

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM LETRAS

FLAVIA REGINA DA SILVA CORREA

**USO DE ESTRATÉGIAS SOCIAIS POR APRENDIZES DE ESPANHOL COMO
LÍNGUA ADICIONAL NA REDE SOCIAL DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS
*HELLOTALK***

São Luís
2021

FLAVIA REGINA DA SILVA CORREA

**USO DE ESTRATÉGIAS SOCIAIS POR APRENDIZES DE ESPANHOL COMO
LÍNGUA ADICIONAL NA REDE SOCIAL DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS
HELLOTALK**

Texto apresentado para defesa da dissertação de Mestrado em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão.

Linha de Pesquisa: Estudos de Linguagem e Práticas Discursivas.

Orientador: Prof. Dr. João da Silva Araújo Júnior.

São Luís

2021

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

DA SILVA CORREA, FLAVIA REGINA.

USO DE ESTRATÉGIAS SOCIAIS POR APRENDIZES DE ESPANHOL
COMO LÍNGUA ADICIONAL NA REDE SOCIAL DE APRENDIZAGEM DE
LÍNGUAS HELLOTALK / FLAVIA REGINA DA SILVA CORREA. - 2021.
152 f.

Orientador(a): João da Silva Araújo Júnior.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Letras/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2021.

1. Aprendizagem de Espanhol. 2. Estratégias Sociais.
3. Hellotalk. I. da Silva Araújo Júnior, João. II.
Título.

FLAVIA REGINA DA SILVA CORREA

**USO DE ESTRATÉGIAS SOCIAIS POR APRENDIZES DE ESPANHOL COMO
LÍNGUA ADICIONAL NA REDE SOCIAL DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS
*HELLOTALK***

Texto apresentado para a defesa da dissertação de Mestrado em Letras do Programa de Pós- Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão.

Área de concentração: Estudos da Linguagem.

Linha de pesquisa: Estudos de linguagem e práticas discursivas.

Orientador: Prof. Dr. João da Silva Araújo Júnior

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João da Silva Araújo Júnior (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Profa. Dra. Regina Cláudia Pinheiro (Avaliadora externa)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Profa. Dra. Naiara Sales Araújo Santos (Avaliadora interna)
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Profa. Dra. Mônica Fontanelle Carneiro (Avaliadora suplente)
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Aos meus pais Maria e Domingos, meu irmão João Miguel e a toda minha família que, com muito carinho e dedicação, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Para seres humanos, não existe vivência, existe apenas convivência. Nós somos humanos com outros humanos. A nossa humanidade é compartilhada. Ser humano é ser junto. (CORTELLA, 2010, p. 117)

Aos meus queridos pais, Maria e Domingos, por todo incentivo que me deram, pois mesmo sem acesso à educação sempre me estimularam a buscar conhecimentos e jamais desistir diante de adversidades;

Ao meu pequeno irmão, João Miguel, por me dar a honra de ser referência a alguém;

Ao meu orientador João da Silva Araújo Júnior, por todo o suporte, paciência e dedicação durante o processo de orientação e, também, por me apresentar ao universo das estratégias de aprendizagem de línguas;

Às avaliadoras Regina Pinheiro, Mônica Carneiro e Naiara Sales por todas as contribuições e apontamentos pertinentes dados ao longo de minha trajetória no mestrado e processo de qualificação;

Aos professores que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desse trabalho, dentre os quais deixo meu agradecimento especial à professora Veraluce Lima por ser tão querida e atenciosa;

Aos amigos Clécio Marques, Dandara Sales, Dayana Bessa e Mayara Rego por sempre confiarem em mim, mesmo nos momentos em que duvidei;

Aos amigos da minha turma de mestrado, por todas as colaborações, trocas e conversas frutíferas;

Aos estudantes do IEMA UP Itaqui-Bacanga, por me apresentarem as redes sociais de aprendizagem de línguas.

Por falta de um cravo, perdeu-se a ferradura;
Por falta da ferradura, perdeu-se o cavalo;
Por falta de um cavalo, perdeu-se o cavaleiro;
Por falta do cavaleiro, perdeu-se a batalha;
Pela derrota em uma batalha, perdeu-se a guerra;
Pela derrota em uma guerra, perdeu-se o reino;
Tudo pela falta de um cravo na ferradura.
(HERBERT, 2016)

RESUMO

O *Hellotalk* é uma rede social de aprendizagem de línguas (RSAL) que fomenta o processo de aprendizagem, sendo um ambiente profícuo para o uso de estratégias sociais, haja vista que se referem às práticas de interação e cooperação entre os aprendentes. Destarte, nosso estudo tem como objetivo analisar em interações escritas o uso de estratégias sociais na aprendizagem de língua espanhola como língua adicional em rede social de aprendizagem de línguas. Os teóricos que fundamentam nossa pesquisa, no âmbito da Linguística Aplicada, são Larsen-Freeman (2015), Paiva (2011), Leffa (2016) e Morin (2011). Acerca de redes sociais *online*, embasamo-nos nos saberes de Musso (2004), Recuero (2009) e Zenha (2018). Sobre estratégias de aprendizagem de línguas nos fundamentamos em Vilaça (2011). No que tange às estratégias sociais, destacamos os trabalhos de Oxford (1990, 2013, 2018). Em relação à metodologia, nossa pesquisa é qualitativa, exploratória e documental, tendo como local de investigação a rede social *online Hellotalk*. Nosso *corpus* é composto por capturas de tela obtidas nas ferramentas “Recomende” e “Colegas” dessa RSAL. Selecionamos uma amostra de onze capturas para análise, seis coletadas no primeiro ambiente e cinco no segundo. Nossos resultados demonstram que no *Hellotalk* o uso de estratégias sociais ocorre a partir de interações entre os aprendizes e utilização de ferramentas específicas dessa RSAL. De igual modo, no *Hellotalk* emergem os seis tipos de estratégias sociais propostas por Oxford (1990), isto é, subgrupo (1) perguntas, pedir esclarecimento ou verificação, pedir correção; subgrupo (2) cooperação, cooperar com colegas e cooperar com usuários proficientes da língua; subgrupo (3) empatia, desenvolver entendimento cultural e tornar-se consciente dos pensamentos e sentimentos dos outros. Dentre esse grupo de estratégias de aprendizagem de línguas a mais recorrente é cooperar com colegas.

Palavras-chave: Aprendizagem de Espanhol. Estratégias Sociais. *Hellotalk*.

RESUMEN

El *Hellotalk* es una red social de aprendizaje de lenguas (RSAL) que fomenta el proceso de aprendizaje, siendo un ambiente proficuo para el uso de estrategias sociales, puesto que se refieren a las prácticas de interacción y cooperación entre los aprendices. Así, nuestro estudio tiene como objetivo analizar en interacciones escritas el uso de estrategias sociales en el aprendizaje de lengua española como lengua adicional en red social de aprendizaje de lenguas. Los teóricos que fundamentan nuestra investigación, en el ámbito de la Lingüística Aplicada, son Larsen-Freeman (2015), Paiva (2014), Leffa (2016) y Morin (2011). Acerca de las redes sociales en línea, nos basamos en los saberes de Musso (2004), Recuero (2009) y Zenha (2018). Sobre estrategias de aprendizaje de lenguas nos apoyamos en Vilaça (2011), en relación con las estrategias sociales, destacamos los trabajos de Oxford (1990, 2013, 2018). Con respecto a la metodología, nuestra investigación es cualitativa, exploratoria y documental, siendo como sitio de averiguación la red social en línea *Hellotalk*. Nuestro *corpus* es compuesto por capturas de pantalla obtenidas en las herramientas “Recomende” y “Colegas” de esa RSAL. Seleccionamos una muestra de once capturas para análisis, seis colectadas en el primer ambiente y cinco en el segundo. Nuestros resultados demuestran que en *Hellotalk* el uso de estrategias sociales ocurre a partir de interacciones entre los aprendices y empleo de herramientas específicas de esa RSAL. Asimismo, en *Hellotalk* emergen los seis tipos de estrategias sociales propuestas por Oxford (1990), eso es, subgrupo (1) preguntas, pedir esclarecimiento o verificación, pedir corrección; subgrupo (2) cooperación, cooperar con colegas y cooperar con usuarios proficientes de la lengua; subgrupo (3) empatía, desarrollar entendimiento cultural y tornarse consciente de los pensamientos y sentimientos de los demás. En este grupo de estrategias de aprendizaje de lenguas la más recurrente es cooperar con colegas.

Palabras clave: Aprendizaje de español. Estrategias Sociales. *Hellotalk*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Hiperespecialização.....	27
Figura 2 –	Estratégias de Oxford (1990).....	54
Figura 3 –	Classificação de estratégias sociais.....	57
Figura 4 –	Elementos da Conexão de uma RSO.....	72
Figura 5 –	Emoticons disponíveis na ferramenta “Conversa”.....	75
Figura 6 –	Perfil no <i>Hellotal</i>	85
Figura 7 –	Interação por comentário.....	86
Figura 8 –	Interação por áudio.....	87
Figura 9 –	Interação por correção.....	87
Figura 10 –	Relação social no <i>Hellotalk</i>	88
Figura 11 –	Laço relacional (dialógico) no <i>Hellotalk</i>	89
Figura 12 –	Laço de associação no <i>Hellotalk</i>	89
Figura 13 –	Tipos de observação.....	91

LISTA DE CAPTURAS DE TELA

Captura 1 –	Estratégia do subgrupo (1).....	98
Captura 2 –	Estratégias do subgrupo (1).....	101
Captura 3 –	Estratégia do subgrupo (2).....	104
Captura 4 –	Estratégias do subgrupo (2).....	107
Captura 5 –	Estratégia do subgrupo (3).....	110
Captura 6 –	Estratégia do subgrupo (3).....	112
Captura 7 –	Estratégia do subgrupo (1).....	116
Captura 8 –	Estratégias do subgrupo (1).....	118
Captura 9 –	Estratégia do subgrupo (2).....	120
Captura 10 –	Estratégias do subgrupo (2).....	123
Captura 11 –	Estratégia do subgrupo (3).....	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Fatores que determinam as distâncias sociais e psicológicas na teoria da aculturação.....	40
Quadro 2 –	Critérios de classificação das estratégias proposta por Cohen (2002).....	51
Quadro 3 –	Classificação de estratégias proposta por O`Malley e Chamot (1990).....	53
Quadro 4 –	Tipos de laços e interações.....	71
Quadro 5 –	Características da Pesquisa Qualitativa.....	79
Quadro 6 –	Tipos de Documentos.....	84
Quadro 7 –	Ocorrência de ESc em “Recomende”	114
Quadro 8 –	Ocorrência de ESc em “Colegas”.....	128
Quadro 9 –	Ocorrência de ESc do subgrupo (1) perguntas.....	131
Quadro 10 –	Ocorrência de ESc do subgrupo (2) cooperação.....	132
Quadro 11 –	Ocorrência de ESc do subgrupo (3) empatia.....	133

LISTA DE ABREVIATURAS

- EAf - Estratégias afetivas
- ECg - Estratégias cognitivas
- ECp - Estratégias de compensação
- EMg - Estratégias metacognitivas
- EMm - Estratégias de memória
- ESc - Estratégias sociais

LISTA DE SIGLAS

ALA	- Aprendizagem de Língua Adicional
CT	- Captura de Tela
EAL	- Estratégia de Aprendizagem de Línguas
IEALE	- Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas
LA	- Linguística Aplicada
PC	- Paradigma da Complexidade
RSAL	- Rede Social de Aprendizagem de Línguas
RSO	- Rede Social Online
SAC	- Sistema Adaptativo Complexo
TDIC	- Tecnologia da Informação e Comunicação
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	AS CONDIÇÕES INICIAIS.....	15
2	APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS À LUZ DA COMPLEXIDADE.....	23
2.1	Um pouco de mito e história.....	23
2.2	Os sistemas adaptativos complexos.....	28
2.3	A aprendizagem de línguas como sistema adaptativo complexo...	32
3	A NATUREZA COMPLEXA DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM.....	48
3.1	Um panorama dos estudos sobre estratégias de aprendizagem de línguas.....	48
3.2	As estratégias Sociais de Oxford.....	55
3.3	As estratégias de aprendizagem de línguas como sistema adaptativo complexo.....	58
4	MAS O QUE É MESMO REDE SOCIAL <i>ONLINE</i>?.....	62
4.1	Redes sociais <i>Online</i>: da rede de pesca ao <i>smartphone</i>.....	62
4.2	Redes Sociais <i>Online</i> como Sistema Adaptativo Complexo.....	72
5	PERCURSO METODOLÓGICO.....	75
5.1	Os problemas e objetivos da pesquisa.....	75
5.2	A abordagem metodológica.....	76
5.2.1	A pesquisa qualitativa.....	76
5.2.2	A pesquisa exploratória.....	80
5.2.3	A pesquisa documental.....	80
5.3	Contextualização da pesquisa.....	83
5.3.1	Local da pesquisa.....	83
5.3.2	Instrumento e Técnica de Pesquisa.....	87
5.3.3	Procedimentos de coleta.....	91
5.3.4	Análise e apresentação dos dados.....	94
6	USO DE ESTRATÉGIAS SOCIAIS NO <i>HELLOTALK</i>.....	95
6.1	Estratégias sociais na ferramenta “Recomende”.....	95
6.2	Estratégias sociais na ferramenta “Colegas”.....	113
6.3	Discussão dos resultados.....	127
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133

REFERÊNCIAS.....	136
ANEXO A – CAPTURAS DE TELAS.....	145

1 AS CONDIÇÕES INICIAIS

O desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. (MORIN, 2011, p. 20).

A epígrafe que inicia este capítulo dialoga com minha visão de como se fazer pesquisa, já que senti a necessidade de acrescentar a afetividade no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, destaco que as condições iniciais se referem aos fenômenos que marcam o início da trajetória de um sistema dinâmico e, devido às suas peculiaridades não lineares, torna difícil de prever seus resultados dentro de um sistema. É com esses dois pensamentos importantes, afetividade e início de uma trajetória, que começo este trabalho, o qual surgiu a partir de uma conversa despretensiosa com aprendizes de língua espanhola. Nos corredores de uma instituição pública, os estudantes narravam sobre redes sociais *online* que utilizavam para aprender essa língua adicional, incitando, assim, a minha curiosidade.

As condições iniciais desse estudo se ancoram na minha participação em projetos de pesquisa, vinculados à Universidade Federal do Maranhão, como o GPTECEN, coordenado pela Prof^a Dra. Verluce Lima, que me apresenta um universo de possibilidades acerca das redes sociais *online*; o GEPELA, coordenado pela Prof^a Dra. Naiara Sales, com discussões acerca da Linguística Aplicada; e o LINTEC, coordenado pelo Prof. Dr. João Araújo Júnior, que se volta para a aprendizagem de línguas e, por fim, toda uma área de conhecimento que me revela novas perspectivas e ensinamentos.

Além disso, por que *USO DE ESTRATÉGIAS SOCIAIS POR APRENDIZES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL NA REDE SOCIAL DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS HELLOTALK?* Porque percebemos a emergência de redes sociais *online* (RSO) na aprendizagem de línguas, sobretudo, redes voltadas essencialmente para a aprendizagem de línguas adicionais¹ (ALA), com ferramentas e instrumentos que podem potencializar esse processo, dentre essas RSO destacamos *Tandem*, *Speaky*, *Hi uTandem*, *Lingvu*. Todavia, selecionamos o

¹ Língua adicional nesse trabalho é compreendida, conforme a proposta de Leffa (2014), ou seja, como toda e qualquer língua adicionada àquela (ou aquelas) que o aprendiz já conhece.

Hellotalk, por ser a RSO que melhor dialoga com os nossos objetivos e, igualmente, a consideramos com ambientes mais diversificados, síncronos e assíncronos. Os responsáveis pela rede também disponibilizam um *blog* com diferentes pesquisas realizadas, apresentando dados como línguas mais estudadas por país, por sexo ou idade, dentre outros, elementos que podem nos dar diferentes informações para nosso estudo.

Dentre o universo de estratégias de aprendizagem propostas por Oxford (1990), centramo-nos nas estratégias sociais, pois acreditamos que as redes sociais de aprendizagem de línguas fazem emergir um modo diferenciado de uso dessas estratégias, as quais outrora estavam atreladas, por exemplo, à interação entre os aprendizes dentro da sala de aula num curso de idiomas ou na escola, agora é possível encontrá-las, também, em ambientes virtuais, no entanto, com peculiaridades inerentes a esses contextos.

Nosso estudo se embasa no Paradigma da Complexidade e, por conseguinte, nas teorias que o compõem. Compreendemos a aprendizagem de línguas como um sistema adaptativo complexo, já que é não linear, auto-organizável, aberto, dinâmico. Aprendizagem de línguas não vem com uma receita pronta para que ela ocorra, tais como: uso de repetição de elementos, gramática universal, interação. Desse modo, percebemos a aprendizagem de línguas adicionais como um processo que perpassa por diferentes elementos em interação, um conjunto, um todo.

Assim, nossa pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada (LA). A LA, num primeiro momento, era concebida como perspectivas teóricas da Linguística levadas à prática. Em contrapartida, a partir da década de noventa do século XX, ocorre a terceira grande virada da LA, deixando-a, assim, transdisciplinar². Desse modo, seu interesse, que se voltava para a aprendizagem formal de línguas (principalmente inglês), passa a se dedicar ao uso da linguagem em suas práticas sociais. Ademais, a LA se torna uma área mestiça que dialoga com outras áreas do conhecimento e rompe paradigmas. É nesse panorama que se insere essa pesquisa, numa LA mais ousada e sem fronteiras. Inserimo-nos na LA transdisciplinar porque compreendemos que a aprendizagem de línguas e o uso de estratégias não podem ser definidas sob uma única perspectiva, por isso passeamos por diferentes teorias e

² Transdisciplinaridade, na visão de Oliveira (2011), refere-se à integração das disciplinas, àquilo que se denomina convergência ou unificação das ciências.

distintas áreas do conhecimento, como Antropologia, Análise do Discurso, Sociologia, para entendermos a complexidade desses processos.

