, de 07 de abril de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em 12/12/2011.
- BRASIL. Lei. 11.161, de 05 de agosto de 2005 (Lei do Espanhol). Disponível em <http://camara.gov.br>. Acesso em 15/02/2014.
- BRASIL. MERCOSUL Social e Participativo: construindo o MERCOSUL dos povos com democracia e cidadania. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/acoes->

internacionais/Articulacao/articulacao-internacional/mercosul/livro-mercosul-social-participativo.pdf. Acesso em: 01/02/2015.

BRITO R. V. El foro electrónico: una herramienta tecnológica para facilitar el aprendizaje colaborativo. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº 17, mar./2004. Disponível em: http://http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec17/brito_16a.htm. Acesso em 02/03/2012.

BRUNO, F.C. *Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: Reflexão e prática*. São Paulo, Claraluz. 2005.

BRUNO, F. A. T. C. O aprendiz de espanhol como língua estrangeira, um sujeito complexo. In: V Congresso Brasileiro de Hispanistas. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2008.

CASTALDO, I. Hay cuestiones que (no) queremos entrar. As construções relativas em PB e em E: semelhanças e diferenças no seu funcionamento e o seu papel na aprendizagem de ELE por falantes do PB. São Paulo: Universidade de São Paulo. 2007. Dissertação de Mestrado. 203f. Programa de Pós graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana. São Paulo, 2007.

CASTELLS, M. A. *Sociedade em rede – A era da informática: economia, sociedade e cultura*. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

CASTILHO, A. T. Análise multissistêmica da sentença matriz. In: PAIVA, V.L.M. O.(Org.) *Sistemas Adaptativos Complexos: lingua(gem) e aprendizagem*. Campinas, SP, Pontes, 2011.

CASTRO, G. Formas sintáticas de enunciação: o problema do discurso citado no círculo de Bakhtin. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto. 2009.

CELADA, M.T. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. 2022. 277f .Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem – IEL. Unicamp. Campinas/SP, 2001.

CHAVES, E. *Tecnologia na Educação: Conceitos Básicos*. Disponível em: <HTTP://www.edutec.net/Tecnologia%20e%20Educacao/edconc.htm>. Acesso em 2010.

CHOMSKY, N. *O conhecimento da língua, sua natureza, origem e uso*. Lisboa: Caminho, 1994.

CORDER, S. P. La importância de los errores del que aprende una lengua segunda. In: LICERAS, J.M. *La Adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor, 1992.

CRYSTAL, D. *A revolução da linguagem*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

DE LEMOS, C. T. G. Sobre Aquisição de Linguagem e seu Dilema (pecado) Original. ABRALIN (Curitiba), v. 3, p. 97-136, 1984.

DE LEMOS, C. T. G. Sobre o ensinar e o aprender no processo de Aquisição de Linguagem. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos* (UNICAMP), v. 22, pp. 149-152, 1992.

DE LEMOS, C. T. G. Língua e discurso na teorização sobre Aquisição de Linguagem. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 30, nº 4, pp. 9-28, 1995.

DE LEMOS, C. T. G. Sobre a Aquisição da Escrita: algumas auestões. In: ROJO R. H. (Org.). *Alfabetização e Letramento*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998, v. único, 1ª ed., pp. 13-32.

DE LEMOS, C. T. G. O erro como desafio empírico a abordagens cognitivistas do uso da linguagem: o caso da aquisição da linguagem. In: E. Albano; M. I. Hadler Coudry; Possenti, S.; Alkmim, T. (Orgs.). *Saudades da Língua*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DIAS, C. *A discursividade da rede de sentidos: a sala de bate papo Hiv*. Tese de doutorado. Unicamp/IEL, 2004.

DIONISIO, Â. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas/União da Vitoria, PR: Kayganguê, 2005.

ELLIS, C; ADAM, T. E.; BOUCHNER, A. P. *Autoethnography: An Overview*. <http://www.qualitative-research.net/> Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research. v. 12, nº 1, 2011. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3096>. Acesso em 20/01/2012.

