



**CONGRESO
IBEROAMERICANO**
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**CONGRESSO
IBERO-AMERICANO**
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

Enunciados digitais e a complexa relação entre língua, sujeito e tecnologia na educação superior

LA CORTE DOS SANTOS, R.

Enunciados digitais e a complexa relação entre língua, sujeito e tecnologia na educação superior

Raquel La Corte dos Santos – Universidade de São Paulo/Universidade Federal de Sergipe – ra.lacorte@gmail.com

1. Introdução

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

Fritjof Capra¹

O objetivo deste artigo é tecer algumas reflexões, a partir da leitura reflexiva de alguns enunciados digitais, sobre o fenômeno de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira (o espanhol) mediado por tecnologias, num curso de Letras, ou seja, na educação superior, na modalidade a distância e na modalidade presencial², no viés de uma perspectiva complexa e sistêmica.

Como desencadeador de nossa reflexão, partiremos de uma discussão teórica e depois da “leitura” reflexiva de alguns enunciados digitais produzidos no contexto de práticas pedagógicas das duas modalidades de ensino/aprendizagem.

Em pleno, século XXI, talvez, devido, ao desenvolvimento da ciência, *lato sensu*, que tem reconhecido cada vez mais a complexidade dos fenômenos que são objetos de investigação, sejam eles físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos ou linguísticos; ao desenvolvimento de novas tecnologias de informação e de comunicação (TICs) que nos permite ter acesso a um conjunto muito diversificado de conhecimentos provenientes de muitas áreas do saber, disponibilizados, mesmo que parcialmente, por pesquisadores de muitas partes do planeta; tecnologias que nos proporcionam a experiência de existir e de nos comunicarmos em sociedades de constantes mudanças, de tempos intemporais e espaços fluidos (CASTELLS,2009 [1999]), pensamos que não é mais possível estudar qualquer fenômeno de forma profunda sob o prisma de uma única teoria e ignorar simplesmente um conjunto de conhecimentos construídos e que estão em construção em muitas áreas sobre o mesmo fenômeno.

É necessário dialogar com diferentes quadros teóricos e buscar uma visão caleidoscópica que possibilite olhar os objetos de estudo sob diferentes perspectivas para poder construir uma interpretação mais integradora.

Cada dia que passa, pesquisadores e/ou grupos de pesquisas incorporam a suas teorias de base e práticas um conjunto de princípios e/ou procedimentos de outras teorias ou outros campos de saber. Talvez, estejamos, neste novo milênio, num momento inédito e privilegiado para a experiência interdisciplinar, multidisciplinar e

¹ Em *O ponto de mutação*, 2014 [1982]p.260

² Este artigo é uma reprodução com algumas variações de um capítulo que desenvolvemos na nossa tese de doutorado.

transdisciplinar. O conhecimento não pertence a nenhum domínio do saber, pois o saber, assim como o tempo e os espaços, também é saber fluxo (LÉVY, 2010 [1999]).

(...) 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. (LÉVY, op.cit., p.163).

Pensar, neste século XXI, o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, num curso de Letras, ou seja, em nível da educação superior, apoiado e mediado em maior ou menor grau por tecnologias, supõe pensar numa multiplicidade de fatores que se relacionam não somente com o ensino/aprendizado de uma língua mas também com o que significa ser professor e ser aluno de línguas na contemporaneidade e em tudo que isto implica.

2. Pensamento sistêmico e complexidade no olhar para enunciados digitais

Por terem uma visão integradora da ciência, incluindo suas diferentes áreas de conhecimento, das chamadas ciências “duras” às ciências humanas e suas disciplinas; por valorizarem as inter-relações e a complementaridade entre estas, adotamos o pensamento sistêmico e o pensamento complexo como perspectivas teóricas que apoiam nossas reflexões sobre produções escritas (enunciados digitais) de sujeitos aprendizes de espanhol como língua estrangeira; produções estas recolhidas do contexto do Ensino a distância e do contexto do Ensino presencial que faz uso de práticas pedagógicas híbridas, aquelas que combinam práticas pedagógicas vinculadas ao ensino presencial com práticas pedagógicas comuns no ensino virtual.