Em 1997, Larsen-Freeman publicou na *Applied Linguistics*, uma prestigiosa revista na área da LA, um artigo denominado *Chaos/complexity science and second language acquisition*. Nele, a autora estabelece um paralelo entre as teorias da complexidade/caos e o processo de aprendizagem de línguas adicionais, pois, percebe que as premissas defendidas por essas teorias podem ser empregadas, de modo metafórico, em explicações sobre o processo de aprendizagem de línguas. Na percepção dessa autora, tal relação era possível porque a ALA também poderia ser compreendida como um sistema adaptativo complexo, não linear, dinâmico e caótico. Desse modo, Larsen-Freeman inaugura um novo paradigma na LA: o paradigma da complexidade (PC). Essa nova proposta teórica acaba por influenciar outros estudiosos, como: Van Lier (2004), Paiva (2005), Cameron e Deignan, (2006), Leffa (2006), entre outros.

Se analisarmos bem, o artigo publicado por Larsen-Freeman (1997) funcionou como um atrator estranho no sistema LA, uma vez que atraiu para si, enquanto condições iniciais, diversos pesquisadores que se impactaram com os pensamentos apresentados e defendidos pela estudiosa que, a partir de então, passaram a compartilhá-los. Trata-se de um atrator estranho porque se refere a um novo fenômeno conceitual que emergiu a partir de diferentes interações e, de igual modo, é caracterizado pela imprevisibilidade dentro do sistema LA. Esses novos comportamentos causados pela publicação de Larsen-Freeman nos recorda o pensamento de Gleick (1987), embasado em Lorenz (1996), acerca do efeito borboleta, uma vez que “o bater das asas de uma borboleta no Brasil desencadeia um tornado no Texas”.

Essa mudança de paradigma na LA se equipara com outras transformações importantes no campo da pesquisa sobre aprendizagem de línguas causadas, sobretudo, pelos usos das tecnologias digitais de informação e comunicação (doravante TDIC). Conforme Finardi e Porcino (2014), as TDIC favorecem a construção de uma sociedade da informação e do conhecimento e, também, para os avanços tecnológicos, principalmente no que se referem às tecnologias digitais, já que possibilitam acesso mais rápido, democrático e de baixo custo às informações, assim como serviços e produtos disponíveis aos usuários conectados à internet e às redes sociais. Desse modo, as TDIC revolucionam o mundo

ao possibilitar novas formas de interação entre as pessoas, além de fomentar inovações na aprendizagem.

Nesse viés, as TDIC têm despertado interesse de estudiosos, em diferentes campos da pesquisa, a fim de compreender a sua relevância no processo de aprendizagem. Embora não haja consenso acerca de seus resultados nesse processo, é impossível negar que as TDIC trouxeram inovações tecnológicas particulares para esse contexto. Na LA, percebemos o entusiasmo em investigar as implicações das TDIC no processo de ALA através de diversos estudos desenvolvidos nos últimos tempos, tais como (LEAL, 2009), focado na compreensão auditiva ou produção oral (MARTINS, 2009; MENEZES, 2010). Encontramos estudos destinados a gêneros textuais digitais como de (SOARES; RIBEIRO; RODRIGUES, 2009). De igual modo, há pesquisas destinadas a compreender a emergência de eventos complexos em aulas *online* e face a face, como (MARTINS, 2008).

Notamos igualmente que, com o advento das tecnologias digitais e da internet, a ALA se torna mais dinâmica e interativa. Ao utilizar seu celular ou *tablet*, o aprendiz se depara com novos recursos que lhe permitem ampliar seu vocabulário, melhorar sua pronúncia ou até mesmo interagir com pessoas oriundas de diversos países. Nessa perspectiva, as redes sociais *online* ganham grandes dimensões nesse processo, uma vez que disponibilizam, aos seus usuários, um leque de recursos específicos para que a ALA ocorra, bem como, por exemplo, estimular a aprendizagem colaborativa entre os aprendentes.

Aves em bando, a convivência de elefantes, o agrupamento de pessoas numa metrópole são demonstrações coletivas que exemplificam o movimento natural dos seres vivos para se relacionarem em diferentes espaços, seja ele físico ou até mesmo digital. É desse modo que as redes sociais estão presentes na história da humanidade, desde os tempos remotos, demonstrando a relevância das conexões entre os seres humanos, a fim de encontrar soluções para diferentes problemas.

No entanto, no século XXI, essas redes sociais tomam outras conotações e adentram os nossos *smartphones*. As redes sociais *online* rompem fronteiras e permitem interações entre os indivíduos em qualquer parte do mundo que, provavelmente, não conseguiriam se encontrar no mundo não virtual. Desse modo, viabilizam uma interação síncrona ou assíncrona, onde os usuários são protagonistas das relações que estabelecem na rede. Conforme Recuero (2009) a participação em

interações *online* concede, aos usuários, a formação de relações e geração de laços sociais, elementos constituintes das RSO.

Segundo Siemens (2004, p.7), “a tecnologia reorganizou o modo como vivemos, como nos comunicamos e como aprendemos”. Para esse estudioso, as redes sociais *online* são elementos adicionais para compreendermos os modelos de aprendizagem na era digital, denominadas por ele como redes (sociais) de aprendizagem. Nesse panorama, as RSO possibilitam que nos comuniquemos, que interagamos, mas são, de igual modo, um meio pelo qual o conhecimento é distribuído, haja vista que, através delas, é possível aprender de modo informal. É nessa perspectiva que para Franco (2011, p.19) argumenta “aprender, sem ser ensinado, é subversivo”.

É perceptível, também, que as RSO fizeram emergir um tipo de rede social específica para o processo de ALA, que denominamos, nesse estudo, como Redes Sociais de Aprendizagem de Línguas (RSAL). É nesse contexto que se insere o *Hellotalk*, RSAL cuja plataforma disponibiliza aos seus usuários mais de cento e cinquenta idiomas, ferramentas de tradução/pronúnciação, videochamadas e, principalmente, uma comunicação global, uma vez que, através do *chat*, o aprendiz interage com nativos de diferentes lugares, enriquecendo, desse modo, a sua aprendizagem.

No que concerne a esse modo de aprender, Paiva e Nascimento (2011) asseveram que a internet oportuniza um ambiente favorável para a interação entre falantes nativos e aprendizes de línguas adicionais, já que podem se comunicar a partir de distintas partes do mundo. Diferentemente da sala de aula tradicional, a internet possibilita situações de comunicação autênticas.

Assim, nota-se a relação entre as RSAL e a ALA, pois através dessas redes sociais, conectadas à internet, há uma maior comunicação entre os aprendizes por meio de uso efetivo da língua adicional. Compartilhando desse pensamento, Silva (2008) afirma que o computador conectado à internet oportuniza aos aprendentes de língua adicional uma interação significativa na língua que se objetiva aprender, compreendendo esse contato como diálogo, cocriação através de diferentes tipos de interação.

Ademais dessa interação significativa, o *Hellotalk* oportuniza, conforme o site oficial³ dessa RSAL, o diálogo cultural entre os indivíduos através do *chat* e de uma ferramenta denominada “Momentos”, onde é possível compartilhar hábitos e costumes que representem seu país. Devido a suas particularidades, essa plataforma digital é uma fonte rica de pesquisa, haja vista que fornece ao pesquisador dados relevantes sobre diferentes tipos de estratégias de aprendizagem de línguas (EAL).

No que concerne às EAL, percebemos que têm chamado a atenção de muitos estudiosos, motivando, assim, grande número de pesquisas. Salientamos os trabalhos de Rubin (1975), Wenden e Rubin (1987), O’Malley e Chamot (1990), Oxford (1990), Brown (1994), Cohen (1998), PAIVA (2005), trabalhos que até hoje possuem grande destaque no cenário científico. O vocábulo estratégia (*strategy*) chega à LA por intermédio dos estudos de Rubin (1975) que investigou as EAL de aprendentes exitosos na sua ALA e, além disso, propôs que as EAL deveriam ser ensinadas, a fim de que outros aprendizes pudessem aperfeiçoar sua atuação no processo de aprendizagem de línguas.

No entanto, é ao *Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras*⁴ (IEALE), proposto por Oxford (1990), que vamos nos ater. Para Vilaça (2011) se trata do modelo mais completo, é composto por sessenta e duas estratégias, e utilizado até hoje nas pesquisas sobre ALA em diferentes países e sobre diferentes línguas. Por essa razão, esse inventário é de grande relevância para a compreensão do protagonismo estratégico dos aprendentes.

Acreditamos que a RSAL *Hellotalk*, por fomentar a interação entre os aprendentes, é um lugar propício para compreendermos como se constitui o uso de estratégias sociais no ciberespaço. Ressaltamos, de igual modo, que embora haja o aumento significativo no uso dessa rede social, há poucos estudos sobre ALA nesse contexto e tampouco a relacionando à teoria da complexidade. Ademais, ao longo desse estudo, percebemos pouca ocorrência de pesquisas voltadas exclusivamente para as estratégias sociais, geralmente são trabalhadas com outras EAL, assumindo um lugar de coadjuvantes. Assim sendo, realização de investigações que abordem essa temática, dentro desses pressupostos teóricos, é relevante, a fim de que se possa analisar o uso de estratégias sociais nessa RSAL, em suas diferentes ferramentas e em distintos modos de interação entre os aprendizes.

³ <https://www.hellotalk.com/?lang=pt-br>.

⁴ Em inglês é denominado Strategies inventory language learning (SILL).

Desejamos, também, que outros estudos, mais aprofundados, possam emergir, por meio dessa investigação científica, debatendo sobre diferentes aspectos acerca do uso de estratégias sociais no ciberespaço. Em tempos de pandemia⁵, torna-se clarividente o quanto a TDIC é importante no processo de aprendizagem, por isso a sociedade precisa de mais pesquisas nesse teor. De igual modo, almejamos que essa pesquisa não se limite à academia, no entanto que ela chegue à sociedade sob diferentes vieses.

Feitas essas considerações, propomos os questionamentos que norteiam este trabalho, a saber:

- a) Como se dá o uso de estratégias sociais em interações escritas no âmbito do uso de RSAL por aprendizes de espanhol como língua adicional?
- b) Quais estratégias sociais emergem na rede social *Hellotalk*?
- c) Quais estratégias sociais são mais recorrentes nesse ambiente virtual?

Para que possamos responder a essas perguntas, delimitamos nossos objetivos. Como objetivo geral, almejamos **analisar em interações escritas o uso de estratégias sociais na aprendizagem de Língua Espanhola como língua adicional em uma rede social de aprendizagem de línguas (RSAL)**.

No que tange aos objetivos específicos, pretendemos: **identificar quais estratégias sociais emergem na rede social *Hellotalk*; e verificar quais estratégias sociais são recorrentes na RSAL analisada**.

Nossa metodologia, quanto à abordagem, é qualitativa, em relação aos objetivos é exploratória e, no que se refere ao método, é documental. Nosso instrumento de coleta de dados é a captura de tela (CT). Assim, nosso *corpus* é constituído por CT de ambientes assíncronos e mútuos na ferramenta “Momentos”, que se subdivide em seis sub ferramentas, todavia as que dialogam com os nossos objetivos são “recomende” e “colegas”, selecionadas para a nossa investigação.

Essa pesquisa está estruturada em cinco capítulos. No primeiro, intitulado “Aprendizagem de línguas à luz da complexidade”, dissertamos sobre Paradigma da complexidade, bem como as teorias que o compõe, definimos um sistema adaptativo complexo, a partir daí abordamos algumas teorias de aprendizagem até chegarmos à concepção de ALA como um SAC. No capítulo seguinte, “A natureza complexa das

⁵ Como a ocasionada pelo novo coronavírus, causador da COVID-19, que nos levou ao isolamento social.

estratégias de aprendizagem”, apresentamos um panorama acerca de diferentes concepções de EAL, até adentrarmos às propostas de Oxford (1990), bem como os tipos de EAL que compõem o seu inventário, discorreremos sobre o conceito de estratégias sociais de aprendizagem (ESc) bem como sua classificação e, por fim, debatemos sobre as EAL como sistema adaptativo complexo.

Por sua vez, no capítulo “Mas o que é mesmo rede social *online*?” propomos uma discussão acerca das RSO, primeiramente passeamos pela concepção de *web 1.0* e *web 2.0*. Em seguida, dizemos o que são RSO e seus elementos constituintes. Posteriormente, apresentamos o *Hellotalk* como uma RSAL e, de igual modo, como um sistema adaptativo complexo. Dando continuidade, em “Percurso Metodológico” tratamos de nossas escolhas metodológicas, acerca de pesquisa qualitativa, exploratória e documental. Ademais, comentamos sobre o nosso local de pesquisa, nosso instrumento de coleta de dados, critérios de coleta, critérios de análise e como apresentaremos nossos resultados.

O capítulo seguinte, “*Uso de estratégias sociais no Hellotalk*” fazemos a análise da amostra selecionada. A partir de capturas de tela, pronunciamos quais estratégias sociais de aprendizagem foram encontradas nos ambientes assíncronos e mútuos do *Hellotalk*. No próximo capítulo, apresentaremos nossas considerações finais, seguidas de nossas referências. Desejamos que aprecie a leitura, caro (a) leitor (a).

2 APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS À LUZ DA COMPLEXIDADE

Neste capítulo, dissertaremos sobre o paradigma da complexidade assim como sobre as teorias que o embasam, isto é, a teoria do caos (LORENZ, 1963), a teoria geral dos sistemas (BERTANLANFFY, 1975) e a teoria da complexidade (MORIN, 2015). No primeiro subtópico, falaremos sobre mito e o percurso histórico traçado por esse paradigma. No segundo, discorreremos sobre os sistemas adaptativos complexos e, por fim, apresentaremos a língua e a aprendizagem de línguas como sistemas adaptativos complexos.

2.1 Um pouco de mito e história

Complexidade é compreendida, no senso comum, como algo de difícil compreensão, complicado e, até mesmo, como algo confuso. Em contrapartida, no contexto científico apresenta outra conotação, sendo compreendida, também, como paradigma. Nessa conjuntura, Kuhn (2003) destaca que um paradigma científico se refere a um conjunto de concepções teóricas e epistemológicas compartilhadas por membros de uma comunidade científica. É justamente o consenso dessa comunidade que define o que é válido ou não dentro desse campo científico, com base nesses princípios que trabalhamos nessa pesquisa, isto é, com a perspectiva de paradigma da complexidade.

Para o sociólogo francês, Morin (2015), a complexidade passa a ser compreendida como modelo epistemológico que tem como aspecto basilar a noção de complexidade resultante das interrelações entre diferentes âmbitos que compõem um fenômeno, a saber: social, físico, biológico ou cognitivo. Por isso, partimos do pressuposto que não há apenas uma ciência da complexidade, mas sim uma síntese de teorias e perspectivas científicas que se baseiam na complexidade como modelo epistemológico, dentre as quais destacamos: a teoria do caos (LORENZ, 1963), a teoria geral dos sistemas (BERTANLANFFY, 1975) e a teoria da complexidade (MORIN, 2015). Esse conjunto de teorias que chamamos, nesse estudo, de paradigma da complexidade (PC).

Embora a teoria do caos e a teoria da complexidade estejam interligadas, historicamente traçaram caminhos distintos, tanto no campo etimológico como epistemológico. Seus termos têm origem no grego antigo e no latim, segundo Oliveira

(2011, p. 13) “enquanto a noção de ‘caos’ tem, no seu emprego coloquial contemporâneo, uma conotação contrária à original, o termo ‘complexidade’ manteve um sentido próximo ao seu sentido primitivo”. Desse modo, na Grécia Antiga, a palavra *Χάος* fazia referência ao vazio que precedia a criação divina, ademais, no dicionário eletrônico da Universidade de Princeton, “caos” está atrelado, de igual modo, a uma divindade que personifica a infinidade do espaço antes da criação. Nessa concepção mitológica, a palavra “caos” significa criação, gênese, concepção. *Χάος*, que antecede o mundo material ordenado, surge como uma premissa primária para a origem e existência desse mundo, levando-nos a compreender que o caos é pré-requisito da ordem.

Por sua vez, o termo “complexidade” vem do latim *complexus* e nos dá ideia de algo composto. Etimologicamente, essa palavra advém do latim *complecti* que denota entrelaçar, cercar, composto, *com*, circular. Percebemos que “complexidade” propõe uma relação indissociável entre as partes que compõem um sistema. É nesse viés que Morin (2015, p. 15) nos apresenta o conceito de complexidade:

O que é complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno no múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza...

Evidencia-se, dessa maneira, que diferentemente do vocábulo “caos”, a palavra “complexidade” manteve seu significado mais próximo ao da língua de origem. No entanto, é interessante percebermos que há dois pontos em que a base semântica desses termos dialoga: 1. Ambos os sentidos aludem a inseparabilidade das partes de um todo; 2. É possível notar que ambas as perspectivas apresentadas por Morin (2015), acerca de complexidade, evidencia a perspectiva cosmológica da concepção mitológica de caos.

Epistemologicamente, a teoria do caos nasce na matemática, na física e em outras ciências duras. Por outro lado, a teoria da complexidade surge nas ciências biológicas, na teoria dos sistemas e na cibernética. No entanto, nos dizeres de Oliveira (2011, p. 16) “localizar a origem da teoria do caos ou da teoria da complexidade no campo de atuação específica dessas ou daquelas ciências é uma restrição”, uma vez que ambas as teorias surgiram, *a priori*, como pressupostos isolados e esporádicos

de uma ou outra disciplina. Afinal, o que essas teorias, que compõem o PC, apresentam de inovação?

É inovador porque propõe uma ruptura com o modelo científico vigente desde o século XVII, denominado por Morin (2015) como “Paradigma de Simplificação”, doravante PS. Esse modelo, embasado nos princípios de René Descartes, propõe a separação entre o sujeito e o objeto, portanto, defende um pensamento disjuntivo. Tal princípio, propiciou uma outra simplificação: a redução do complexo ao simples. Desse modo, surge uma hiperespecialização, que despedaça e fragmenta o conhecimento.