FANJUL, A. P. *Português-Espanhol: línguas próximas sob o olhar discursivo*. São Carlos, Claraluz, 2002.

FANJUL, A. P. Cicuitos comunicativos: la negación de la lengua. In: *Actas del I Simposio de Didáctica del Español para Extranjeros - Teoría y Práctica*. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, 2004. pp. 60-72.

FARACO, C. A. Ensinar x não ensinar gramática: ainda cabe esta questão? *Calidoscópio* (UNISINOS), São Leopoldo (RS), v. 04, nº 01, pp. 15-26, 2006.

FERNÁNDEZ, S. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa-Didascalía, 1997.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FORTIN, S. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. In: *Cena – Periódico do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Nº 7, 2009. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/11961/7154>. Acesso em 20/04/2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREUD, S. *O mal-estar na cultura*. Trad. Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2010.

FUMERO, A. Un tutorial sobre blogs. El abecé del universo blog. In: *Revista Telos*, 1(65), 2005. Disponível em: http://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaderno.asp@idar_titulo=1&rev=65.htm. Acesso em 28/09/2014.

GIBSON, Willian. *Neuromancer*. São Paulo: Aleph, 2003.

GOFFMAN, E. *Interaction Ritual: Essays in Face-to-Face Behavior*. Garden City: Doubleday, 1967.

GOMES, L. F. Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital. Em seu: *Hipertextos multimodais: o percurso de apropriação de uma modalidade com fins pedagógicos*. Jundiaí-SP, 2010

GONZÁLEZ, N. M.; CELADA, M. T. Dossier: Gestos que trazan distinciones entre la lengua española y el portugués bransileño. *Signos ELE*, v. 1, p. 1, 2008.

GONZALEZ, N. T. M.; CELADA, M.T. Los estudios de lengua española en Brasil. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, Brasília; Madrid, v. 2, pp. 35-58, 2000.

GONZÁLEZ, N. M. Português Brasileiro y Español: lenguas inversamente asimétricas. In: *Signos ELE*, v. 1, p. 1-7, 2008.

_____. Lugares de interpretação do fenômeno de aquisição de línguas estrangeiras. In: *Estudos Lingüísticos*, Campinas/SP, v. XXXIII, pp. 1-10, 2004.

_____. Sobre a aquisição de clíticos do Espanhol por falantes nativos do português. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos* (UNICAMP), Campinas, v. 36, pp. 163-176, 1999.

_____. – Cadê o Pronome? - O gato comeu. Os Pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos. Tese de Doutorado, USP, 1994. dISPONÍVEL EM (ESTÁ NA PÁGINA DO PROGRAMA, ASSOCIADA A MEU NOME)

GRAHAM, C.R. *The Handbook of Blended Learning*. 2005, pp. 1-21. Disponível em: http://www.publicationshare.com/graham_intro.pdf. Acesso em setembro de 2013.

GRICE, H.P. Lógica e Conversação. In: DASCAL, Marcelo. (Org.). *Fundamentos metodológicos da linguística*. Vol. V. Tradução de João Wanderley Geraldi. Campinas: edição do autor, 1982, pp. 81-103.

GUTIÉRREZ, D. O. El uso del Foro de Discusión Virtual en la enseñanza. In: *Revista Iberoamericana de Educación*. México, nº 44, 2007. Disponível em: <http://www.rieoei.org/expe/1900Ornelas.pdf>. Acesso em 10/01/2009.

GUTIERREZ, S.S. O Fenômeno dos *Weblogs*: as possibilidades trazidas por uma tecnologia de publicação na Internet. Em: *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, pp. 87-100, jan./jun. 2003.

HINE, C. Virtual ethnography: Modes, varieties, affordances, in Fielding, N., Lee, R. and Blank, G. (Eds.) *The SAGE Handbook of Online Research Methods*. London: Sage, 2008, pp. 257-270.

_____. *Virtual Methods: Issues in Social Research on the Internet*. Hine, Christine (Editor) Berg: Oxford, 2005.

HISGAIL, F. A demanda pulsional. Em seu (Org.): *14 Conferências sobre Jacques Lacan*. São Paulo: Escuta, 1989.