O pensamento sistêmico é o novo paradigma da ciência ou a epistemologia da ciência novo-paradigmática (VASCONCELLOS, 2007[2002]). Segundo a autora citada, 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”. O novo paradigma implica profundas e amplas transformações em nossas práticas e em nossas relações.

Lembra a autora, mencionada no parágrafo anterior, 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[2005]) p. 54), filósofo francês, pensador da complexidade, diz, em Introdução ao Pensamento Complexo, 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.

Como cientistas e/ou educadores temos um paradigma, um modelo do que é “conhecer”; “investigar”, “aprender e ensinar”, do que representa “ser aluno e ser professor”, do que é uma “sala de aula”. E, em se tratando de línguas estrangeiras, de “como se aprende e/ou se ensina uma língua”.

Adotar o pensamento sistêmico como paradigma para entender produções escritas por aprendizes de uma língua estrangeira, no contexto de uso de novas tecnologias, seja em EAD seja em contextos presenciais, implica reconhecer essas práticas contemporâneas como instáveis, complexas e permeadas por uma intersubjetividade. Além disso, implica reconhecer a necessária integração entre todos os elementos que fazem parte desses processos de ensino/aprendizagem mediados por tecnologias.

Conforme descreve Vasconcellos (2007[2002], 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-la como um todo integrado por suas partes: professores, alunos, salas de aula, direção, coordenação, livros didáticos, materiais e tecnologias de ensino/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,[2002]p. 200), o comportamento do todo é mais complexo do que a soma dos comportamentos das partes; os acontecimentos parecem implicar mais do que as decisões e ações individuais. Como aponta Vasconcelos (2007[2002],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.

Se pensarmos na Educação a distância como sistema, conhecer de forma isolada os meios de comunicação em que ocorrerão os processos de ensino/aprendizagem, tais como o computador, ou a televisão, ou o rádio ou os materiais instrucionais; conhecer o perfil dos sujeitos aprendizes, conhecer as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem; conhecer como estão estruturados os espaços da aprendizagem (presencial, no Pólo e, não presencial, no AVA); conhecer a metodologia que será utilizada e o perfil dos professores contribui

ricamente para o conhecimento do todo mas não é suficiente para uma visão abrangente 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[2002], p. 199), um conjunto de elementos no qual não se evidenciem as inter-relações entre as partes, não pode ser considerado um sistema.

Em sintonia com o Pensamento sistêmico, o Pensamento Complexo, na formulação de Morin (2005[2000]) enfrenta o desafio de questionar os pilares da ciência, que impulsionou seu desenvolvimento desde o século XVII até o final do século XIX e que, no nosso entender, manteve sua hegemonia no século XX e, de forma geral, ainda perdura na Ciência. De acordo com Morin (op.cit.), são eles: 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 descobriu-se que:

- em relação à ordem, há um “jogo dialógico”³ 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 não nos dá a compreensão do todo. É necessário religar as partes para entender a complexidade de sua organização.
- em relação à prova absoluta; consciência clara do lugar da incerteza, não se pode mais prever com segurança os resultados de uma investigação.

Partimos da visão do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira mediado por tecnologias como sistema que comporta distintas complexidades, seja no modelo de EAD, designado por Moore (2011[2007]) como de 5ª. geração⁴ seja no ensino presencial que faz uso das novas tecnologias.