O PS prega a perspectiva do reducionismo ao afirmar que o todo é meramente a soma de suas partes. Nessa conjuntura vemos a analogia de Newton, outro representante desse pensamento, ao comparar o universo com um grande relógio (big clock) afirmando que para compreendermos o funcionamento de um relógio, é suficiente estudar, de modo isolado, as partes que o constituem.

Figura 1 – Hiperespecialização.



Fonte: Thaves (1997)

Na tirinha de Frank e Ernest ⁶, visualizamos claramente como funciona o pensamento disjuntivo do PS, um conjunto de partes fragmentadas que impossibilita a compreensão do todo. Para os defensores do PS, conhecer o todo se restringe a compreender isoladamente as suas partes, considerando assim, uma única realidade. Não obstante, Leffa (2006) alega que esse isolamento do objeto, a fim de analisar a sua verdade, não demonstra apenas verdades parciais, mas também pode insinuar relações em que elas não existam ou até mesmo propor equívocos graves.

⁶ THAVES. Jornal do Brasil, 19 fev. 1997.

Morin (2011) destaca que a hiperespecialização impossibilita tanto a percepção do todo (já que a fragmenta em parcelas) como do essencial (que a dissolve). Além disso, incapacita tratar, de modo adequado, os problemas particulares, uma vez que só podem ser compreendidos em seu contexto. Leffa (2006) propõe que a solução para a parcialidade e o isolamento é uma maior contextualização do fenômeno estudado, para ele

[a]s teorias do Pensamento Complexo e do Caos e as ideias da transdisciplinaridade não só viabilizam como também exigem essa contextualização maior. Fazem isso mostrando como tudo está relacionado, por mais distante que possa parecer, no tempo e no espaço (LEFFA, 2006, p. 44).

Waldrop (1993) assevera que um sistema é considerado complexo “no sentido em que muitos agentes independentes estão interagindo um com o outro em um grande número de formas” e, no mesmo parágrafo, ele acrescenta nos exemplos “os milhões de indivíduos mutuamente interdependentes que formam uma sociedade humana” (WALDROP, 1993, p. 11). Assim, percebe-se que um sistema complexo é constituído por elementos em interação, não podendo ser reduzido a somente soma de suas partes.

Contraopondo-se à perspectiva do paradigma simplificador, Lakoff e Johnson (1980, p. 230-231) nos apresenta o mito do experientialismo, eles asseveram que

O mito do experientialismo vê o homem como parte do ambiente e não como uma entidade separada. Ele coloca o foco na interação constante com o ambiente físico e com as outras pessoas. O experientialismo vê essa interação com o ambiente como algo que envolve uma mudança mútua. Não se vive no ambiente sem mudá-lo ou sem ser mudado por ele.

Esse mito, ao dialogar com o paradigma da complexidade, nos demonstra o interesse em compreender o fenômeno encaixado em seu ambiente. Desse modo, a aprendizagem de língua adicional, por exemplo, é compreendida dentro de um contexto e não de modo isolado. Ademais, o mito do experientialismo nos leva, também, a teoria do caos, proporcionando-nos uma nova metáfora de como ver o mundo e aquilo que o compõe.

Nesse panorama, a metáfora do caos, segundo Waldrop (1993) substitui a metáfora newtoniana do relógio mecânico dando espaço à metáfora descrita como “um caleidoscópio: o mundo é uma questão de padrões que mudam, que parcialmente se repetem, mas nunca se repetem totalmente, pois há sempre algo novo e diferente” (WALDROP, 1993, p. 330).

É interessante destacar, igualmente, que um sistema, no PS, pode ser compreendido por meio de descrição e equação do conjunto de variáveis que o compõe. Dessa maneira, é possível prever seu estado no futuro, para isso, bastaria que fossem medidas suas condições iniciais e usadas as equações. Isso demonstra uma concepção fechada do sistema, essa premissa, na percepção de Morin (2015, p. 23), “implica uma visão de mundo classificadora, analítica, reducionista, numa causalidade unilinear”.

Teóricos argumentam que um fator significativo para a derrocada do PS foi o surgimento da teoria sistêmica. Tal teoria foi desenvolvida por Von Bertalanffy, em meados dos anos 50, num estudo na área da biologia e que rapidamente se expandiu para outras áreas do conhecimento. Conforme Morin (2015, p. 19), a teoria dos sistemas defende que “desde o átomo até a galáxia, passando pela molécula, a célula, o organismo e a sociedade, pode ser concebida como sistema, isto é, associação combinatória de elementos diferentes”.

Dessa forma, um sistema, na perspectiva do PC, apresenta como característica basilar a abertura, já que é através da troca de energia/matéria com o meio ambiente em que se insere, que, paradoxalmente, o sistema se encontra em estado de aparente equilíbrio e estabilidade. Como exemplo, esse autor, cita nosso próprio organismo, a composição organizacional continua a mesma ainda que os constituintes mudem constantemente. Em seus dizeres

nossas moléculas e nossas células renovam-se sem cessar, enquanto o conjunto permanece estável e estacionário. Por um lado, o sistema deve-se fechar ao mundo exterior a fim de manter suas estruturas e seu meio interior que não fosse isso, se desintegraria. Mas é a abertura que permite este fechamento (MORIN, 2015, p. 21).

Constatamos, desse modo, outra oposição ao PS, uma vez que, evidencia-se que as leis de organização da vida não são de equilíbrio, mas sim, de desequilíbrio. Nessa conjuntura, não existe a necessidade de isolar um sistema, a fim de estudá-lo, devendo-se levar em consideração a interrelação que mantém com o seu meio, posto que esse diálogo não é eventual, mas sim inerente ao próprio sistema.

No que concerne ao PC, Morin (2015) discorre sobre dois enganos frequentes atrelados à sua consolidação, são eles: primeiramente, a convicção de que o PC direciona à eliminação da simplicidade. Para esse teórico, a simplificação, a distinção e a precisão, presentes no PS, integram-se ao PC, todavia, o último paradigma se contrapõe as consequências mutiladoras e redutoras que esses

elementos trazem à pesquisa científica. O segundo ponto de atenção, é que complexidade costuma ser entendida como sinônimo de completude. Para Morin (2015), embora a perspectiva complexa almeje dar conta dos diferentes diálogos entre os campos disciplinares, é necessário reconhecer que o conhecimento completo é uma utopia.

Apresentadas essas considerações, acerca de PC, no próximo subtópico, vamos discutir sobre os sistemas adaptativos complexos, sua definição e suas características elementares.

2.2 Os sistemas adaptativos complexos

Começamos as discussões sobre sistemas adaptativos complexos com a etimologia da palavra sistema, que deriva do grego *synistanai*, cujo significado é reunir, juntar ou dispor juntos. Dessa maneira, um sistema pode ser apreendido como um conjunto de elementos dinamicamente relacionados. Por sua vez, *complexus* se volta para aquilo que é tecido junto. Assim, um sistema complexo é constituído por diferentes elementos cuja interação produz acontecimentos que não estão diretamente relacionadas as suas ações individuais. No âmbito da LA, Nascimento (2011) afirma que esse sistema também é denominado sistema adaptativo complexo. Holland (1996) argumenta que é importante considerarmos o adjetivo “adaptativo” como uma referência, que para muitos estudiosos, é a principal peculiaridade dos sistemas complexos, ou seja, a adaptabilidade.

Observemos a letra da canção “Como uma onda no mar” de Lulu Santos:

Nada do que foi será

De novo do jeito que já foi um dia

Tudo passa, tudo sempre passará

A vida vem em ondas como mar

Num indo e vindo infinito

Tudo que se vê não é

Igual ao que a gente viu há um segundo

Tudo muda o tempo todo no mundo

(...)

No trecho dessa música, conseguimos perceber umas das características fundamentais de um sistema adaptativo complexo (SAC). “Nada do que foi será, de novo do jeito que já foi um dia” percebemos a dinamicidade. Na visão de Nascimento (2011), a dinamicidade de um sistema é o reflexo de um processo de organização de seus componentes constituintes a qual faz emergir uma ordem. Os sistemas são **dinâmicos**, uma vez que mudam conforme o tempo, nos dizeres de Lulu Santos “tudo muda o tempo todo”. Por sua vez, Nascimento (2011) nos lembra que o sistema sempre muda, mas mantém sua identidade em “estados de equilíbrio”. Assim, embora os sistemas sejam imprevisíveis, há uma expectativa no que concerne aos estados que o SAC tende a assumir.

Outra particularidade é que os sistemas são **não lineares**. Essa característica é resultante da sensibilidade dos sistemas às condições iniciais. Por essa razão, o comportamento do sistema é imprevisível, já que pequenas alterações nas condições iniciais podem levar o sistema ao caos, isto é, a um comportamento imprevisível. Lorenz (2001) nos fala sobre a metáfora do efeito borboleta, a fim de se referir a ideia de que pequenas mudanças no sistema podem provocar grandes alterações. O contrário também é possível, grandes alterações podem, ao final, não trazer grandes consequências.

Os sistemas apresentam também os **atratores** que para Larsen-Freeman (1997, p. 50) se trata de “uma região no estado de fase de um sistema para qual o sistema tende a se mover”, sendo considerado como comportamentos habituais do sistema. Paiva (2014) exemplifica um atrator através da órbita de um pêndulo. Contudo, se ocorre uma perturbação na oscilação de tal pêndulo, causada pelo vento ou outra razão, ele vai apresentar um comportamento caótico. Esse novo comportamento é denominado atrator estranho, isto é, são ciclos que se repetem, mas que não seguem a mesma trajetória.

Um sistema apresenta comportamentos, de igual modo, em formas fractais. A definição de **fractal** foi apresentada por Mandelbrot (1982) para designar padrões autossimilares, isto é, o todo é composto por partes similares ao todo, todavia, em escalas menores. Como exemplo, podemos citar a boneca russa Babushka. Embora tenham tamanhos diferentes, elas apresentam as mesmas características. Paiva (2011) faz uma comparação com a identidade, pois, apesar de trazermos uma em primeiro plano, professor, filho, amigo, estudante, as outras identidades também estarão presentes, no pano de fundo.

Os sistemas também são **abertos** porque recebem energia ou matéria do ambiente o que oportuniza, ao sistema, uma constante adaptação, impedindo, assim, que o SAC morra. Outra característica é a **auto-organização**. Para Larsen- Freeman e Cameron (2008), auto-organização se refere ao “surgimento, num sistema complexo de um novo estado num nível de organização mais alto do que o anterior” (p. 59). Dessa forma, o SAC é auto-organizável porque se ajusta espontaneamente ao contexto que está inserido, assim, a ordem emerge a partir da desordem.

Uma premissa que dialoga com auto-organização é a **emergência**, conforme Leffa (2009) pode ser compreendida como uma tentativa de esclarecer como um sistema adaptativo complexo se desenvolve. Os agentes de um SAC fomentam a emergência de novos comportamentos dentro do sistema, a partir de suas interações não lineares e aparentemente aleatórias. Dentre todas as peculiaridades dos sistemas adaptativos complexos, enfatizaremos essa, haja vista que coaduna com nossos objetivos.

Para Morin (1977) a emergência apresenta três proposições, a saber:

a) O todo é mais do que a soma das partes.

Os sistemas adaptativos complexos são mais do que seus elementos isolados, isto é, são compostos também pela sua organização, a unidade global (o todo) bem como as qualidades e propriedades novas que emergem da unidade global. Por sua vez, as emergências globais são “às qualidades ou propriedades dum sistema que apresentam um caráter de novidade” (MORIN, 1977, p. 104). Desse modo, todo estado global de um SAC demonstra qualidades emergentes. As microemergências ocorrem porque a emergência é resultado da organização que se manifesta não somente no plano global, todavia, ocasionalmente, no plano dos componentes, embora seja inseparável do sistema como um todo.

A realidade da emergência compreende a concepção de qualidade, inferida como propriedade; produto, uma vez que a emergência é fruto da organização do SAC; globalidade, pois é indissociável da unidade global, o todo; novidade, visto que emergência é uma nova qualidade. A emergência da realidade é indedutível e fisicamente irreduzível, isto é, perde-se se o sistema se dissocia, já que é pela emergência da emergência que surge a globalidade.

b) O todo é menos do que a soma das partes.

As organizações compreendem diferentes níveis de subordinação no que tange aos seus componentes, uma vez que todo sistema apresenta coesões sobre as partes. Desse modo, há relações de restrições e servidões as quais fazem com que o sistema perca ou iniba qualidades e propriedades. Assim, o todo é, portanto, menos que a soma de suas partes. É importante considerar que em todo sistema, não há somente ganho de emergências, mas também há perdas por imposições, repressões e subordinações. Um sistema adaptativo complexo não se limita a enriquecimento, é, de igual modo, empobrecimento.

c) A formação do todo e as transformações das partes.

Um sistema é um todo cujo formato ocorre simultaneamente com as transformações de seus elementos. Para Morin (1977, p. 112) “as emergências são as propriedades, globais e particulares, saídas desta formação, inseparável da transformação dos elementos.” Nessa conjuntura, a emergência é inseparável do conceito de criação de uma forma nova, a qual integra um todo. Além disso, a organização modifica uma adversidade descontínua de elementos numa forma global.

O estudioso assegura que a complexidade consiste em compreender a dialética dos elos, todavia, não de conexão, mas sim de transformação, onde se passam todas as antinomias possíveis. Na sua concepção, os elos de transformações, enquanto gêneses da complexidade, podem suceder, por exemplo, entre a ordem e a desordem, entre o singular e geral, entre a organização e a desorganização, entre o provável e o improvável. A complexidade, quando discernida dessa maneira, deve dar conta dos processos contrários.

Há uma dinâmica interna dentro do sistema que é suscetível a interferências externas, as quais oportunizam situações de instabilidade e em seguida, momentos de transformações. Nesse panorama, o que um observador nota na superfície do sistema são consequências das dinâmicas do processo de adaptação,

em outros termos, as emergências do sistema em si e que, no transcurso do tempo, traça sua futura trajetória.

Leffa (2009) coaduna com Morin (1977), pois para aquele a emergência ocorre porque os sistemas são abertos, haja vista que há diferentes agentes em interação que oportunizam novos comportamentos. Sistemas fechados, como um relógio, são somente a soma de suas partes, seus parafusos e engrenagens, todavia não evoluem tampouco se auto-organizam. O tempo, como exemplo de sistema adaptativo complexo, sofre influência de ações humanas e/ou outros elementos que, podem ocasionar, devido a processos interativos, o surgimento de novos comportamentos. Nesse panorama, os sistemas são abertos tanto às condições externas como às condições iniciantes que os fizeram emergir.

Um aspecto interessante apresentado por Leffa (2009) é sobre duas ideias atreladas a concepção de emergência: 1) um sistema adaptativo complexo não é algo que surge do nada, mas sim emerge a partir de outro; 2) um SAC, na sua gênese, surge a partir de um elemento que adentra ao sistema que acabará acarretando mudanças no próprio sistema. Dessa forma, para o linguista, os SAC são, concomitantemente, frágeis e fortes, posto que são vulneráveis ao que se encontra no seu entorno e, ao mesmo tempo, se alimentam e crescem a partir das próprias substâncias que os invadem.

A partir da caracterização de sistemas adaptativos complexos, no próximo subtópico apresentaremos um debate sobre diferentes concepções acerca do fenômeno aprendizagem de línguas e, por fim, explanaremos a ALA como um SAC.

2.3 A aprendizagem de línguas como sistema adaptativo complexo

O fenômeno da aprendizagem de língua adicional perpassa por diferentes pressupostos teóricos. Há perspectivas comportamentais, cujo processo se volta para a repetição, estímulo e resposta. Investigações que nos apresenta o mecanismo inato para a aquisição da língua (Gramática Universal). Pensamentos que apontam a relevância do contexto e dos aspectos culturais para que a ALA ocorra. Teorias que se voltam para a interação. Por fim, uma conjectura que compreende a ALA como sistema adaptativo complexo, visão que compartilhamos nesse estudo.

A concepção behaviorista foi popularizada por Skinner em 1957, com a publicação de sua obra intitulada *Verbal Behavior*. Nessa perspectiva, os eventos

psicológicos são estudados a partir de evidências comportamentais. Embora, grande parte dos estudos realizados pelos behavioristas foi feito em animais, todavia seus resultados foram ampliados aos seres humanos.

Os behavioristas asseguram que a aprendizagem de línguas é resultado da imitação de hábitos. Nesse sentido, os defensores desse pensamento afirmam que as crianças imitam a língua dos indivíduos com os quais convivem, por outro lado, recebem um *feedback* positivo ou negativo. Conforme Skinner (1957, p. 81) “em todo comportamento verbal, há três eventos importantes a serem considerados: um estímulo, uma resposta e um reforço”. Tal fato ocorre até o indivíduo formar seus próprios hábitos.

Os postulados behavioristas, no que concerne à aprendizagem, perpassam por diferentes bases, tais como: (1) a aprendizagem ocorre mediante a repetição; (2) a formação de hábitos esperados tem influência direta dos reforços positivos e dos negativos; (3) atividades de aprendizagem graduadas propiciam eficiência no processo. Assim sendo, segundo Lightbown e Spada (1999, p. 10), a repetição é realizada “palavra por palavra” e demonstra “todo o discurso de outra pessoa ou apenas parte dele”. O processo da prática, no ponto de vista das teóricas, é compreendido como “a manipulação repetitiva da forma”.

No contexto da ALA, essa perspectiva assevera que o aprendizado ocorre através da imitação e repetição de padrões linguísticos. Nessa conjuntura, de acordo com Figueiredo (1995) são utilizadas técnicas de repetições exaustivas e intensas de estruturas, além de exercícios de substituição os quais promovem o estabelecimento de novos hábitos fundamentais para se aprender uma língua adicional. Outra implicação apresentada pelos behavioristas é que a língua materna, assim como práticas advindas dela, é responsável por eventuais fracassos no aprendizado de novos hábitos, por isso há comparação entre as línguas, a fim de antecipar as dificuldades prováveis dos aprendentes.