KENSKI, V.M. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas (SP): Papirus, 2014.

KENSKI, Vani Moreira. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologia. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas/SP: Papirus, 2006, v.1, p.127-148.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, pp. 99-110.

KOMESU, F. *blogs* e as práticas de escrita sobre si na internet. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2004, pp. 110-119.

KRASHEN, S. *The Input Hypothesis: issues and implications*. New York: Longman, 1985, 4ª ed.

KULIKOWSKI, M. Z; GONZALEZ, N. T. M. Español para brasileiros. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: *Anuário Brasileiro de Estudos Hispánicos*. Brasília-DF, v. 9, 1999, pp. 11-19.

KUMAR, k. *Da Sociedade pós-industrial à pós-moderna*. Rio de Janeiro: Zahar. 2006.

LANZA, H. H. Uso pedagógico do blog no ensino-aprendizagem de espanhol: elaboração de uma tarefa. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. 133f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP. 2007.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. In: *Applied Linguistics*, v. 18/2. Oxford University Press, 1997, pp. 141-165.

LEFFA, V. J. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. In: *Calidoscópio*. São Leopoldo, 2005, v. 3, nº 1, pp. 21-30.

LEFFA, V. J. Interação virtual versus interação face a face In: Congresso Internacional Linguagem e Interação , 2005, São Leopoldo: Unisinos, 2005. v.1. p.1-10.

LEMOS, A. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. *O que é o virtual*. São Paulo: Editora 34, 2003.

_____. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34. 2010.

LEMOS, A.; LÉVY, P. *O Futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária*. São Paulo: Paulos. 2010.

MAFFESOLI, M. *Elogio da razão sensível*. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas (SP): Pontes/Ed. da UNICAMP, 1997.

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: *Linguagem & Ensino*, vol. 4, nº1, 2001, pp. 79-111.

_____. Texto da Conferência pronunciada na 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, USP, São Paulo, 23-25 de maio de 2002. DISPONÍVEL EM???

MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A. C. *Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 2010, 3ª ed.

MARTINS, A. C. S. A emergência de dinâmicas interacionais em aulas de inglês em contexto de *blended learning*. In: Anais do III Encontro Nacional Sobre Hipertexto. Belo Horizonte/Recife-PE: NETHE-UFPE, 2009.

MATTE, A. C. F. Análise semiótica da sala de aula no tempo da EAD. In: *Revista Tecnologias na Educação*, v. 1, 2009. Disponível em: <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/revista/a1n1/pal3.pdf>. Acesso em 20/08/2009.

MAYRINK, Mônica Ferreira; COSTA, Heloísa de Albuquerque (Orgs.). *Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais*. 1. ed. São Paulo: Humanitas, 2013, v. 1.

MERCOSUL – Tratado de Assunção. 26/03/1991. Disponível em: <http://www.desenvolvimento.gov.br/> Acesso em 15/12/2013.

MERCOSUL SOCIAL E PARTICIPATIVO. Documento do Ministério das Relações Exteriores, 2007, disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/acoes-internacionais/Articulacao/articulacao-internacional/mercosul/livro-mercosul-social-participativo.pdf>, acesso em 03/02/2015.

MOITA LOPES, L. P. da. A transdisciplinaridade é possível em lingüística aplicada? In: CAVALCANTI, M, C. e SIGNORINI, I. *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1998, pp. 113-128.

MOORE, M. Teoria da Distância Transacional. In: *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, Agosto 2002. Trad. de Wilson Azevêdo.

MOORE, M. G; KEARSLEY, G. *Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo: Language Learning, 2007.

MORAES, M. R. S. Materna/Estrangeira: o que Freud fez da língua. 1999. 137f. Tese de doutoramento. Unicamp – Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas/SP, 1999.

MORAN, J. M. Ensino-aprendizagem inovadores com tecnologias. In: *Informática na Educação: Teoria & Prática*. Porto Alegre, vol. 3, nº 1,

set./2000. UFRGS: Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, pp. 137-144.