Destacamos três complexidades que nos parecem fundamentais: a complexidade da própria língua (da realidade linguística, dos seus níveis de organização e de seu aprendizado); a complexidade do sujeito pensado também através da interlocução com outros sujeitos (a realidade psicossocial, incluindo as práticas pedagógicas e o sujeito em suas múltiplas dimensões (REVUZ,2002[1998]); a complexidade da própria tecnologia (seus significados, suas funções, seu caráter mediador e todo um imaginário construído em torno delas a partir de visões prometeicas ou faústicas⁵, como bem descreve Rudiger (2007[2004]). Essas três complexidades estariam interligadas e em constante inter-relação no processo de aquisição de uma língua. Com isso, esperamos ver como esses três fenômenos complexos se inter-relacionam e de que forma favorecem ou não a aprendizagem de espanhol.

³ Morin chama “dialógico” a duas ou várias lógicas unidas de forma complexa, ou seja, complementares, concorrentes e antagônicas.

⁴ 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.

⁵ Visão prometeica seria a visão tecnófila, otimista, das tecnologias e a visão faústica, o contrário, seria a visão tecnófoba ou pessimista.

Larsen Freeman, desde seu clássico artigo de 1997, vê a aprendizagem de línguas segundas como um processo dinâmico, complexo e não linear. Borges e Paiva (2011, p.340), admite que o processo de aquisição e do ensino/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”.

Adotando o princípio complexo da complementaridade (MORIN, 2005[2000]) que coloca lado a lado diferentes campos do saber e também a visão sistêmica, do todo integrado, vemos a aprendizagem de línguas em nível superior mediada total ou parcialmente por tecnologias da cibercultura⁶ como fenômeno psicossocial, político-pedagógico, de linguagem (e, portanto, cultural) e técnico, logo, um fenômeno complexo.

Como afirma Lemos (2002), tecnologia e sociedade não podem mais ser reduzidas a análises unilaterais, precisamos mudar nosso olhar e buscar novas ferramentas para compreender o surgimento de uma cultura tecnológica – a cibercultura. No tocante à educação e aprendizagem de línguas, pensar como se relacionam tecnologias em vigor numa cibercultura com a complexidade da língua e do sujeito aprendiz.

Assim, ao analisar dados que provém das produções escritas (enunciados digitais) presentes em um fórum eletrônico de um AVA e enunciados digitais presentes num grupo da rede social *Facebook*, utilizado com objetivos pedagógicos, procuraremos observar e descrever de que forma aparecem as inter-relações entre sujeito, língua e tecnologia e em que medida essas inter-relações favorecem o aprendizado de espanhol.

Ao lado desse conjunto de complexidades implicadas no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira mediante tecnologias; no caso específico da aprendizagem de espanhol por brasileiros, junta-se outra complexidade, que tem sido objeto de estudo de diferentes pesquisas no Brasil (FANJUL, 2004); (CELADA, 2002) (GONZÁLEZ e KULIKOWSKI, 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) chama de “ilusão de competência instantânea.

Esse mito do espanhol como língua fácil tem sido desfeito tanto pelas teorias quanto pelas práticas do aprender espanhol que traz para os sujeitos aprendizes a constatação de uma realidade heterogênea e a necessidade de engajamento para que a aprendizagem aconteça.

3. Breve contexto do espanhol no Brasil

Antes de analisar algumas cenas, gostaria de situar que o ensino aprendido de espanhol vem crescendo no Brasil, e este crescimento relaciona-se com o quadro político e econômico impulsionado, principalmente, após a criação do Mercosul, na década de 90. Um dos efeitos do tratado foi a implantação de políticas linguísticas que favoreceu e motivou o aprendizado de espanhol. Uma dessas políticas foi a lei 11.161 (5/08/2005) que instituiu a obrigatoriedade da oferta de espanhol na escola regular, em nível médio, em todas as escolas públicas e privadas do país. Essa lei impulsionou a

⁶ Ver Lévy (1999).

abertura de mais licenciaturas em Letras/Espanhol para formação de professores e mais contratações de professores de espanhol em todos os níveis de ensino.