Dessa relação entre língua adicional e língua materna, o behaviorismo corrobora para um tipo de estudo chamado Análise Contrastiva que se baseia na noção de transferência, isto é, a aprendizagem de algo novo perpassa por aprendizagens precedentes. Numa visão pragmática, por exemplo, um aprendente falante da língua portuguesa ao aprender a formação do plural, numa língua adicional, possivelmente acrescentará o morfema “s”, haja vista que esta forma está alicerçada no comportamento do aprendiz.

Os fundamentos behavioristas são questionados, em 1959, por Chomsky. Sua principal indagação é sobre a criatividade linguística. Conforme esse teórico a criança, ademais de internalizar e reproduzir sentenças, é capaz de criar construções frasais, contrapondo-se a Skinner o qual afirma que a criança apenas repete o que ouve. Outro ponto de críticas, é a transposição de experimentos com animais sobre condicionamento para o processo de aprendizagem humana. O linguista aceita que crianças adquirem comportamentos verbais e não verbais por meio de observação e imitação de adultos, no entanto, refuta a ideia de eterno reforço. Chomsky afirma também, que o indivíduo nasce com pré-disposição à aprendizagem de línguas, nesse sentido há uma faculdade inata que oportuniza às crianças adquirirem sua língua nativa desde que sejam expostas a ela. Surgem, desse modo, as concepções Inatistas.

Chomsky assevera que o indivíduo nasce com um mecanismo inato para a aquisição da linguagem, denominado Gramática Universal (GU). A GU seria um tipo de pré-programação linguística do cérebro que viabilizaria a aquisição de uma língua pelos membros de uma comunidade linguística. Segundo Galeffi (2003, p. 43) é devido à GU que “as crianças são capazes de criar representações mentais que ultrapassam o discurso que ouvem, e se assemelham muito às representações dos falantes da mesma língua”. Destarte, as crianças são capazes de produzir enunciados que jamais escutaram, por exemplo, criam enunciados como “eu fiz” no lugar de “eu fiz”.

O dispositivo de aquisição apresentado por Chomsky é composto por quatro capacidades, que são: a capacidade de diferenciar sons da fala de outros sons; a capacidade de organizar fenômenos linguísticos em categorias, como nomes de coisas, tempo, espaço, dentre outros; a capacidade de reconhecer o que se pode ou não fazer em um sistema linguístico; e, por fim, a capacidade de avaliar o sistema linguístico para simplificar o processo de comunicação. Desse modo, o estudioso compreende o processo de aquisição de uma língua segundo mecanismos inerentes ao próprio sistema linguístico.

Para Mitchell e Miles (2004) há três principais questionamentos sobre os princípios defendidos por Chomsky (1957) no que tange à linguagem. São eles: de que está constituído o conhecimento da língua? como se adquire tal conhecimento? como se coloca em uso o conhecimento da língua adquirido?

Sobre a primeira pergunta, Chomsky (1957) afirma que os seres humanos herdam um conjunto idêntico de princípios e parâmetros universais que coordenam a forma que a linguagem humana pode manifestar. A estruturação desse conjunto ocorre conforme a língua que é exposta ao falante, e, uma vez configurado em função de uma língua pode variar de modo a atender as exigências de uma outra língua a qual o indivíduo seja exposto. À fim de responder o segundo questionamento, o estudioso Chomsky (1957) se volta à GU, uma vez que sem um mecanismo inato, uma criança seria capaz de adquirir tão rapidamente sua língua materna. Embora as crianças sejam apresentadas a um *input* desordenado, elas são capazes de criar representações mentais que transcendem os discursos que ouvem.

Por fim, acerca da terceira pergunta, o linguista sugere as definições de competência e desempenho, isto é, a percepção/ interpretação da fala e a produção da fala. Tais desdobramentos estão atrelados ao mecanismo computacional o qual opera sob a representação mental da linguagem e ao uso efetivo da língua adquirida.

É importante frisar que a perspectiva de Chomsky não apresenta implicações explícitas sobre a ALA. No entanto, essa concepção é basilar para outros estudiosos, como Stephen Krashen, por exemplo. Além disso, nota-se que estudos embasados nos pressupostos de Chomsky revelam interesse no uso da língua adicional semelhante ao de falantes nativos. Para Lightbown e Spada (2011) esse tipo de investigação científica aborda os aspectos gramaticais, centralizando-se principalmente naquilo que o aprendiz conhece sobre a língua do que em seu uso efetivo.

Stephen Krashen nos anos 80 influencia estudos e pesquisas sobre a aprendizagem de línguas. Propõe cinco hipóteses cujos objetivos são analisar e explicar como ocorre o processo de aquisição da língua adicional. Sua primeira hipótese se trata de diferenciar os processos de aquisição e aprendizagem, pois, conforme esse estudioso, tais processos são distintos. O primeiro ocorre de modo automático, isto é, no nível subconsciente, compreendido como uma atitude do aprendiz. Por sua vez, o segundo, é resultado de um processo consciente, fruto do conhecimento formal, estudo de regras linguísticas sem a ajuda de um contexto. Na visão do autor, a aquisição é superior à aprendizagem, haja vista que esta não oportuniza o desenvolvimento pleno da competência comunicativa.

Krashen realiza uma analogia com a GU, de Chomsky, ao propor a ideia de “ordem natural”, sua segunda hipótese. O aprendiz de língua adicional segue uma

ordem natural de aquisição, a qual o processo de instrução formal não consegue modificar podendo apenas fomentar. De acordo com o linguista, para que ocorra a aquisição da língua adicional é necessário que o aprendiz seja exposto a um insumo compreensível, em outras palavras, amostras da língua meta devem ser dadas em quantidades suficientes para que, por meio da Ordem Natural, o aprendiz receba estruturas equivalentes ao seu próximo estágio de aquisição. Segundo tradução de Torga (2004, p. 6) “nos movemos de i , nosso nível atual, até $i + 1$, no nível seguinte na ordem natural, compreende o input que contenha $i + 1$ ” (KRASHEN, 1985, p. 2). Dessa maneira, o aprendiz será capaz de converter *input* em *intake* (língua adquirida).

Segundo a hipótese do Monitor, terceira apresentada pelo linguista, o aprendiz utiliza uma espécie de corretor ou monitor que funciona como uma forma de disciplinar sua produção de enunciados. O monitor se volta para regras concretas aprendidas sobre a língua (morfologia, sintaxe, léxico, etc.) e as emprega no ato de comunicação, essa para Krashen, seria a função da aprendizagem. Por outro lado, a língua adquirida, para ele, não é composta de regras concretas, mas sim informações apreendidas diretamente na comunicação natural.

A hipótese do *input*, a quarta de Krashen (1985, p. 7), postula que

adquirimos a língua de uma forma espantosamente simples- quando compreendemos a mensagem. Tentamos várias outras formas -aprender regras gramaticais, memorizar vocabulário, usamos equipamentos caros, formas de terapia de grupo etc. O que nos escapou nesses anos todos, no entanto, é que o ingrediente essencial é o *input* compreensível.

Dessa maneira, a hipótese do *input* sugere que para haver aquisição, o aprendiz deve ser exposto a informações de certa natureza, que devem estar num nível acima do que se encontra o conhecimento linguístico do aprendiz, isto é, este só será capaz de adquirir uma língua se estiver mental e linguisticamente preparado. Ademais, o autor demonstra, por meio dessa hipótese, que há somente uma forma de adquirir a língua: recebendo *input* compreensível. À fim de explicar o processamento do *input*, o teórico aplica o conceito de Chomsky: dispositivo de aquisição de linguagem (DAL). Embora Krashen reconheça as variações de estilos cognitivos, assevera que todos aprendem da mesma forma, já que como há um sistema da visão idêntico a todos os seres humanos, o mesmo ocorre com a faculdade da linguagem.

Por fim, há a hipótese do Filtro Afetivo, a qual é caracterizada como “o bloqueio mental que impede os aprendizes da plena mobilização do *input*

compreensível que recebem para a aquisição da linguagem” (KRASHEN, 1985, p. 2). Aprendentes ansiosos, com baixa autoestima, inseguros ou desmotivados apresentariam um filtro afetivo alto que poderia inibir o processo de aquisição, uma vez que há dificuldades de conexão entre o *input* e o DAL.

Embora as contribuições dos linguistas defensores das teorias Inatistas sejam relevantes, pois transpõem os estudos de ALA de uma visão empirista (a partir de comportamentos linguísticos fornecidos ao aprendente pelo ambiente), concepção behaviorista, para um olhar mentalista, devemos pontuar alguns posicionamentos e questões. Primeiramente, notamos que Chomsky (1957) propõe limites à autonomia e ao protagonismo dos aprendentes, já que a aquisição de línguas adicionais ocorre devido a conhecimentos com sede na mente/cérebro.

Por sua vez, Krashen (1985) cria fronteiras entre os processos de aquisição e aprendizagem, todavia na sua hipótese de Monitor essas demarcações não são tão claras, já que o estudioso não discute como a aprendizagem ocorre. Além disso, esses dois processos em lados opostos, causam-nos questionamentos: há algum ponto em que aquisição e aprendizagem se encontram? Um conhecimento aprendido pode se converter em conhecimento adquirido? Como poderíamos sair do campo da aprendizagem e alcançarmos a aquisição numa educação formal da língua? Outro aspecto que nos causa desconforto, concerne à hipótese do *input*, pois acreditamos que, embora todos tenham DAL, nem todos aprendem uma língua adicional da mesma maneira.

Na área da psicologia muito se tem refletido se a ALA sofre maior influência a partir de aspectos inatos ou se ela ocorre devido a intervenções do entorno ao qual o aprendiz está inserido. Esses questionamentos adentram à linguística por intermédio da sociolinguística e da linguística antropológica, assim como outras áreas do conhecimento. Essas inquietações contribuem para o surgimento das teorias ambientistas, as quais almejam explicar o processo da ALA a partir da relação do aprendente com o meio social e cultural. Dentre essas teorias, três tiveram grande destaque: a teoria da aculturação, a teoria da desnativização e a teoria da acomodação.

A aculturação foi proposta por Schumann (1978) num esforço de apontar os fatores responsáveis pela aquisição de uma língua em seu contexto natural, ou seja, sem instrução formal. Esse estudioso acredita que é possível aprender uma língua em contato direto com falantes nativos. Nessa circunstância, a ALA é

depreendida como um processo que se efetiva mediante a assimilação, por parte dos aprendentes, de valores e comportamentos culturais da(s) comunidade(s) de falantes da língua-alvo.

Conforme Griffin (2005), a distância existente entre o grupo de origem do aprendiz e o grupo de usuários da língua meta é fator preponderante para que aprendizagem ocorra ou não. É importante destacarmos, que essa distância/proximidade dos aprendentes, no que se refere à cultura dos falantes da língua-alvo, pode ocorrer de modo social ou psicológico. A primeira proposta, está relacionada aos contatos efetivos dos aprendizes com os falantes da língua-alvo ou enfoques ligados à cultura da língua que se almeja aprender. Por sua vez, a segunda, diz respeito à identificação dos aprendizes com fatores culturais da língua que se aprende. A teoria da aculturação, segundo Griffin (2005), propõe sete aspectos que determinam as distâncias sociais e psicológicas, são elas:

Quadro 1 – Fatores que determinam as distâncias sociais e psicológicas na teoria da aculturação.

1	Se os membros dos dois grupos são e se veem como iguais.
2	Se os membros dos dois grupos querem a integração dos aprendizes.
3	Se os membros dos dois grupos desejam que os aprendizes da língua adicional compartilhem elementos sociais.
4	Se os aprendizes da língua adicional formam parte de um grupo pequeno e não coesivo.
5	Se a cultura dos aprendizes da língua adicional é congruente com a cultura na que pretendem se integrar.
6	Se existe uma atitude positiva entre os dois grupos.
7	Se os aprendentes da língua adicional pensam permanecer certo tempo na cultura da língua-alvo.

Fonte: Adaptado de Griffin (2005)

Assim, o primeiro fator tem característica subjetiva e prevê se os integrantes dos dois grupos são ou se percebem como iguais e se o uso/aprendizagem da língua é positivo ou negativo. Schumann (1978) defende que um grupo cultural ou politicamente dominante apresenta objeção em aprender a língua do dominado, o mesmo ocorre em situação inversa. O segundo aspecto prevê que

ALA ocorrerá se o grupo falante da língua-alvo aceita a integração dos aprendizes, assim, não é suficiente o desejo de integração por parte dos aprendentes, mas que eles se sintam aceitos pelos integrantes do grupo.

O terceiro fator aponta que haverá sucesso na ALA se os membros dos dois grupos almejem que os aprendizes dividam elementos sociais. O quarto aspecto aponta que quanto menor e menos coeso o grupo que o aprendiz pertence, maior é a necessidade de inserção em outros grupos e, por consequência, maior será o nível de aquisição. O quinto fator postula que quanto maior a afinidade cultural assim como o compartilhamento de acontecimentos históricos, práticas religiosas e festividades, maior será a aquisição da língua adicional.

O sexto aspecto pressupõe que quando existe uma atitude positiva entre os dois grupos, maiores são as possibilidades de êxito no processo de aquisição. Por último, o sétimo fator direciona que a expectativa de convívio com a comunidade de falantes da língua adicional promove maior esforço por aprender a interagir na língua-alvo, reflexo positivo na aquisição.

Schumann (1978) propõe variáveis afetivas, que são: choque linguístico, choque cultural, motivação e permeabilidade do ego. O primeiro aspecto se direciona comumente ao aprendiz adulto, que tem medo de cometer erros e parecer ridículo diante de outros, perdendo, assim, oportunidades de desenvolver a aquisição. Choque cultural é definido pelo estudioso como “a ansiedade resultante da desorientação encontrada ao entrar em uma nova cultura” (SCHUMANN, 1978, p. 32). Este fator está atrelado a níveis de ansiedade, por isso afeta negativamente o processo de aquisição. A motivação, por sua vez, é o agente que impulsiona o aprendente a se tornar membro de uma comunidade etnolinguística ou ter reconhecimento social/ econômico por meio do conhecimento da língua adicional. Por fim, a permeabilidade do ego pode ser compreendida como a percepção que se tem dos limites da língua.

A proposta defendida por Schumann (1978) teve tanta relevância na ALA que outras perspectivas buscaram aprofundar as discussões ligadas a ela. Por exemplo, as teorias da desnativização e da acomodação. Na desnativização, Andersen (1983) levou a ideia da aculturação ainda mais longe. Agregando, à teoria da aculturação, aspectos cognitivos ao preconizar que o processo de aculturação poderia, inclusive, modificar os modos de pensar e agir de um aprendiz. Nessa perspectiva, o aprendente abandona seus comportamentos e pensamentos nativos, a fim de se acomodar a um novo contexto cultural.

Na acomodação, defendida por Giles (1977), a ALA é influenciada pelo grau de motivação do aprendiz em se distanciar ou se afastar de seu próprio grupo. Esse olhar é influenciado pelos estudos de Gardner e Lambert (1972), pois determinam a relação entre o nível de motivação dos aprendentes em línguas adicionais e sua identificação com seu grupo étnico. Destarte, conforme Giles (1977), o alto grau de motivação dos aprendentes está atrelado a um baixo nível de sentimento de pertencimento em seu próprio grupo.

As teorias ambientistas enriquecem grandemente as discussões sobre aquisição de línguas adicionais em diferentes aspectos, a saber: como que a identificação com um grupo pode oportunizar a aprendizagem de línguas adicionais, as relações entre aspectos culturais e cognitivos na ALA e de que modo a motivação do aprendiz interfere nesse processo. Em contrapartida, há algumas lacunas que merecem ser debatidas.

O modelo proposto por Schumann (1978) salienta questões de integração social e psicológica do aprendente com o grupo, todavia não esclarece como ocorre a aquisição em contextos em que a língua não é falada. Os estudos de Andersen (1983) negligenciam a relevância da língua materna, assim como particularidades vinculadas a ela, no processo de ALA. Acerca dos estudos de Giles (1977), concordamos que a apreciação positiva da cultura da língua alvo é um elemento relevante na ALA, no entanto, ao que concerne à motivação, observamos com receio a relação de êxito na aprendizagem à pouca identificação do aprendente no tocante a seu próprio grupo cultural. Diante do panorama das teorias ambientistas, é interessante questionarmos: já que a aprendizagem de línguas ocorre num contexto natural, como se dá a interação entre aprendizes e falantes nativos da língua alvo? De que modo essas interações oportunizam a aprendizagem de línguas? Indagações que serão respondidas pelas próximas teorias.

A aprendizagem de línguas compreendida sob os pressupostos interacionistas é resultado do engajamento social e comunicativo dos aprendizes. Dentre as abordagens interacionistas destacamos a teoria do discurso e a teoria da competência variável. A teoria do discurso, fundamentada nos estudos de Hatch (1978), tem como foco central noções de competência comunicativa e a negociação de sentido propostas por Halliday (1975) e Hymes (1971). Hatch (1978, p. 404) propõe que a aquisição não parte da estrutura para o discurso, mas sim o processo inverso, para a estudiosa “aprende-se como conversar, como interagir verbalmente, e dessa

interação se desenvolvem as estruturas sintáticas”. Assim, o indivíduo aprende uma língua, materna ou não, devido à troca de mensagens significativas que participa. Long (1980 *apud* ELLIS, 1985), baseado nos estudos de Hatch (1978), assevera que aprendizes de língua adicional necessitam ser participantes ativos quando recebem *input*, haja vista que somente ouvir novas estruturas linguísticas não é suficiente para a aprendizagem de uma língua.

No processo de ALA, a teoria do discurso propõe 4 fases, onde cada etapa associa elementos linguísticos às necessidades de comunicação do sujeito, são elas: a fase das fórmulas, a fase das estruturas verticais, a fase dos padrões discursivos e a fase do desenvolvimento da personalidade própria na língua adicional. Fórmulas são “pequenos blocos” da língua, seus sentidos são reconhecidos com facilidade no contexto comunicativo. Além disso, apesar de serem sintaticamente complexas, o aprendente as aprende como se fosse léxico, por exemplo, em espanhol, “lo siento”, “no me digas”.