_____. O que é educação a distância? Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em 19/06/2010.

_____. Novas Tecnologias e o reencantamento do mundo In: *Revista Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, vol. 23, nº 126, setembro-outubro/1995, pp. 24-26, disponível em http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/novtec.pdf. Acesso em 08/12/14.

MORIN, E. *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2005, 3ª ed.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007, 3ª ed.

_____. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA, R.M. C. Aprendizagem mediada por computador: a inserção dos blogs como interface na educação. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (orgs.) *Avaliação da Aprendizagem na educação online*. São Paulo: Loyola. 2006, pp. 333-346.

ORTEGA Y GASSET. J. *Meditación de la Técnica y otros ensayos sobre Ciencia y Filosofía*. Madrid: Alianza Editorial, 1982.

PAIVA, V. L. M. de O. (Org.). *Interação e Aprendizagem em Ambiente Virtual*. Belo Horizonte: FALE-UFMG. 2001.

_____. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. In: *Calidoscópio*. São Leopoldo, 2005, v. 3, nº 1, pp. 05-12.

_____. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. C. (Org.) *Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: Reflexão e prática*. São Paulo: Claraluz, 2005, pp. 23-36.

_____. Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua. In: CORTINA, A.; NASSER. S. M. G. C. *Sujeito e Linguagem*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

_____. O uso da tecnologia no ensino de língua estrangeira: breve retrospectiva histórica. Disponível em: <http://ticefetcamacari.files.wordpress.com/2009/04/tecnologias.pdf>. Acesso em 10/08/2009.

PARANHOS, Ana Lúcia Silva. Des(re)territorialização. In: BERND, Z. (Org.) *Dicionário das mobilidades culturais: percursos americanos*. Porto Alegre: Literalis, 2010, pp. 147-166.

PEREIRA, A. S. Ensino de língua portuguesa a distância e constituição do sujeito pela escrita. In: HANNA, V. L. *Letras no terceiro milênio: diálogos transdisciplinares*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2015. No prelo.

POSSENTI, S. Você entende internetês. In: Revista Discutindo Língua Portuguesa, v.1, pp. 1-8, São Paulo, 2006.

_____. Um cérebro para a linguagem. In: *Boletim da ABRALIN*, 13. São Paulo, 1992, pp. 75-84.

_____. Pragmática na análise do discurso. *Cadernos de estudos lingüísticos*, nº 30, Unicamp, Campinas, SP, pp. 71-84, 1996.

PRENSKY, M. *Digital Natives Digital Immigrants*. In: On the Horizon – vol. 9 nº 5. From On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001) © 2001 Marc Prensky.

PROPP, W, *Morfologia do conto maravilhoso*, 2001. Disponível em: <http://www.bidvb.com:2300/+%20biblioteca%20da%20Rep%C3%BAblica%20.html/+%20Ci%C3%A4ncias%20Sociais/00750%20-%20Morfologia%20do%20Conto%20Maravilhoso.pdf>. Acesso em 27 de julho de 2011.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.): *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras. 2002, pp. 213-220.

ROJO, R. H.; MOURA, E. (orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

RUDIGER, F. *Introdução às teorias da cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SAÉZ VACAS, F. La blogosfera: un vigoroso subespacio de comunicación en Internet. In: *Revista Telos*, 3(64). Disponível em http://oa.upm.es/3219/2/VACAS_ART_2005_02.pdf?origin=publicatio_n_detail. Acesso em 28/08/2014.

SARAIVA, K. *Educação a distância: outros tempos, outros espaços*. Ponta Grossa. Paraná. Editora UEPG, 2010.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. 4ª ed. 7ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SCHITTINE, D. *blog: comunicação e escrita íntima na Internet*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

SECO, M.; ANDRÉS, O.; RAMOS, G. *Diccionario del Español Actual*. Madrid: Aguilar Lexicografía. 1999.

SELINKER, L. Interlanguage. In: *IRAL*, vol. X, 3, pp. 209-231, 1972.

SERRANI-INFANTE, S.: Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. In: *D.E.L.T.A.* São Paulo, Educ, vol 13, nº 1, 1997, pp. 63-81.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (OrgS.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em lingüística aplicada. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (Orgs.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, pp. 99-110.