Outra política linguística que destacamos, vinculada ao Ministério da Educação, foi a elaboração das Orientações curriculares para o ensino médio/língua estrangeira/espanhol, que se transformaram em parâmetros e referências de qualidade para professores de espanhol de todo o país. Destacamos do documento, as seguintes orientações:

- Evitar qualquer tipo de hegemonia.
- Em vez de “Que espanhol ensinar?”, “Como ensinar uma língua tão rica e heterogênea?”
- Trabalhar por amostragem, com uma visão não redutora, sem reforçar estereótipos e preconceitos.
- Professor = articulador de muitas vozes, entre elas a sua própria, não simplesmente um introdutor de “curiosidades”.
- Entender a heterogeneidade como a marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens.
- Desfazer a ilusão de competência instantânea.

Outro acontecimento que favorece a procura por cursos de espanhol foi a criação, em 2005, da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que previa a oferta de cursos de graduação a distância, assim os cursos de Letras espanhol ganharam novo impulso também nessa modalidade.

4. Enunciados digitais: língua, sujeito e tecnologias

Para as reflexões que serão tecidas neste artigo, selecionamos duas cenas, a primeira vincula-se ao ensino a distância e a segunda ao ensino presencial. Os nomes dos sujeitos aprendizes foram substituídos.

1ª cena:

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, com objetivos didáticos, do curso de Letras espanhol na modalidade EAD de uma universidade privada do ABC paulista)

2ª. Cena:

Enunciado C

“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 no *Facebook*, por uma, aluna do curso de Letras/Espanhol de uma universidade pública do nordeste brasileiro, dando sua opinião sobre o uso pedagógico do *Facebook (Caralibro)* como recurso complementar ao curso presencial).

Teceremos reflexões sobre a primeira cena que contempla os enunciados A e B e, em seguida, sobre a segunda cena que contempla o enunciado C.

Na primeira cena, os sujeitos aprendizes dos enunciados A e B participam de um fórum digital e têm que realizar o mesmo tipo de tarefa.

Sem pretender uma descrição profunda de todos os fatos linguísticos presentes nesses enunciados, gostaríamos destacar um que nos chamou particularmente a atenção, para, mais à frente, relacionarmos essa ocorrência com o sujeito e as tecnologias. Essa ocorrência linguística é refere-se ao uso do verbo *tener* substituindo *haber*, *tengo estudiado* em lugar de *he estudiado*.

Poderíamos interpretar de duas maneiras essa instabilidade: ou o aluno estaria fazendo uma transposição automática para o espanhol de uma perífrase verbal do português: “tenho estudado” ou usaria o verbo *tener* em lugar de *haber* pretendendo usar o Pretérito Perfeito Composto do Indicativo do espanhol, *tengo estudiado* no lugar e com sentido de *he estudiado*. Estaria confundindo ou não percebendo as diferenças temporais e aspectuais entre *he estudiado*, do espanhol, e “tenho estudado”, do português, manifestando, talvez, nessa fluida tradução, uma certa ilusão de competência instantânea, nos termos de Celada (2002), já que não questiona se é assim que se usa na língua espanhola.

Em relação a uma interferência do insumo (*input*) (KRASHEN,1985), é interessante notar que antes de o aluno escrever *tengo estudiado*, ele havia sido exposto a formas como *ha estudiado* e *han estudiado*, presentes no enunciado A. Talvez, devido à complexidade do item gramatical, o insumo não tenha sido suficiente para que o aprendiz se desse conta das diferenças entre as formas verbais do português e do espanhol.