A fase das estruturas verticais ocorre quando o aprendiz, ao se comunicar, reconhece parte do que é dito, no entanto não tem recursos suficientes para interagir de modo livre e espontâneo. Por essa razão, o aprendente emprega estruturas linguísticas utilizadas por outros falantes, a fim de se manter na comunicação. A terceira etapa sucede por meio de empréstimos, não lexicais como na etapa anterior, mas sim discursivos.

Na etapa de desenvolvimento da personalidade, o aprendiz não depende de estruturas apresentadas por outros interlocutores, haja vista que já consegue expressar ideias originais dentro da conversação. Embora o aprendiz empregue empréstimos, o realiza para expor suas opiniões, a finalidade não é somente permanecer no processo de comunicação. As quatro fases perpassam por etapas que o aprendente supera ao aprender uma língua adicional, do nível mais simples ao mais complexo, os aprendentes iniciantes costumam utilizar mais as fórmulas, os avançados se comunicam de modo mais livre.

É notória a relevância dos debates promovidos pela Teoria do Discurso, como, por exemplo, a compreensão da importância dos processos de interação para a aprendizagem de línguas. Ademais, essa abordagem fomenta novos horizontes, no que concerne aos incontáveis aspectos atrelados ao uso da língua alvo por aprendentes em processos de negociação de sentidos em interações comunicativas. Não obstante, salientamos algumas observações necessárias, principalmente no que

tange à concepção de que a competência comunicativa (CC) evolui de modo linear, (conforme as quatro fases apresentadas), essa acepção nos causa inquietações, pois a Teoria do Discurso não considera as diferentes variáveis que podem interferir na CC, a saber: a disponibilidade dos interlocutores em negociar sentido, a familiaridade dos aprendizes com os tópicos conversacionais, os propósitos comunicativos dos aprendizes, dentre outros aspectos. São essas lacunas que a próxima abordagem objetiva sanar.

No tocante à competência variável, nota-se que essa teoria é o aprofundamento das ideias apresentadas por Hatch (1978), uma vez que o foco dessa competência é a dimensão interacional do processo de aquisição e assevera, igualmente, que a competência comunicativa dos aprendentes depende de fatores situacionais. Desse modo, a competência comunicativa, para Ellis (1985) deve ser entendida como fenômeno dinâmico, pois é influenciada por variáveis de diferentes tipos como aspectos ambientais, inatos e/ou biológicos. Destarte, em diferentes estágios do processo de aprendizagem, ou períodos de interlíngua, os saberes dos aprendentes se ajustam às situações comunicativas. Embora Ellis (1985) tente avançar teoricamente a hipótese interacionista, conforme Paiva (2014), ele se depara com pouco suporte teórico e empírico para dar sustentabilidade às suas propostas.

Ao debatermos sobre diferentes abordagens de aprendizagem de línguas, sentimos a necessidade de pontuarmos algumas reflexões. Primeiramente, percebemos que as propostas até aqui apresentadas dão pouco valor à individualidade dos aprendentes assim como às suas implicações no processo de aprendizagem de uma língua adicional. O segundo ponto de debate é que cada teoria demonstra um olhar fragmentado de um mesmo processo, por essa razão todas denotam o caráter multidimensional, dinâmico e complexo do processo de ALA, portanto, cada proposta é significativa para a compreensão de como a aprendizagem de línguas ocorre.

Almejamos uma abordagem teórica que contemple a multiplicidade de elementos que coadunam no processo de aprendizagem, que a compreenda como algo não linear tampouco previsível. Acreditamos que o paradigma da complexidade seja uma perspectiva promissora acerca de estudos sobre a ALA.

Larsen-Freeman (1997) foi a primeira estudiosa a apontar as semelhanças entre a ciência da complexidade e a aprendizagem de língua adicional (ALA). Em seu artigo, denominado *Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition*,

publicado em 1997, apresenta diálogos entre caos/complexidade e ALA, enfatizando que essa analogia é metafórica. A teórica Larsen-Freeman (1997, p. 149-150) destaca que, assim como outros sistemas dinâmicos não-lineares, a língua é complexa, constituída por diferentes subsistemas e sensível às condições iniciais.

Paiva (2011) coaduna com essa conjuntura ao afirmar que língua(gem) é um “sistema dinâmico não linear e adaptativo, composto por uma interconexão de elementos bio-cognitivo-sócio-histórico-culturais e políticos que nos permitem pensar e agir na sociedade”. Por ser um SAC a língua muda no tempo e no espaço. A língua portuguesa, por exemplo, não é a mesma de cinquenta anos atrás. A língua espanhola, por sua vez, usada na zona de fronteira, não apresenta as mesmas características que na cidade de São Luís. Assim, a língua, nessa perspectiva, não é meramente um conjunto de estruturas gramaticais.

Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 111) demonstram:

Uma perspectiva da teoria da complexidade vê a língua em uso não como um sistema atemporal, fechado, autônomo e fixo, mas como um sistema dinâmico que emerge e se auto-organiza a partir de padrões recorrentes do uso da língua em diferentes escalas de tempo- dos milissegundos das conexões neurais aos milênios de evolução- e através de uma amplitude de níveis, do individual às páreas interactantes até comunidades de fala.

Dessa maneira, a língua é um SAC porque é constituída por diferentes subsistemas, tais como: fonológico, morfológico, lexical, sintático, semântico e pragmático. Além disso, a língua também é fractal, haja vista que estruturas que se encontram num nível de escala maior, podem ser encontradas, em outros níveis, só que em escala menor. Outra peculiaridade de um SAC é o de se aninharem com outros sistemas. Segundo Leffa (2016, p. 3-4)

A língua se torna mais interessante quando a vemos além de seu sistema interno e percebemos os laços que ela cria com outros sistemas, externos a ela. Inicialmente esses laços, como ponteiros, são de natureza apenas referencial, indexando coisas do mundo, mas, com o tempo e uso, vamos percebendo que eles não apenas apontam para o mundo, mas também agem sobre ele.

O teórico explica esse conceito com o exemplo da sequência de letras “UNGABHEMI”, a qual apresenta uma relação com o mundo externo quando o leitor percebe que não é um sistema fechado em si mesmo, mas que dialoga com outro sistema. Quando se compreende que “UNGABHEMI”, advém da língua zulu, significa “NÃO FUME” é possível visualizar dois sistemas. O primeiro, é interno à língua, composto por sons, palavras, regras de coesão e o segundo, baseado no sistema externo, composto pelas coisas no mundo, com suas próprias concepções de

coerência. Os sistemas por serem aninhados dialogam entre si, o SAC língua converge com o sistema aprendizagem de línguas.

Essa concepção de sistemas aninhados é notória dentro de uma sala de aula. Por exemplo, temos nesse cenário diferentes SAC: há o grupo de pessoas (professor e aprendizes) que interagem entre si, mas também com objetos próprios da aprendizagem como livros didáticos, diferentes ferramentas metodológicas, dentre outros. Essa mesma sala de aula não se encontra numa redoma ou num universo paralelo, no entanto sofre influências do mundo externo. Essa interseção entre sistemas se torna ainda mais evidente no contexto de pandemia ocasionado pelo vírus da COVID 19, que reconfigura as salas de aulas, as interações entre professores e aprendizes assim como o modo de se aprender uma língua adicional. Larsen-Freeman (1997, p.141) ao relacionar SAC a ALA, afirma que “há similaridades salientes entre a nova ciência do caos/complexidade e a aquisição de segunda língua”. Em sua concepção, a ALA compartilha as mesmas individualidades de outros sistemas complexos.

É interessante perceber que as outras teorias de aprendizagem demonstravam um fator determinante para que a ALA ocorra, sempre alternando entre cognição e ambiente. Van Lier (2004) propõe uma perspectiva ecológica da aprendizagem de línguas. O teórico apresenta duas propostas: a primeira é que “a cognição e a aprendizagem não podem ser totalmente explicadas em termos de processos que ocorrem dentro da cabeça” (VAN LIER, 2004, p. 246). A outra premissa é que “a atividade perceptual e social do aprendiz, e em particular a interação verbal e não verbal empreendidas pelo aprendiz são centrais a um entendimento da aprendizagem” (VAN LIER, 2004, p. 246).

Nesse sentido, a ALA é um processo resultante de diferentes fatores, não podendo ser vista de maneira linear tampouco previsível. Destarte, não é possível asseverar, com toda certeza, o que ocorrerá no processo de aprendizagem, como afirmar que através de repetição o indivíduo será capaz de aprender uma palavra na língua alvo, por exemplo. Compartilhando desse pensamento, Paiva (2014, p. 148) argumenta

Não podemos dizer que a aprendizagem seja causada pelos estímulos do ambiente (posição behaviorista) e nem que seja geneticamente determinada (posição inatista). Sem dúvida, a aprendizagem é o resultado de interações complexas (e contingentes) entre o indivíduo e o ambiente.

Em seu outro trabalho, Paiva (2011, p. 191) discorre que depreender a ALA como SAC “pode reconciliar ‘natureza’ e ‘instrução’ pois o aprendiz passa a ser visto como um indivíduo com suas capacidades cognitivas e ao mesmo tempo como um agente em interação com outros elementos do ambiente”. Desse modo, as condições iniciais da aprendizagem são caóticas, isto é, são previsíveis a curto prazo, mas não, a longo prazo. É possível prever que na ALA, em contexto formais, os aprendizes serão capazes de aprender regras e vocabulário, todavia não é possível prever se serão capazes de se envolver em práticas sociais da linguagem.

Brooks (2007) diz que “o caráter imprevisível dos sistemas caóticos surge da sensibilidade a qualquer mudança nas condições que controlam seu desenvolvimento”, assim, no sistema ALA expor o aprendiz a determinada experiência pode ocasionar diferentes reações, sendo produtiva para uns e catastróficas para outros. De igual modo, interferências no sistema podem ser significativas a ponto de mudar o comportamento do aprendente.

Ademais, como salientam Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 116), “a língua nunca é adquirida, dela se participa”. Desse modo, o processo de aprendizagem de línguas perpassa por momentos de mudanças e instabilidades, isto é, a ALA não é um fenômeno que ocorre numa progressão sequencial, com começo e fim, mas é fruto de ações irregulares, auto-organizadas e iterativas. Os sistemas adaptativos complexos, como ALA, se encontram em constantes movimentos, depois do caos, uma nova ordem emerge, não de modo estático, mas como algo em evolução. Nos dizeres de Capra (2005, p. 31),

Esse surgimento espontâneo da ordem nos pontos críticos de instabilidade é um dos conceitos mais importantes da nova compreensão da vida. [...] Em outras palavras, a criatividade- a geração de novas formas- é uma propriedade fundamental de todos os seres vivos. E, uma vez que o surgimento dessas novas formas é também um aspecto essencial da dinâmica dos sistemas abertos, chegamos à importante conclusão de que os sistemas abertos desenvolvem-se e evoluem. A vida dilata-se constantemente na direção da novidade.

O momento em que o sistema tende a mudar é denominado por Gleick (1987) como limite do caos ou beira do caos. Para Waldrop (1992, p. 12) se refere a “habilidade para criar um tipo especial de equilíbrio entre a ordem e o caos”. É uma etapa de grande criatividade em que a estabilidade oportuniza a inventividade e a transformação. Na ALA, o limite do caos propicia ao aprendiz momentos de desafios e possibilidade de cometer erros, a fim de aprender com eles. O sistema ALA, assim

como outros, se movimentam para a beira do caos, pois seu equilíbrio é sinônimo de morte.

Harshbarger (2007) apresenta um modelo dinâmico de aprendizagem de línguas baseado em seis categorias, a saber:

1. não-linearidade: a ALA acontece de modo errático, cíclico e dinâmico, ainda que a longo prazo seja possível notar uma tendência à maior instabilidade das informações;
2. previsibilidade limitada: o fenômeno da aprendizagem apresenta caminhos mais ou menos previsíveis e alguns estados de “atratores”, todavia progressos específicos na aprendizagem só podem ocorrer de modo parcial e temporário;
3. complexidade: grande número de agentes que se relacionam com formas complexas.
4. difícil controle: instrumentos de controle de causa/efeito dificilmente realizam resultados fixos e reproduzíveis;
5. susceptibilidade: a ALA sofre influências externas, ou seja, do contexto;
6. Opacidade: só é possível observar o processo de aprendizagem de modo indireto, parcial e temporário, por exemplo, por meio do comportamento do aprendente e de seus resultados em exames e provas.

Com as propostas mencionadas acima, evidencia-se ainda mais que a aprendizagem de línguas é um fenômeno complexo. Coadunando com essas premissas, Van Lier (2004, p. 197, grifo do autor) reconhece que a ALA é

um processo (ou projeto, se o virmos da perspectiva do aprendiz) complexo, influenciado por inúmeros fatores. Estes fatores não podem ser reduzidos a relações lineares individuais, ou seja, uma *causa* (tal como método, uma tarefa, um exemplo, uma repetição) e um subsequente *efeito* (uma palavra ou estrutura memorizada, o uso espontâneo no discurso [do aprendiz] de um item-alvo, uma resposta correta numa prova, etc.

Desse modo, aprendizagem de línguas não se limita às noções de causas e efeitos como debatidos em outras abordagens. Em contrapartida, reiteramos, mais uma vez, que conceitos e propostas do caos e complexidade no estudo da ALA, não implicam em invalidação de outras abordagens, como as apresentadas ao longo desse capítulo. Paiva (2005) rejeita a adoção de uma única teoria de aprendizagem em detrimento de todas as outras. A estudiosa pontua que as diferentes perspectivas devem ser reunidas, e não desconsideradas em favor da mais recente ou popular,

haja vista que cada uma colabora para uma melhor compreensão desse sistema complexo que é a aprendizagem de línguas adicionais.

Em suma, caracterizando a ALA como um SAC, depreende-se que a aprendizagem é não linear, no sentido de que seus efeitos não são diretamente proporcionais às suas causas, emergente, já que perpassam por novos padrões advindos da interação entre diferentes agentes, dinâmica, haja vista que muda conforme o tempo, auto-organizável, pois se adapta espontaneamente ao contexto, apresenta, igualmente, estrutura aninhada através do diálogo com outros sistemas, como, por exemplo, as estratégias de aprendizagem (EA), temática que debateremos no próximo capítulo.

3 A NATUREZA COMPLEXA DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo abordaremos diferentes concepções acerca de estratégias de aprendizagem de línguas. De igual modo, mencionaremos as classificações propostas por Cohen (2002), O'Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990). Enfatizaremos as estratégias sociais de aprendizagem, foco de nossa pesquisa, por fim, apontaremos as EAL como sistemas adaptativos complexos.

3.1 Um panorama dos estudos sobre estratégias de aprendizagem de línguas

A literatura apresenta diferentes perspectivas acerca de estratégias de aprendizagem de línguas (EAL), perpassando por diferentes critérios de classificação e definição. Por ser uma área de grande interesse no campo da LA, há diversos estudos e pesquisas sobre essa temática, como (OXFORD, 1990; O'MALLEY; CHAMOT, 1990; COHEN, 1998), dentre outras investigações científicas. Embora haja diferentes concepções acerca das estratégias de aprendizagem de línguas bem como tipologias, é possível notar a não linearidade e a dinamicidade na atuação estratégica dos aprendizes, já que é resultado de uma série de fatores, a saber: experiências pessoais, peculiaridades cognitivas, estilos de aprendizagem, conhecimento prévio, equilíbrio emocional, motivação, atenção, aspectos contextuais, dentre outros.

As pesquisas sobre EAL se iniciaram, conforme Vilaça (2003, p. 153), na década de 60. Todavia, são com os estudos de Rubin (1975) que as EA começam a ter grande destaque. Essa estudiosa investigava bons aprendizes de línguas, a fim de verificar as estratégias de aprendizagem que usavam para serem exitosos no processo de aprendizagem de língua adicional. Rubin (1975, p. 42) reconhecia que as EAL poderiam e deveriam ser ensinadas aos aprendentes menos hábeis na ALA, de modo que conseguissem desenvolver habilidades que precisavam. Desse modo, depreendia-se que aprendizes não tão eficientes na aprendizagem de línguas poderiam ser treinados, por intermédio das EAL, pelos "bons aprendentes".

Embora o estudo de Rubin (1975) esteja atrelado à perspectiva formal de aprendizagem, pois fomenta que as EAL deveriam ser ensinadas, embasa fundamentos relacionando as EAL à ALA. Seus postulados são frutíferos, pois deles decorrem várias outras pesquisas sobre essa temática. A partir desses estudos inaugurais, outros pesquisadores começaram a investigar EAL, dentre os quais,

discorreremos sobre Cohen (2002), O'Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990), teórica que discutiremos mais, haja vista que nossa pesquisa se baseia em sua classificação de EAL.

Cohen (2002 *apud* VILAÇA, 2011) aponta que as EAL são comumente classificadas conforme três critérios, a saber: (1) a função da estratégia, (2) a habilidade linguística e (3) o propósito da estratégia. No que concerne ao primeiro critério, costuma-se diferenciar dois grupos de EAL: as estratégias de uso linguístico, nomeadas também como estratégias de comunicação, e as de aprendizagem propriamente ditas. As estratégias de uso são as utilizadas pelos aprendizes com o propósito de possibilitar ou aperfeiçoar o uso da língua adicional, tanto na modalidade oral como escrita. As estratégias de aprendizagem têm como objetivo “facilitar ou acelerar a aprendizagem de uma língua” (VILAÇA, 2003, p. 3), não ocorrendo, necessariamente, uma relação estreita com o uso comunicativo da língua.

Conforme o segundo critério, a habilidade linguística, para Cohen (2002) se direciona às habilidades linguísticas. São classificadas em leitura (compreensão escrita), escrita (produção escrita), audição (compreensão oral) e fala (produção oral). Por sua vez, o terceiro critério, propósito da estratégia, são classificadas em sociais, afetivas, cognitivas e metacognitivas. Cohen (2002) destaca que essa última forma de classificação não é inexorável, posto que essas estratégias estão intrinsecamente relacionadas.