SINGH, H. Building Effective Blended Learning Programs. In: *Issue of Educational Technology*, Vol. 43, No.6, November – December, 2003, pp. 51-54.

SNYDER, I. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In: ARAÚJO, J. C., DIEB, M. (Orgs.). *Letramentos na Web*. Fortaleza: Edições UFC, 2009, pp. 23-45.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, nº 81, pp. 143 - 160, dez. 2002.

TELLES, J. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" – Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*. Vol. 5, Nº 2, 2002. pp. 91-116.

TORI, R. Avaliando Distâncias na Educação. Universidade de São Paulo: ABED, 2001. Disponível em:
http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=23. Acesso em setembro de 2010.

VALLEJO, A.& MAGALHÃES, L. C. *Lacan: operadores de leitura*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

VASCONCELLOS, M.J.E. *Pensamento Sistêmico – O novo paradigma da ciência*. Campinas – SP: Papirus, 2007, 6ª ed.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

XAVIER, A. C. *O Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. Campinas: IEL/UNICAMP, 2002.

XAVIER, A. C.; SANTOS, C. F. E-forum na Internet: um Gênero Digital. In: ARAÚJO, J. C., Biasi-Rodrigues, B. (Orgs.). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, pp. 30-38.

XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. C. (orgs.) *Conversas com Linguistas: virtudes e controvérsias da Linguística*. São Paulo: Parábola, 2007[2003].

ZOPPI FONTANA, M. G. Autoria, Web e "internacionalização". In: *ENELIN- O discurso e as línguas*, Pouso Alegre-MG, 2011.

ANEXOS

Anexo A – Questionário aplicado na primeira etapa - EP

PESQUISA PARA FINS DE TESE DE DOUTORADO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA E LITERATURAS ESPANHOLA E HISPANO-AMERICANA – DLM – FFLCH – USP

ORIENTADORA: Profa. Dra. Neide Therezinha Maia González

DOUTORANDA: Raquel La Corte dos Santos

OBS.: A Doutoranda se compromete a manter sigilo sobre qualquer dado que possa identificar os informantes, que receberão um código pelo qual serão nomeados no momento da análise.

QUESTIONÁRIO APLICADO A ALUNOS DO SEGUNDO PERÍODO DO CURSO DE LETRAS/ESPANHOL DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL

DATA DA APLICAÇÃO: ____/____/2011.

1. Nome e sobrenome: ____

2. Idade: ____

3. Cidade de origem: ____

4. Nome dos pais: ____

5. Profissão dos pais: ____

6. Cidade de origem: ____

7. Bairro e cidade onde mora: ____

8. Estado Civil: ____

1. () solteiro/a 2. () casado/a 3. () separado/a 4. () divorciado/a 5. () viúvo/a

6. () outro

9. Concluiu o Ensino Médio em:

1. Escola pública () 2. Escola privada ()

Nome da Escola: ____

10. Tem acesso a Internet em casa?

1. sim () 2. Não ()

11. Há quanto tempo tem acesso a Internet em casa?

1. () A partir deste ano – 2011

2. () Desde o ano passado – 2010

3. () Há mais de 2 anos

4. () Há muitos anos. Especifique: ____

12. Tem acesso a Internet

1. () banda larga 2. () banda discada

13. Com que frequência acessa a Internet?

1. () Muitas vezes ao dia, todos os dias.

2. () uma vez ao dia, todos os dias.

3. () de duas a três vezes ao dia, todos os dias.