Se pensarmos unicamente na produção não-nativa, o tipo de inadequação presente nestes enunciados digitais, considerados isoladamente e na sua linearidade, não seria muito diferente de inadequações que aparecem em enunciados impressos

de sujeitos aprendizes de espanhol como língua estrangeira. Contudo, defendemos que, para compreender essas cenas situadas em contextos de aprendizagem mediados por tecnologias, devemos considerar fatores relacionados às novas tecnologias e que estão ocorrendo ao mesmo tempo e interferindo qualitativamente na relação língua estrangeira, tecnologia e sujeito. Cabe perguntar, por exemplo, se ocorre uma “ilusão de competência instantânea” (CELADA, 2000) ao enunciar “tengo estudiado” em lugar de “he estudiado” que poderia ser interpretada como um processo de aproximação em direção à língua alvo, influenciada por uma representação do construída sócio-historicamente, ou se características do ciberespaço como velocidade, instantaneidade, fluidez, maleabilidade não condicionariam também algumas produções não-nativas.

Tengo estudiado e *he estudiado*, pensando o princípio de complementaridade do pensamento complexo, são formas linguísticas antagônicas e complementares; antagônicas pois representam semânticas verbais diferentes e funcionamento diferente e complementares pois demonstram o “próprio” de cada língua e abrem a possibilidade de trabalho pedagógico sobre o encontro/desencontro entre línguas, no caso, entre português e espanhol.

O objetivo pedagógico da atividade que desencadeou postagens como as dos enunciados A e B era fazer com que os alunos praticassem as formas do Pretérito Perfeito Composto do espanhol em situações comunicativas que motivassem os alunos a se expressarem oralmente (no Pólo). Para tanto, a conversação foi estimulada por meio de perguntas, organizadas no gênero “entrevista”. Os alunos deveriam entrevistar uns aos outros no Pólo e, depois, para praticar a escrita, deveriam fazer comentários no fórum do Ambiente Virtual de Aprendizagem, organizado com esse objetivo. Muitos alunos apenas seguiram o roteiro e realizavam no fórum enunciados previsíveis como as respostas: *He viajado a Japón* ou *No he viajado a Japón* para uma pergunta como *¿Has viajado a Japón alguna vez?* Porém, os enunciados digitais que selecionamos nesta primeira cena desviam-se totalmente do previsível porque fogem de simples respostas a um roteiro de perguntas.

Graças ao potencial das tecnologias, realizam, de forma autônoma ou até “anárquica” (já que se esquecem de seguir um roteiro fechado, previamente planejado) e realizam enunciados imprevistos e espontâneos.

Lorena conta algo sobre Guilherme e o faz abertamente, com objetivos que nos parecem mais sócio-comunicativos que de aprendizagem de uma língua: contar algo sobre alguém publicamente, contar sobre alguém para todos, abrindo a possibilidade da entrada de outros na conversa e da réplica da pessoa mencionada; Lorena faz isso brincando. Brincar, de certa forma, é um jeito de entrar em contato com o outro (Guilherme) ou outros (demais colegas dos Pólos). Podemos notar no tom informal da conversa, um uso do que poderíamos chamar de “provocações”: *no sé si él ha estudiado mucho los últimos meses*, e no uso de onomatopéias e abreviaturas que imitam risos, traços de oralidade, de uma conversa informal entre amigos, como *jejeje* (escrita em espanhol) e *rs*.

No uso de onomatopéias como *jejeje* e abreviaturas, observamos não somente a aproximação do sujeito aprendiz com a língua estrangeira mas também sua relação com as tecnologias, já que o meio no qual ele escreve dita algumas formas de escrita.

Parece haver por parte dos sujeitos aprendizes uma familiaridade com o tipo de escrita digital. Abreviaturas e onomatopéias não foram ensinadas, no entanto, os alunos, muito tranquilamente, as realizam, provavelmente transferindo uma prática de escrita digital já exercitada em sua língua materna para a prática escrita em língua

estrangeira, realizando os ajustes necessários, como a tradução do que seria *hehehe*, onomatopeia do inglês usada por brasileiros para *jejeje* em espanhol.