Quadro 2 – Critérios de classificação das estratégias proposta por Cohen (2002).

CLASSIFICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS	
CRITÉRIOS	TIPOS COMUNS
Função	Estratégias de aprendizagem
	Estratégias de uso linguístico
Habilidade	Estratégias de compreensão oral
	Estratégias de produção oral
	Estratégias de compreensão escrita
	Estratégias de produção escrita
Propósito	Estratégias cognitivas
	Estratégias metacognitivas
	Estratégias afetivas

	Estratégias sociais
--	---------------------

Fonte: Autoria própria (2021)

Os distintos critérios de classificação de EAL, exemplificados no quadro 2, permitem uma compreensão maior acerca das diferentes concepções a partir das quais os pesquisadores se posicionam sobre a questão. Nesse sentido, ao optar pelo critério da função, o estudioso parte da dicotomia aprendizagem/uso. Um ponto de atenção pertinente é que o conceito de estratégias de uso está mais atrelado à língua materna e a falantes com maior nível de fluência na língua adicional. Ao optar pelo critério da habilidade a ser desenvolvida, o pesquisador demonstra concordância com os processos formais de aprendizagem, uma vez que, nesse cenário, essas habilidades se referem ao desenvolvimento e execução de propostas didáticas. Por fim, ao optar pelo critério do propósito do aprendentes, o observador prefere analisar o panorama do aprendiz, que usa estratégias com diferentes propósitos, tais como armazenar informações, interagir com usuários da língua, controlar a ansiedade, dentre outros, independentemente de processos de instrução formal.

O'Malley e Chamot (1990), influenciados pela Psicologia Cognitiva, afirmam que as EAL “são pensamentos e comportamentos que os aprendizes empregam para compreensão, retenção e uso de informações novas” (ARAÚJO JÚNIOR; ARAÚJO, 2016, p. 80). Nessa conjuntura, para esses estudiosos, os aprendentes devem ser treinados no uso das EAL com a finalidade de lograr maior êxito no processo de ALA. Para esses teóricos, as estratégias se classificam em três categorias: metacognitivas, cognitivas e socioafetivas.

As estratégias metacognitivas postulam avaliação, planejamento, reflexão e monitoramento do processo de aprendizagem. Essa categoria de estratégia possibilita a administração de processos relacionados à aprendizagem, principalmente no uso consciente de estratégias cognitivas. O uso dessas estratégias se dá a partir de mecanismos como: (1) a antecipação ou o planejamento; (2) a atenção geral; (3) a atenção seletiva; (4) a autogestão; (5) a automonitoração; (6) a identificação de um problema; e (7) a autoavaliação.

A segunda categoria observada por O'Malley e Chamot (1990), as cognitivas, são as EAL diretamente relacionadas à realização de tarefas específicas de aprendizagem bem como a mobilização direta do *input* pelos aprendentes. Essas EAL têm como objetivo a retenção e o emprego de conhecimentos linguísticos em contextos educacionais e comunicativos. É constituída por estratégias (1) a repetição;

(2) a utilização de referências ou fontes; (3) a classificação ou o agrupamento de itens; (4) a anotação; (5) a dedução ou a indução de significados; (6) a substituição de itens; (7) a elaboração; (8) o resumo; (9) a tradução; (10) a transferência de conhecimentos; e (11) a inferência de significados.

Por fim, a terceira categoria de O`Malley e Chamot (1990) é constituída pelas EAL socioafetivas. São direcionadas à interação social e ao controle de aspectos afetivos. Conforme Vilaça (2003, p. 49) os aprendizes utilizam as estratégias socioafetivas “para gerenciar as emoções, sentimentos, atitudes e comportamentos sociais que podem contribuir para uma aprendizagem bem-sucedida e prazerosa”. Desse modo, essa classe apresenta EAL como: (1) o esclarecimento e a verificação mediante perguntas; (2) a cooperação com outros indivíduos por meio da língua-alvo; (3) o controle das emoções; (4) o auto reforço ou gratificação.

Quadro 3 – Classificação de estratégias proposta por O`Malley e Chamot (1990).

TIPO DE ESTRATÉGIA	DESCRIÇÃO
Metacognitivas	Planejamento e gerenciamento do processo de aprendizagem
Cognitivas	Manipulação do input
Socioafetivas	Interação

Fonte: Autoria própria (2021)

Notamos que a classificação proposta por O`Malley e Chamot (1990) retorna, em certos aspectos, aos estudos propostos por Rubin (1975), ao apontar fatores determinantes para a concepção de “bom aprendiz”. Outro aspecto que nos chama a atenção é a fusão entre a dimensão social e a dimensão afetiva em uma única categoria de estratégias, ou seja, as socioafetivas. Na interpretação de O`Malley e Chamot (1990), essa agregação ocorre porque os fatores sociais na aprendizagem são indissociáveis dos fatores efetivos.

A Psicologia Cognitiva, predominante nos estudos sobre EAL, perde destaque, dando lugar a novas percepções, dentre as quais destacamos a interacionista cuja base norteadora consiste na ideia de que o uso das EAL depende, em partes, da interação do aprendente como o contexto em que se encontra inserido. É nesse panorama que encontramos os estudos de Oxford (1990), os quais

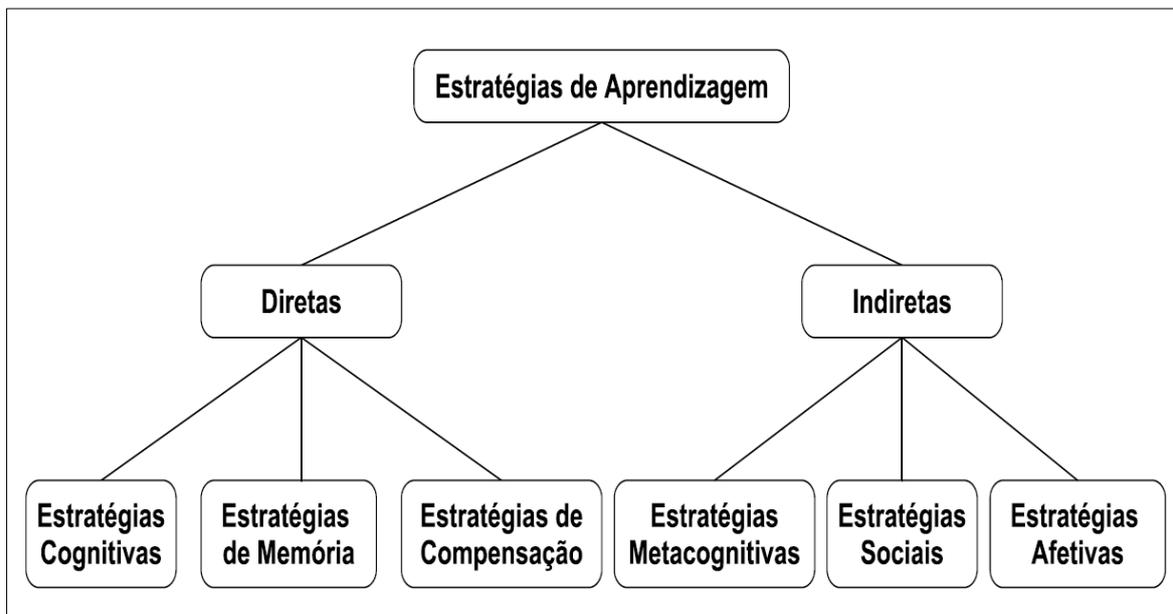
resultaram no Inventário de estratégias de aprendizagem de línguas estrangeira (IEALE) composto por sessenta e duas estratégias.

As EAL, conforme Oxford (1990, p. 46), são

passos dados pelos estudantes para melhorar sua aprendizagem. As estratégias são especialmente importantes na aprendizagem de línguas porque elas são ferramentas para um envolvimento ativo e autodirigido, o que é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa. Estratégias de aprendizagem de línguas apropriadas resultam em proficiência aperfeiçoada e maior autoconfiança.

Tal definição é complementada através de doze características propostas por Oxford (1990), dentre as quais está inserida a classificação das EAL, a saber: estratégias diretas e estratégias indiretas.

Figura 2 – Estratégias de Oxford (1990).



Fonte: Vilaça (2011)

O primeiro grande grupo é concernente aos processos de aprendizagem relacionados diretamente à língua alvo, subdivide-se em estratégias de memória, estratégias cognitivas e estratégias de compensação. As estratégias de memória (EMm), também denominadas mneumônicas, relacionam-se ao armazenamento e à recuperação de novas informações da língua-alvo por meio de imagens e sons, uso de rimas, palavras-chave, substituição de novos termos em um contexto, dentre outros.

Conforme Oxford (2003, p. 13), esse tipo de estratégia auxilia “os alunos a vincular um item ou conceito de língua estrangeira a outro, mas não envolvem necessariamente uma compreensão profunda, [como] por exemplo, rimas”. As EMm

se ramificam em quatro grupos, de maneira que um desses subgrupos reúne diferentes estratégias, num total de dez, a saber: subgrupo (1) criar ligações mentais engloba três estratégias, que são, agrupar, associar/elaborar, inserir palavra novas em contexto; subgrupo (2) aplicar imagens e sons, é composto pelas estratégias usar imagens, realizar mapeamento semântico, usar palavras-chave, representar sons na memória; subgrupo (3) revisar bem, formado pela estratégia revisar sistematicamente; subgrupo (4) empregar ações, apresenta as estratégias usar respostas ou sensações físicas e usar técnicas mecânicas.

Por sua vez, as estratégias cognitivas (ECg) dizem respeito às técnicas específicas para a aprendizagem ou o uso de uma língua. Para Oxford (2003, p. 9) as ECg “permitem ao aprendiz manipular o material da linguagem de maneiras diretas, por exemplo, raciocinando, analisando, anotando, resumindo, sintetizando, delineando, reorganizando informações, etc.”. Essas estratégias representam o maior grupo de estratégias proposto por Oxford (1990), num total de quinze, divididas em quatro subgrupos, que são: subgrupo (1) prática, contém as estratégias repetir, praticar formalmente sons e sistemas ortográficos, reconhecer e usar fórmulas e padrões, recombina e praticar espontaneamente; subgrupo (2) recepção e envio de mensagens, abrange as estratégias de compreensão da ideia principal, usar mecanismos para recepção e envio de mensagens; subgrupo (3), envolve as estratégias raciocinar dedutivamente, analisar expressões, analisar contrastivamente, traduzir, transferir/reverter; subgrupo (4) criação de estrutura para *input* e *output*, inclui as estratégias anotar, resumir e sublinhar e destacar.

As estratégias de compensação (ECp) permitem que os aprendentes utilizem a língua meta, embora não tenham conhecimentos suficientes, por exemplo, “adivinhar a partir do contexto quando ouvindo e lendo; usar sinônimos e ‘falar’ a palavra ausente para ajudar na fala e na escrita; e estritamente para a fala, usando gestos ou palavras de pausa ajudam o aluno a compensar o conhecimento perdido” (OXFORD, 2003, p. 10). Esse grupo de estratégias se subdivide em dois subgrupos, conforme Oxford (1990), que são: subgrupo (1), inferência, tem as estratégias usar pistas linguísticas e usar outras pistas; subgrupo (2) superação de limitações da fala e da escrita reúne as estratégias recorrer à língua materna, pedir ajuda, usar mímica e gestos, evitar comunicação, selecionar o tópico, ajustar ou aproximar a mensagem, criar palavras, usar circunlocução ou sinônimos.

Por outro lado, o segundo grande grupo, estratégias indiretas, refere-se aos processos de gerenciamento da aprendizagem mediante ações de planejamento, avaliação, controle de ansiedade, uso da língua alvo, dentre outros. Divide-se em estratégias metacognitivas, estratégias afetivas e estratégias sociais. As estratégias metacognitivas (EMg) são focadas no planejamento, administração e avaliação da aprendizagem. Desse modo, permitem que os aprendentes planejem e organizem seu modo de aprender. Segundo Oxford (2003, p. 12) são exemplos de EMg

Identificar as próprias preferências e necessidades do estilo de aprendizagem, planejar uma tarefa de língua, reunir e organizar materiais, organizar um espaço de estudo e um cronograma, monitorar erros e avaliar o sucesso da tarefa e avaliar o sucesso de qualquer tipo de estratégia de aprendizado.

As EMg se desdobram em três subgrupos, a saber: subgrupo (1) centralização na aprendizagem constituído pelas estratégias aprender e relacionar com material já conhecido, prestar atenção, retardar a produção oral para focar na audição; subgrupo (2) planejamento da aprendizagem que contém as estratégias fazer descobertas sobre a aprendizagem de língua, organizar espaço e tempo, estabelecer metas e objetivos, identificar o propósito de uma atividade, procurar oportunidades para praticar; subgrupo (3) avaliação da aprendizagem engloba estratégias realizar automonitoração e realizar autoavaliação.

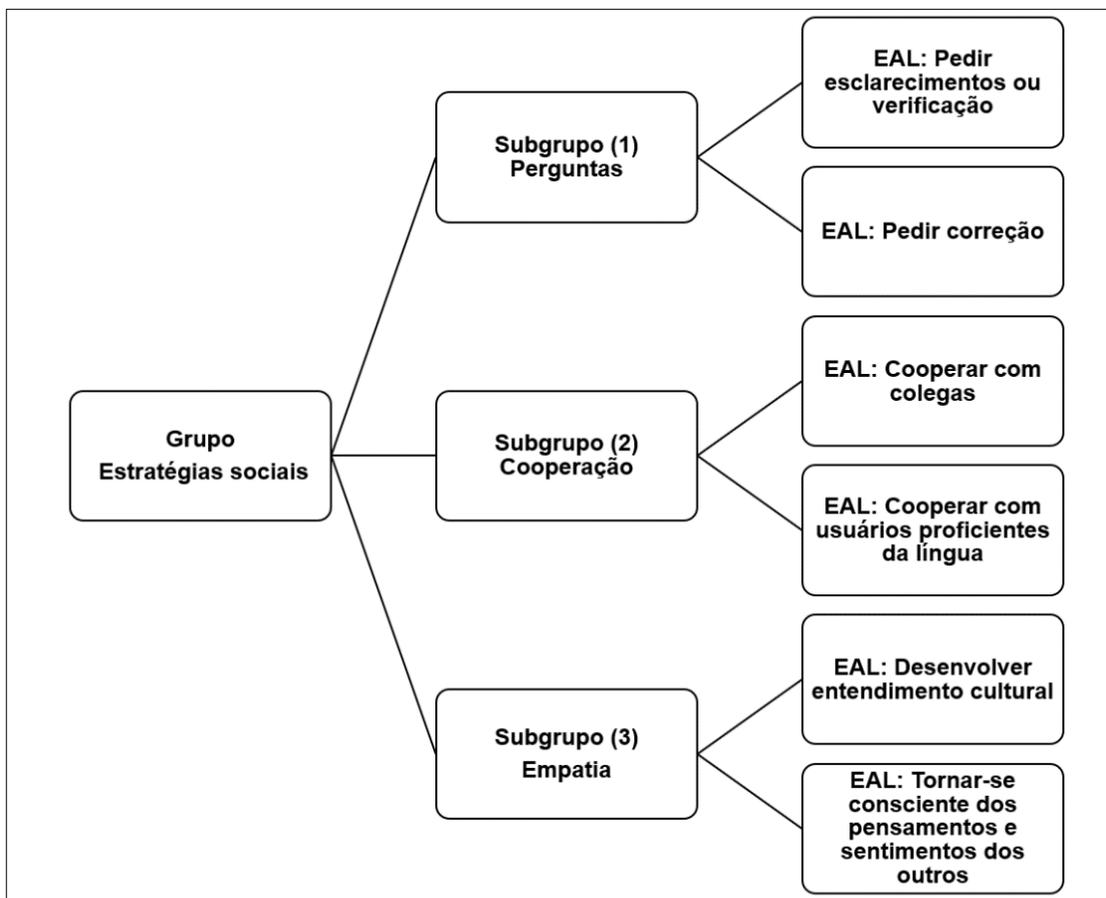
No que tange às afetivas (EAf), centram-se no monitoramento de fatores emotivos em prol da aprendizagem. Podemos demonstrar como exemplos “identificar o humor e o nível de ansiedade, falar sobre sentimentos, recompensar-se pelo bom desempenho e usar a respiração profunda ou o diálogo interno positivo” (OXFORD, 2003, p. 14). As EAf são compostas por três subgrupos: (1) diminuição da ansiedade cujas estratégias são relaxar, usar música, rir; (2) autoencorajamento com as estratégias fazer afirmações positivas, correr riscos de forma inteligente e gratificar-se; (3) medição da temperatura emocional que compreende as estratégias ouvir seu corpo, usar *check lists*, escrever um diário, discutir seus sentimentos com alguém.

3.2 As estratégias Sociais de Oxford

As estratégias sociais (ESc) se direcionam à prática de interação e colaboração com outros indivíduos que podem ser aprendentes ou falantes da língua meta. Dentre todas as estratégias apresentadas por Oxford (1990) frisaremos mais

esse grupo, uma que vez que é o foco de nosso estudo. Salientamos que, por meio dessas estratégias, os aprendizes fazem uso de situações comunicativas com a finalidade de averiguarem, na prática, o que de fato aprenderam. Conforme Oxford (2003, p. 14) essas estratégias podem ser utilizadas ao “fazer perguntas para obter verificação, pedir esclarecimentos sobre um ponto confuso, pedir ajuda para realizar uma tarefa de linguagem, conversar com um parceiro de conversação nativo e explorar normas culturais e sociais”. As ESc, segundo Oxford (1990) são divididas em três subgrupos:

Figura 3 – Classificação de estratégias sociais.