4. () de duas a três vezes por semana

5. () uma vez por semana

6. () nos finais de semana

7. () não tenho acesso a Internet

8. () outra frequência de acesso. Especifique: ____

14. Onde costuma acessar a Internet com mais frequência?

1. () em casa

2. () na Universidade

3. () no trabalho

4. () em casa e na universidade

5. () em casa, no trabalho e na universidade

6. () numa Lanhouse

<p>7. () na casa de amigos ou parentes</p> <p>8. () na casa de amigos ou parentes e na universidade</p> <p>9. () outro. Especifique: _____</p> <p>15. Já utilizava o e-mail antes de fazer esta disciplina?</p> <p>1. () sim 2. () não</p> <p>16. Já conhecia o blog antes de fazer esta disciplina?</p> <p>1. () sim 2. () não</p> <p>17. Você tem blog?</p> <p>1. () sim 2. () não</p> <p>Se sim, qual é a direção? _____</p> <p>18. Quais recursos da Internet você utiliza no seu cotidiano?</p> <p>_____</p> <p>19. O que você acha de a professora ter proposto a utilização de recursos do ciberespaço na disciplina de língua espanhola?</p> <p>_____</p> <p>20. Gostaria de deixar alguma sugestão?</p> <p>_____</p> <p>Autorizo a pesquisadora doutoranda Raquel La Corte dos Santos a utilizar os dados deste questionário, devendo a mesma preservar a identidade do informante.</p>

ANEXO B – Questionário aplicado na segunda etapa - EP

PESQUISA PARA FINS DE TESE DE DOUTORADO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA E LITERATURAS ESPANHOLA E HISPANO-AMERICANA – DLM – FFLCH – USP

ORIENTADORA: Profa. Dra. Neide Therezinha Maia González

DOUTORANDA: Raquel La Corte dos Santos

OBS.: A Doutoranda se compromete a manter sigilo sobre qualquer dado que possa identificar os informantes, que receberão um código pelo qual serão nomeados no momento da análise.

QUESTIONÁRIO APLICADO A ALUNOS DO PRIMEIRO PERÍODO DO CURSO DE LETRAS/ESPANHOL DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL

DATA DA APLICAÇÃO: ____/____/2012.

1. Nome e sobrenome: ____

2. Idade: ____

3. Cidade de origem: ____

4. Nome dos pais: ____

5. Profissão dos pais: ____

6. Cidade de origem: ____

7. Bairro e cidade onde mora: ____

8. Estado Civil: ____

1. () solteiro/a 2. () casado/a 3. () separado/a 4. () divorciado/a 5. () viúvo/a

6. () outro

9. Concluiu o Ensino Médio em:

1. Escola pública () 2. Escola privada ()

Nome da Escola: ____

10. Tem acesso a Internet em casa?

1. sim () 2. Não ()

11. Há quanto tempo tem acesso a Internet em casa?

1. () A partir deste ano – 2011

2. () Desde o ano passado – 2010

3. () Há mais de 2 anos

4. () Há muitos anos. Especifique: ____

12. Tem acesso a Internet

1. () banda larga 2. () banda discada

13. Com que frequência acessa a Internet?

1. () Muitas vezes ao dia, todos os dias.

2. () uma vez ao dia, todos os dias.

3. () de duas a três vezes ao dia, todos os dias.

4. () de duas a três vezes por semana

5. () uma vez por semana

6. () nos finais de semana

7. () não tenho acesso a Internet

8. () outra frequência de acesso. Especifique: ____

14. Onde costuma acessar a Internet com mais frequência?

1. () em casa

2. () na Universidade

3. () no trabalho

4. () em casa e na universidade

5. () em casa, no trabalho e na universidade

6. () numa Lanhouse

<p>7. () na casa de amigos ou parentes</p> <p>8. () na casa de amigos ou parentes e na universidade</p> <p>9. () outro. Especifique: _____</p> <p>15. Já utilizava o e-mail antes de fazer esta disciplina?</p> <p>1. () sim 2. () não</p> <p>16. Já conhecia o blog antes de fazer esta disciplina?</p> <p>1. () sim 2. () não</p> <p>17. Você tem blog?</p> <p>1. () sim 2. () não</p> <p>Se sim, qual é a direção? _____</p> <p>18. Quais recursos da Internet você utiliza no seu cotidiano?</p> <p>_____</p> <p>19. O que você acha de a professora propor a utilização de recursos do ciberespaço na disciplina de língua espanhola?</p> <p>_____</p> <p>20. Gostaria de deixar alguma sugestão?</p> <p>_____</p> <p>Autorizo a pesquisadora doutoranda Raquel La Corte dos Santos a utilizar os dados deste questionário, devendo a mesma preservar a identidade do informante.</p>