A segunda cena também aponta para uma prática social e pedagógica contemporânea, que é o uso de tecnologias como apoio ao ensino presencial. A proposta da tarefa era que os alunos, no final do curso, opinassem sobre a experiência de aprender espanhol com auxílio de tecnologias, particularmente com o uso intensivo da rede social *Facebook*. No enunciado digital selecionado, vemos que o sujeito aprendiz, ao expressar sua opinião, avalia positivamente o uso da rede social e do espaço nela criado para interlocução: *fue bueno*. O sujeito avalia o uso do *facebook* como lugar motivador de prática escrita: *bueno porque intentamos escribir en español*; como lugar de comunicação e de oportunidades para aprender espanhol, *hallar actividades, películas, vídeos, canciones*, ou seja, uma porta de acesso a mais informações e a outras linguagens. E conclui dizendo: *una sala de clases fuera de la universidad*, reconhecendo o espaço adotado como espaço de aprendizagem para além do espaço convencional da sala de aula.

5. À guisa de conclusão

São múltiplas e complexas as questões que surgem a partir da observação de enunciados digitais como objetos de pesquisa, principalmente quando passamos a contextualizá-los e descrevê-los, considerando diferentes elementos (partes) que estão tecidos juntos e que podem contribuir para a compreensão do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira mediado por tecnologias de forma mais abrangente.

Como nas cenas mencionadas, é preciso considerar na produção não-ativa:

- o próprio da Língua, na reflexão que fizemos, de levantar as evidências e/ou não-evidências estruturais entre português e espanhol, da importância de estudos descritivos/contrastivos entre as duas línguas a fim de desconstruir o mito de línguas muito semelhantes;
- o próprio das novas tecnologias (suas características específicas, a depender do tipo de tecnologia utilizada e como estariam condicionando algumas produções escritas e;
- o próprio do sujeito aprendiz (sua forma de se posicionar, suas opiniões e a forma como interage com os seus interlocutores, nem sempre com o propósito de procurar ajuda para aprender mas, frequentemente, como aparecem em muitos dados de nossa pesquisa, com objetivos socioafetivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. (2006). *Orientações curriculares para o ensino médio*. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. [Acesso em: 23 abril. 2014].
- BORGES, E.F.V. e PAIVA, V. L. M. O. (2011). “Por uma abordagem complexa de ensino de línguas”. Em: *Linguagem & Ensino*: Pelotas, v.14, n.2, p. 337-356.
- CAPRA, F. (2006). *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 2014, 1ª. ed., 30ª. reimpressão.

- CASTELLS, M. (1999). *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra. 2009, 6ª.ed., vol.1.
- FANJUL, A. P. (2004). "Circuitos 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, p. 60-72.
- KRASHEN, S. (1985). *The Input Hypothesis: issues and implications*. New York: Longman, 4ª. ed.
- KULIKOWSKI, M. Z. & GÓNZALES, N.T.M. (1999). "Español para brasileños: Sobre dónde determinar la justa medida de una cercanía". Em: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, 9. Brasília: Embajada de España en Brasil, Consejería de Educación y Ciencia, p. 11-19.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1997). Chaos/Complexity Science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, v. 18, n.2, p. 141-165.
- LEMONS, A. (2002). *Tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- LÉVY, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2010, 3ª. ed.
- MOORE, M. G; KEARSLEY, G. (2007). *Educação a Distância: Um visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2011, 1ª. ed., 4ª. reimpressão.
- MORIN, E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007, 3ª.ed.
- MORIN, E. (2000). *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez Editora, 2005, 3ª. ed.
- REVUZ, C. (1998) "A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio". Em: SIGNORINI, I. (org): *Língua(gem) e identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2002, 1ª. ed., 2ª. reimpressão, p. 213-230.
- RUDIGER, F (2004). *Introdução às teorias da cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2007, 2ª. ed.
- VASCONCELLOS, M.J.E. (2002) *Pensamento Sistêmico – O novo paradigma da ciência*. Campinas – SP:Papirus, 2007, 6ª. ed.