Fonte: Adaptado de Oxford (1990)

O subgrupo (1), perguntas, oferece diferentes vantagens aos aprendizes. Por um lado, potencializam uma retroalimentação de destrezas de produção (falar e escrever) de modo natural quando o receptor observa que recebeu corretamente a mensagem ou, em contrapartida, quando não foi bem compreendido. Por outro lado, elas oferecem ao aprendiz oportunidades de aclarar dúvidas, verificar conhecimentos, perguntar com intenção de se corrigir, dentre outras. É composto por duas estratégias:

pedir esclarecimentos ou verificação e pedir correção. Pedir esclarecimentos se refere a pedir ao interlocutor que repita, fale mais devagar, parafraseie, explique algo, por exemplo. Oxford (1990) destaca que os aprendizes devem aprender a fazer perguntas apropriadas, conforme cada contexto. A estudiosa pontua, de igual modo, que os aprendentes utilizam essa estratégia com pessoas mais competentes na língua meta, no entanto, o conveniente, em contextos formais de aprendizagem, seria pedir esclarecimento ou verificação aos outros colegas aprendizes, não somente com a finalidade de estimular a cooperação, mas também que percebam que podem se ajudar mutuamente e, assim, ampliar seus conhecimentos.

A estratégia de verificação, por sua vez, consiste no ato de o aprendiz questionar ao falante nativo se o enunciado utilizado está certo ou adequado dentro de um determinado contexto. A estratégia de pedir correção se baseia em “pedir a alguém para te corrigir durante a conversa. Essa estratégia é usada com mais frequência nas conversas, mas pode ser utilizada na escrita também” (OXFORD, 1990, p. 147). Por intermédio dessa EAL o aprendente pode desenvolver fluência ou correção gramatical. A teórica afirma que essa ESc se relaciona com a estratégia de autossegmento, haja vista que o aprendente é capaz observar e corrigir suas próprias dificuldades. Não obstante, frisa também que o uso rígido e abusivo dessa estratégia, especialmente nas primeiras fases, pode ter efeitos negativos para a aprendizagem como a desmotivação e a rejeição.

O subgrupo (2), cooperação, fomenta trabalhos em duplas ou pequenos grupos e incita a ausência de competitividade, dando espaço, desse modo, para o desenvolvimento da competência social. Todavia, a teórica salienta que se os aprendizes se encontram em contextos muito competitivos o uso das estratégias desse subgrupo não será a contento, visto que, nesse viés, haverá mais ações de hostilidade e ansiedade. Esse subgrupo é constituído por duas EAL: cooperar com colegas e cooperar com usuários proficientes da língua. Ambas as estratégias envolvem a interação com o outro, a fim de que se possa aperfeiçoar as habilidades comunicativas, no entanto, a primeira focaliza, igualmente, a aceitação social do aprendiz, assim como sua autoconfiança e motivação.

Para Oxford (1990, p. 147), cooperar com colegas “envolve interagir com uma ou mais pessoas para melhorar as habilidades lingüísticas. Esse grupo de EAL serve de base para a [A]bordagem [C]ooperativa, que não só melhora o desempenho do aprendiz de línguas, mas também aumenta o amor-próprio [do aluno] e a [sua]

aceitação social”. Tal estratégia pode ser utilizada por meio de atividades que fomentem a colaboração entre os aprendentes, por exemplo, uma tarefa voltada para compreensão auditiva pode ser utilizada de modo que a participação em grupos seja essencial para sua realização. As TDIC propiciam o uso dessa estratégia de modo escrito, pois contribui para o processo de interação entre os aprendentes nessa modalidade, como fóruns, conversações por meio de redes sociais, páginas *web* para intercâmbios e similares.

Por sua vez, a segunda EAL, cooperar com usuários proficientes da língua, “pode envolver um colega de aula específico, ou um parceiro temporário, ou um grupo pequeno [...]” (Oxford, 1990, p. 147). A estudiosa enfatiza que essa estratégia aumenta a autoestima, contribui para um maior uso de estratégias cognitivas ao passo que diminui possíveis preconceitos e, ao mesmo tempo, oferece mais entusiasmo no fenômeno da aprendizagem. Oxford (1990) enfatiza que essa estratégia pode ser aplicada em diferentes destrezas, todavia quando voltada para ouvir e falar, implica em seguir uma série de passos específicos. Por exemplo, a fim de manter a comunicação com colega proficiente na língua meta, o aprendente deve informar suas dificuldades, pedindo ao interlocutor que repita ou que fale mais devagar, ademais, o aprendiz deve manter uma atitude ativa, fazer perguntas, observar reações como gestos, expressões faciais e distância corporal.

O subgrupo (3), empatia, motiva uma atitude de empatia necessária para uma comunicação satisfatória em qualquer língua, pois permite que o aprendiz se coloque no lugar do outro com o objetivo de melhor compreender sua concepção e adquirir uma postura colaborativa durante o ato de comunicação. Esse subgrupo é integrado pelas EAL: desenvolver entendimento cultural e tornar-se consciente dos pensamentos e sentimentos dos outros. Esse subgrupo se embasa na habilidade de se pôr no lugar do outro com a finalidade de compreender melhor sua percepção de mundo, desse modo, conforme Oxford (1990) essas EAL são muito relevantes para que o processo de comunicação seja exitoso, principalmente no que se concerne a uma língua adicional.

No tocante à estratégia desenvolver entendimento cultural, o propósito é criar, no aprendiz de línguas, uma empatia com os falantes da língua meta por meio da aprendizagem de aspectos de sua cultura. Possibilita, dessa maneira, ao aprendente produzir enunciados orais e escritos adequados a diferentes contextos devido ao avanço da consciência cultural. Oxford (1990) enfatiza que essa estratégia

pode ser utilizada por meio de debates que visam comparar ou contrastar comportamentos entre a cultura nativa e a cultura da língua meta.

Por sua vez, a estratégia tornar-se consciente dos pensamentos e sentimentos dos outros permite que os aprendizes empatizem com falantes da língua meta com os quais tenham interação, durante ou depois de sua aprendizagem. Destarte, os aprendentes desenvolvem a capacidade de compreender, de modo mais claro, aquilo que se está comunicando assim como o que deveria fazer ou dizer no ato comunicativo. No que concerne à enunciados escritos, o aprendente adquire a habilidade de compreender o ponto de vista de quem escreve ou, até mesmo, perceber os sentimentos do outro, pode ser por e-mail, mensagens em redes sociais, etc.

É notório, dessa forma, que as ESc propõem um leque de opções de uso significativo da língua meta, seja através da interação, cooperação, negociação de sentidos ou compreensão da cultura do interagente.

3.3 As estratégias de aprendizagem de línguas como sistema adaptativo complexo

Oxford e Lavine (2018, p. 5) afirmam que “as estratégias de aprendizagem de línguas são complexas, dinâmicas e fluidamente empregadas em contextos socioculturais específicos”, dessa maneira, é possível compreendê-las como sistemas adaptativos complexos. Larsen-Freeman (1997, p. 143) utiliza uma metáfora que diz “uma pedrinha rolante, por exemplo, pode provocar uma avalanche”. Essa metáfora exemplifica uma peculiaridade dos sistemas adaptativos complexos: **não linearidade**. Oxford (1990) coaduna com esse pressuposto, pois afirma que o uso de estratégias de aprendizagem de línguas não acontece de maneira linear, em contrapartida, ocorre de modo circunstancial, isto é, perante uma mesma dificuldade os aprendentes podem utilizar diferentes estratégias.

As EAL, por serem não lineares, são também imprevisíveis. Conforme Brooks (2007, p. 58), “o caráter imprevisível dos sistemas caóticos surge da sensibilidade a qualquer mudança nas condições que controlam seu desenvolvimento”. Esse aspecto é denominado na literatura como sensibilidade às **condições iniciais**. Ao relacionar esses conceitos com as estratégias sociais, por exemplo, destacamos que mediante determinado contexto não é possível prever qual

estratégia será utilizada pelo aprendiz. De igual modo, pode ocorrer que, numa mesma situação de aprendizagem, os aprendentes utilizem diferentes ESc, numa interação em ambiente virtual, o aprendiz A pode utilizar as ESc de cooperação enquanto o aprendiz B usa as ESc de empatia.

Outra peculiaridade dos sistemas adaptativos complexos que percebemos nas EAL é o **aninhamento**, isto é, um sistema complexo envolve "uma estrutura hierárquica de níveis aninhados" (LARSEN-FREEMAN, 2015, p. 9). Oxford e Lavine (2018, p.7) destacam que o uso de estratégias pode incluir conjuntos aninhados de diferentes aspectos, tais como:

Fatores pessoais que influenciam a escolha da estratégia (idade, gênero, interesses, autoestima, motivação, grau de autorregulação), fatores contextuais que influenciam a escolha da estratégia (objetivos da tarefa e requisitos, contexto social, interações e expectativas entre professores e alunos, interações entre pares e expectativas, valores culturais), natureza da estratégia, organização situacional de estratégias em cadeias e sucesso da estratégia.

Nessa perspectiva, percebemos, de igual modo, a natureza multidimensional das EAL que se refere ao uso de diferentes dimensões no processo de aprendizagem de língua adicional. Na ALA, é possível perceber a dimensão cognitiva quando o aprendiz organiza ou armazena o *input*; a dimensão metacognitiva, por exemplo, quando o aprendiz controla a sua ansiedade ou, até mesmo, dimensão sociointeracional, ao realizar negociação de sentidos. A dimensão sociointeracional das EAL, destacamos aqui ESc, auxiliam os aprendentes nos processos de comunicação significativa e contextualizada. Enfatizamos igualmente que além dessa multidimensionalidade das EAL, há uma pluralidade de estratégias em cada dimensão. Nesse sentido, a ação estratégica do aprendiz pode variar conforme diversos fatores, tais como: instrucionais, contextuais, tecnológicos, dentre outros.

As estratégias de aprendizagem de línguas como sistemas adaptativos complexos são também dinâmicas. Conforme Magno e Silva (2016), **dinamicidade** é a capacidade de o sistema mudar com o tempo em relação a seu estado inicial. É possível notar mudanças, por exemplo, no uso das estratégias sociais, haja vista que, outrora, eram usadas em contextos formais, quando o professor pedia ao aprendiz para interagir com os demais companheiros de sala, ou até mesmo em contextos de interação com nativos por meio de intercâmbios, por exemplo. No entanto, com a

emergência das redes sociais, há o uso dessas estratégias também em contextos virtuais.

Como são SAC, as estratégias de aprendizagem de línguas apresentam **atratores**. Leffa (2016, p. 8) afirma que

Podemos descrever os atratores como forças que atuam dentro do sistema, convergindo em direções opostas; de um lado, no sentido da estabilidade do sistema, procurando manter os comportamentos ou estados já definidos; de outro, no sentido da desestabilização, levando o sistema para a beira do caos e provocando a revolução necessária para que ele evolua.

Quando ao uso de ESc, ocorre com a finalidade de realizar a manutenção do sistema, temos exemplo, conforme Leffa (2016), de um atrator fixo. Um aprendente de língua espanhola que sempre utiliza a estratégia “pedir esclarecimento ou verificação” quando tem dúvida sobre a utilização de um vocábulo num determinado contexto. No entanto, se num outro contexto, esse mesmo aprendiz sente a necessidade de usar outra estratégia ou até mesmo inova nesse processo de uso de ESc, estamos diante de um atrator estranho.

Ademais, as EAL apresentam **abertura** que, para Larsen-Freeman e Cameron (2008) sistemas abertos são aqueles em que a energia (informação) externa conseguem entrar, isto é, o sistema não se mantém organizado e equilibrado durante longos períodos. Morin (2011) destaca que essa relação do sistema com o meio externo, isto é, o contexto, não se limita a uma simples dependência, todavia, refere-se a uma relação constitutiva do sistema. Esse estudioso assevera que “o sistema só pode ser compreendido se nele incluirmos o meio ambiente, que lhe é, ao mesmo tempo, íntimo e estranho e o integra, sendo, ao mesmo tempo, exterior a ele” (MORIN, 2011, p. 22). Desse modo, podemos perceber o uso de ESc em distintos contextos, tais como: aprendizagem em cursos de idiomas, aprendizagem em escolas de educação básica e/ou universidades, ambientes tecnológicos, dentre outros.

Outras características são a **emergência**, a **auto-organização** e a **adaptabilidade**. Em relação à primeira, “a emergência é a propriedade relativa aos novos padrões que surgem das interações entre os diversos agentes de um sistema” (FARACO, 2009, p. 128). Nesse sentido, Oxford e Lavine (2018) salientam que uma nova EAL pode emergir a partir de um aprendiz (ou de um grupo) num contexto específico. No que concerne à auto-organização, Morin (2011) salienta que “cada sistema cria suas próprias determinações e suas próprias finalidades” (MORIN, 2011, p. 65). Desse modo, ao se auto-organizar, o sistema (assim como os agentes e suas

interações) adapta seu comportamento ao contexto em que se insere, assim sendo, o sistema apresenta a capacidade de se auto-organizar a partir da desordem, adaptando-se ao ambiente em que se encontra. Ellis (2005, p. 34) discorre que “o uso de estratégias depende de fatores contextuais e é necessariamente relativo”, nessa conjuntura, acreditamos que o uso de ESc num ambiente do ciberespaço, por exemplo, não ocorrerá da mesma maneira que em comunicações numa sala de aula.

Paiva (2001, p. 15) diz que a internet possibilita “oportunidades variadas de interação, possibilidade de inserção em uma comunidade mundial de aprendizes e falantes da língua e conseqüente comunicação significativa enriquecida com negociação de sentido em contextos reais”. Assim sendo, em ambientes do ciberespaço, o aprendiz de língua adicional tem interações que se baseiam na cooperação e negociação de sentidos, utilizando, nesse processo, as ESc. No entanto, o que é uma rede social? quais são suas características? uma rede social é um sistema adaptativo complexo? Indagações que almejamos debater no próximo capítulo.

4 MAS O QUE É MESMO REDE SOCIAL *ONLINE*?

Neste capítulo explanaremos sobre a gênese do termo “rede” até chegarmos à rede social online. Definiremos esse tipo de rede bem como seus elementos constituintes, a saber: atores e suas conexões. Debateremos sobre redes sociais de aprendizagem e redes sociais de aprendizagem de línguas. Finalizaremos esse capítulo apresentando o *Hellotalk* como um sistema adaptativo complexo.

4.1 Redes sociais *Online*: da rede de pesca ao *smartphone*

O termo “rede” é extremamente polissêmico, uma vez que, nas ciências sociais, explica sistemas de relações; na física, refere-se à análise dos cristais bem como dos sistemas desordenados; na informática, na inteligência artificial e na matemática, elucida os modelos de conexão. Em contrapartida, o primeiro registro do termo “rede” foi localizado na língua francesa do século XII. A ideia de “rede” vem desde o vocábulo *réseau*, originado do latim *retiolus*, referia-se, no período, a instrumento de caça, de pesca ou como malhas para lutas que cobriam o corpo (MUSSO, 2004). Ademais, ditava aos franceses medievais, uma ordem, haja vista que estabelecia, ao tecelão, o modo como os fios das redes eram produzidos.

No século XVII, passou a ser usado por médicos para denominar o aparelho sanguíneo e as fibras constituintes do corpo humano. No final do século XVIII a biologia se apropriou do termo “rede” para verificar seus efeitos nas formas da natureza. No início do século XIX, a definição de “rede” deixa de se restringir à matéria, isto é, sobre ou dentro do corpo e começa a ser cunhada como um objeto pensado pela engenharia na relação com o espaço.

A partir desse momento, inicia-se um processo de abstração da palavra “rede”, a qual passa a “representar um sistema ou pontos interligados em uma interface de gestão sobre o espaço e o tempo” (MUSSO, 2004, p. 22), permitindo, pois, que diferentes áreas do conhecimento utilizassem esse termo, seja para designar fluxos logísticos de transporte ou de comunicação, por exemplo. Ainda no mesmo século, XIX, que Comte amplia o conceito de rede, que, na sua concepção está atrelada a estrutura social e a dinâmica de interação entre as pessoas. Nos dizeres de Freeman (2004), Comte propõe analisar a sociedade em termos de interconexão.

No século XX, há a ampliação do conceito de rede, pois adentra as interações sociais proporcionado pelo computador conectado à internet. Essa nova concepção se inicia com o surgimento de *Arpanet* em 1965, isto é, uma rede que se conecta a outras redes. Em 1987, a Internet é liberada de maneira comercial pelos Estados Unidos. Tal fato contribui para o surgimento da *Web* (*world wide web*), em 1991, na Suíça, criada pelo britânico Tim Berners-Lee, segundo Castells (2002). A *web* trouxe uma linguagem mais compreensível que possibilitou exibir arquivos de maneira mais simples e de fácil acesso. Em 1995, devido a seu crescimento, abre-se caminho para a privatização da Internet. Assim,

[...] em meados da década de 1990, a internet estava privatizada e dotada de uma arquitetura técnica aberta, que permitia a interconexão de todas as redes de computadores em qualquer lugar do mundo; a WWW podia funcionar com software adequado, e vários navegadores de uso fácil estavam à disposição do público. Embora a Internet tivesse começado na mente dos cientistas da computação no início da década de 1960, uma rede de comunicações por computador tivesse sido formada em 1969, e comunidades dispersas de computação reunindo cientistas e hackers tivessem brotado desde o final da década de 1970, para a maioria das pessoas, para os empresários e para a sociedade em geral, foi em 1995 que ela nasceu. (CASTELLS, 2002, p. 19).

A partir desse momento, a Internet progrediu rapidamente, convertendo-se no maior meio de comunicação no mundo. Seu crescimento não se restringe apenas aos fatores tecnológicos, mas principalmente à disseminação da cultura, dos aspectos sociais e de consumo. Com a evolução das novas tecnologias, a *web* se reveste de novas concepções, há maior participação dos internautas e, portanto, mais interações. Como afirma Silva (2011, p. 15), “o usuário comum não é apenas um mero consumidor de informações, mas também produtor e disseminador de conteúdo”.

Nesse contexto, surge a *web 2.0* que tem como particularidade a atuação do internauta. O indivíduo, nesse cenário, deixa de ser passivo e passa a ser o grande responsável pela transmissão de dados através de *chat*, *blog*, sites de relacionamento, fórum, dentre outros ambientes digitais. Blattmann e Silva (2007, p. 198) afirmam que a *web 2.0*

pode ser considerada uma nova concepção, pois passa agora a ser descentralizada e na qual o sujeito torna-se um ser ativo e participante sobre a criação, seleção e troca de conteúdo postado em um determinado site por meio de plataformas abertas.

No século XXI percebemos um grande aumento nas interações sociais mediadas pelo computador, pelo *smartphone* e, também, por meio de *tablet*, principalmente quando conectados à internet. Devido a esses mecanismos, notamos que surgem novas maneiras de interação e de sociabilização, as quais não se limitam

somente à comunicação face a face. Nesse panorama, desenvolve-se a comunicação mediada por computador, uma ferramenta que possibilita a seus usuários dialogar com outros indivíduos, a partir das redes sociais online.

Cabral (2014) afirma que rede social “é uma estrutura social composta por pessoas ou organizações, conectadas por um ou vários tipos de relações, que partilham valores e objetivos comuns”. Por sua vez, para Recuero (2009, p. 24), rede social online “é definida como um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós das redes) e suas conexões (interações ou laços sociais)”. A palavra “rede” como metáfora, com a finalidade de descrever as relações entre seus atores, foi inicialmente aplicada pelo matemático suíço Leonhard Euler, em 1736. A partir de suas concepções, emprega-se a estrutura de grafos, sendo útil, principalmente, para demonstrar a complexidades das relações nas redes sociais. Recuero (2009) salienta que a perspectiva de rede é centrada, sobretudo, na estrutura social, já que não é viável isolar os atores sociais, tampouco suas conexões.

Por sua vez, Zenha (2018, p. 25) aponta que

A rede social *online* é um ambiente digital em conexão no qual é possível observar o desenrolar, a evolução e a constante modificação dos embates psicossociais de seus integrantes, embates esses não apenas de ordem tecnológica, mas, sobretudo, humana.

Desse modo, a participação dos atores nas RSO por meio de trocas de *links* e conversas demonstra um comportamento indicativo para a conexão, a ligação entre pessoas e grupos. Essas diferentes ligações estabelecem trocas de ideias, concepções e ideologias que são apresentadas aos demais usuários de uma rede social. Conforme Lèvy (2011), quanto mais o ciberespaço cresce, mais se torna “universal”, possibilitando uma comunicação entre todos e, de igual modo, o agrupamento centrado em interesses comuns. Esse estudioso assevera também que a troca comunicativa no contexto virtual estimula, entre os usuários, o desenvolvimento da inteligência coletiva, o amadurecimento de opiniões e concebem relações de tolerância.

Para Musso (2004, p. 34) rede social é definida como “uma das formas de representação dos relacionamentos afetivos, interações profissionais dos seres humanos entre si ou entre seus agrupamentos de interesses mútuos”. O teórico nos apresenta um olhar sobre RSO como uma interpretação de trocas afetivas e/ou profissionais entre usuários que se agrupam a partir de interesses comuns e criam redes de informações por meio de trocas discursivas praticadas no ciberespaço.

Nesse panorama, a fim de participar de uma rede social online, o internauta necessita constituir interação com os demais, compartilhando seus interesses e suas afinidades. Castells (2002) salienta que é positivo o impacto da comunicação por meio da internet no que concerne a intimidade física e a sociabilidade de seus usuários, isto é, esse tipo de relação, na visão do estudioso, não causa empobrecimento da vida social como se pensara outrora.

Os elementos constituintes de uma RSO são os atores e as conexões. O primeiro componente, trata-se das pessoas implicadas na rede, que atuam ao delinear as estruturas sociais, por intermédio da interação. Podem ser representados por um *weblog*, por um *fotolog*, por um *twitter* ou mesmo por um perfil no *Hellotalk*, por exemplo. Outras maneiras de identificar um ator é por meio de *links*. Usuários de *weblogs* frequentemente utilizam *links* em comentários como endereço de seu *blog*, ainda que assinem com variações de seu nome ou apelido. Salientamos que, num primeiro momento, não são atores sociais, mas sim, suas representações. As RSO são, dessa forma, espaços de interação, lugares de fala, onde os atores podem expressar sua personalidade. É importante asseverar que o perfil do usuário numa RSO está sempre em mudança, haja vista que, conforme Recuero (2009, p. 26), “há um processo permanente de construção e expressão de identidade por parte dos atores no ciberespaço”. É a partir dessa representação do “eu” numa página pessoal que as redes sociais existem na Internet. Sobre essa temática Döring (2002) afirma que

O comum aos conceitos de “identidade cultural”, “identidade narrativa”, “self múltiplo”, “self dinâmico” e “self dialógico” é o foco da construtividade, mudança e diversidade. Precisamente os aspectos que são encontrados nas páginas pessoais. A página pessoal está sempre “em construção”, pode ser regularmente atualizada para refletir as últimas configurações do self 6.

Assim, os atores das RSO mesclam num espaço privado e, ao mesmo tempo público, apropriações que funcionam como uma representatividade do “eu” no ambiente virtual. No que concerne ao ponto de interseção entre o público e o privado, Sibilia (2003) chama de “imperativo da visibilidade” que consiste no comportamento da sociedade contemporânea de se expor. Trata-se de um imperativo, pois é consequência direta da globalização, uma vez que é “preciso ser visto para existir no ciberespaço” (RECUERO, 2009, p. 27). Além disso, nas RSO, pela falta de informações, que são comuns na comunicação face a face, os atores são julgados e percebidos através de suas palavras as quais funcionam, para Judith Donath (1999),

como a percepção do outro, por essa razão, é necessário pôr rostos, informações que demarcam individualidade e empatia.

As conexões numa RSO “são constituídas de laços sociais que, por sua vez, são formados através da interação social entre os atores” (RECUERO, 2009, p. 30). Essas relações são notadas através de um comentário ou de um diálogo no *chat* que ficam disponíveis na RSO até que alguém decida apagá-las, por essa razão, a teórica afirma que as conexões entre os atores costumam ser o foco de estudo sobre as redes sociais online. Os componentes que compõem a conexão entre os atores são: Interação, Relação e Laços Sociais. Conforme Parsons e Shill (1975) a interação está atrelada ao *alter* e o *ego* como elementos fundamentais, onde um se converte em elemento de orientação para o outro. As interações podem ser observadas numa conversação, por exemplo, onde a ação de um ator depende da percepção do outro que está envolvido na conversação. Desse modo, a interação é sempre uma ação com reflexo comunicativo. Cooley (1975) afirma que embora a comunicação seja fruto das interações sociais, estudá-las compreende, nessa perspectiva, analisar a comunicação entre os atores assim como seus sentidos, averiguar como as trocas sociais dependem, essencialmente, das trocas comunicativas.

No contexto virtual, a interação ocorre de maneira diferenciada devido a diferentes ferramentas disponíveis nesse cenário. Recuero (2009) salienta que há uma série de elementos diferenciais, que são: 1) os atores não se dão a conhecer imediatamente, ou seja, não há informações sobre linguagem não verbal bem como a interpretação do contexto de interação; 2) a influência das possibilidades de comunicação oportunizada por diferentes aparatos à disposição de atores, isto é, “há multiplicidade de ferramentas que suportam essa interação e o fato de permitirem que a interação permaneça mesmo depois do ator estar desconectado do ciberespaço” (RECUERO, 2009, p. 30). Desse modo, interação não ocorre, necessariamente, de modo imediato.

A interação social, no ciberespaço, pode ser síncrona ou assíncrona, conforme Reid (1999), o que as distingue é “a diferença de construção temporal causada pela mediação”. Uma comunicação síncrona é aquela que simula uma comunicação em tempo real. Nessa perspectiva, os internautas envolvidos almejam uma resposta imediata ou quase imediata, por exemplo, uma conversação no *chat* ou diálogo nos sistemas de mensagens. Por outro lado, na comunicação assíncrona, a expectativa de resposta não é imediata, é o caso do *fórum* ou do *e-mail*. Tem-se em

mente que o usuário levará algum tempo para responder o que foi escrito. Como o usuário não está presente no momento da interação, espera-se que ele possa responder à mensagem posteriormente. Em contrapartida, as interações nas RSO não são inflexíveis, podem mudar suas características, conforme o uso que o interlocutor deseja realizar.

Outro modo de classificação das interações no ambiente virtual é proposto por Primo (2003). Para esse estudioso, há duas formas: a interação mútua e a interação reativa, as quais se diferenciam pelo “relacionamento mantido” (PRIMO, 2003, p. 61) entre os agentes implicados. Nesse panorama

(...) interação mútua é aquela caracterizada por relações interdependentes e processos de negociação, em que cada interagente participa da construção inventiva e cooperada da relação, afetando-se mutuamente; já a interação reativa é limitada por relações determinísticas de estímulo e resposta (PRIMO, 2003, p.62).

Para Primo (2003), a interação reativa é sempre reduzida para os atores participantes. Como exemplo, desse tipo de interação, podemos citar a relação de um usuário com um *hiperlink* disponível na internet. Nesse contexto, um ator de rede social terá somente a escolha entre clicar ou não no *link*, assim, não lhe é permitido redefinir a URL para onde o *link* aponta e tampouco pode selecionar para onde deseja ir a partir daquele *link*. Percebemos, desse modo, que se trata de um vetor unidirecional, criado por alguém cuja finalidade é ir ou não ao *site* para onde ele aponta. Em outros sistemas, como comentários no *Hellotalk*, é permitido o diálogo entre os atores, trata-se de uma interação construída, criativa e negociada.

A partir da tipologia proposta por Primo (2003) poderíamos pensar que as interações no ciberespaço são majoritariamente de natureza mútua, todavia, os atores de RSO tendem a interagir, efetivamente, de modo reativo, pois a interação costuma ocorrer entre o usuário e o sistema que media a relação comunicativa. Em contrapartida, em algumas situações, é possível interagir com várias pessoas simplesmente através de botões. No caso do *Hellotalk*, por exemplo, é possível haver interação entre os atores mediante a ferramenta “seguir”, por meio do qual os internautas podem aceitar ou não uma amizade assim como participar de uma comunidade. Nesse viés, embora as relações não sejam mútuas, notamos que há impacto social, visto que possui reações de ambos os lados da relação comunicativa. Se um usuário aceita ser amigo de outro no *Hellotalk* há uma resposta do sistema (os internautas são unidos por uma conexão) e, ao mesmo tempo, reflexo no indivíduo

(cada um dos atores terá mais um “amigo” com o qual poderá ocorrer troca de mensagens).

No que se refere ao segundo componente de uma conexão, a relação social, “é considerada a unidade básica de análise em uma rede social” (RECUERO, 2009, p.37), destacamos também que uma relação social é composta, de igual modo, por muitas interações. Nesse cenário, são os padrões de interação que determinam uma relação social que abrange dois ou mais usuários. Garton, Haythornthwaite e Wellman (1997) explicam que as relações sociais, no ciberespaço, são distintas dos demais contextos. Para eles, na internet, essas relações têm perspectivas variadas de informações, haja vista que as relações podem ser atreladas ao trabalho, a aspectos pessoais, acadêmico ou outros assuntos.

As relações sociais, assim como as interações, podem ser mediadas por computador. Nessa situação, a relação social apresenta algumas diferenças no que tange às realizadas face a face, ou seja, fora do contexto virtual. Destarte, no ciberespaço há distanciamento entre as pessoas envolvidas na construção da relação, já que atores podem ser anônimos sob diferentes aspectos como, por exemplo, a personalidade e o corpo físico que não se dão a conhecer num primeiro momento, tal fato oportuniza relações mais voláteis, pois é fácil começá-las ou terminá-las num panorama onde não se concebe o “eu” físico do usuário. Ademais, a sexualidade, a cor, limitações físicas não são apresentadas logo, o que oportuniza maior liberdade aos internautas envolvidos na relação que podem reconstruir-se no ambiente virtual.

Por sua vez, os laços para Wellman (2001, p. 7)

consistem em uma ou mais relações específicas, tais como proximidade, contato frequente, fluxos de informação, conflito ou suporte emocional. A interconexão destes laços canaliza recursos para localizações específicas na estrutura dos sistemas sociais. Os padrões destas relações – a estrutura da rede social – organiza os sistemas de troca, controle, dependência, cooperação e conflito.

Desse modo, os laços são a efetiva conexão entre os atores de uma RSO, uma vez que são modos institucionalizados de conexão entre os atores realizadas por meio da interação social. Em contrapartida, Breiger (1974), ancorado nos trabalhos de Goffman (1975), destaca que o laço social pode se constituir de outro modo: através de associação. Goffman (1975) declara que as pessoas são conectadas a outras por meio de relações sociais. Assim, as conexões entre os indivíduos ou uma instituição são um laço representado por um sentimento de pertencimento. Breiger (1974) apresenta dois tipos de laços: relacionais e de associação. O primeiro, é

constituído por meio de relações sociais, somente ocorre através da interação entre os atores de uma RSO. O segundo, independe da interação e se volta para a sensação de pertencimento a um local, instituição, grupo ou rede.

Algumas observações devemos fazer sobre essa classificação de laços sociais, pois, num primeiro olhar, ao voltarmos os debates sobre interações mútua e reativa percebemos que a segunda é caracterizada por um processo de associação não dialógico. Desse modo, poderíamos conceber que as interações sociais reativas são, ao mesmo tempo, exemplo de laço relacional. Em contrapartida, essa perspectiva é contrariada por outros estudiosos, como Wasserman e Faust (1994), por exemplo, que compreendem laço relacional também como laço associativo. Salientamos que nesse estudo compreendemos todo laço social como relacional, os laços associativos, por sua vez, são construídos por meio da comunicação no ciberespaço, mas atreladas à interação social reativa. No que concerne aos laços propostos por Breiger (1974) abordaremos, nessa pesquisa, como laços dialógicos, uma vez que compreendem a interação mútua. Assim, temos tipos de laços e tipos de interação:

Quadro 4 – Tipos de laços e interações.

TIPO DE LAÇO	TIPO DE INTERAÇÃO	EXEMPLO
Laço associativo	Interação Reativa	Aceitar/enviar solicitação de amizade no <i>Hellotalk</i> ; trocar <i>links</i> com alguém por meio da ferramenta conversa, etc.
Laço dialógico	Interação Mútua	Conversar com alguém por meio da ferramenta conversa; deixar comentário para outro internauta na ferramenta momentos, etc.

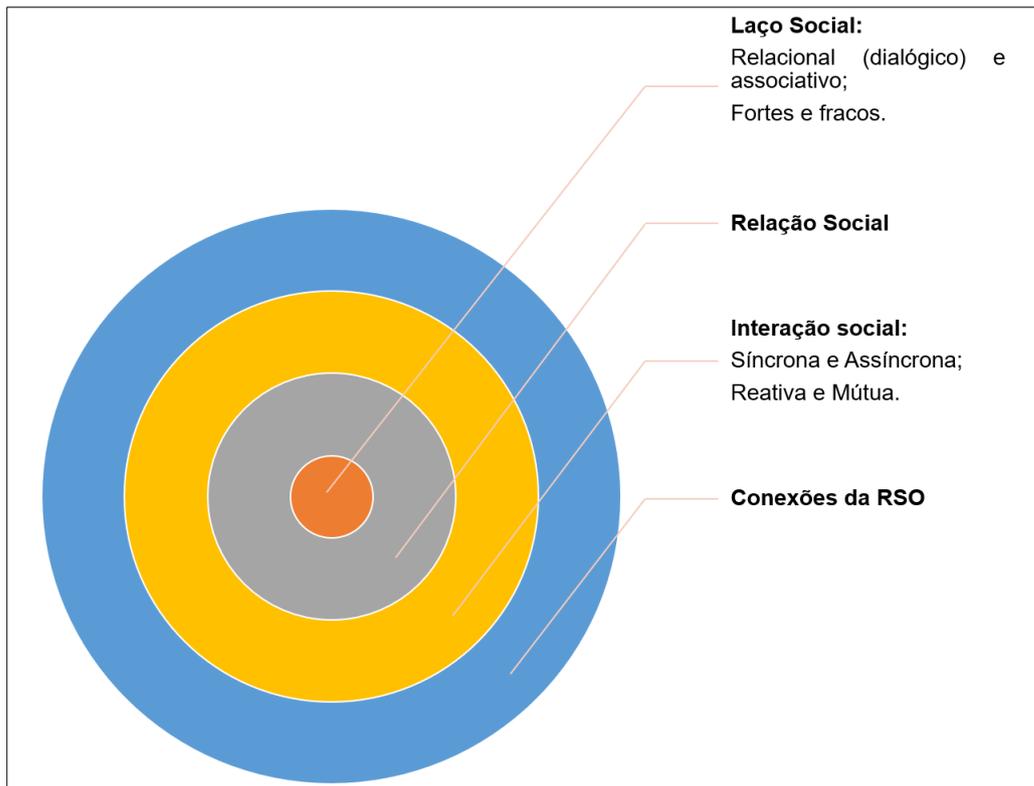
Fonte: Adaptado de Recuero (2009)

Os laços sociais podem ser, de igual modo, fortes ou fracos. Os laços são fortes quando há intimidade, proximidade e intencionalidade em criar e manter uma conexão entre duas ou mais pessoas. Por sua vez, os laços fracos ocorrem quando as relações são dispersas e/ou quando não demonstram proximidade nem intimidade. Todavia, é importante salientar que os laços fracos são de suma importância, pois são eles que agregam atores e grupos. Esses laços são sempre relacionais (dialógicos),

haja vista que são resultantes da interação que, por intermédio do conteúdo e das mensagens, constituem uma conexão entre os indivíduos participantes.

Sobre o segundo elemento de uma rede social, as conexões, apresentamos o seguinte resumo:

Figura 4 – Elementos da Conexão de uma RSO.



Fonte: Autoria própria (2021)

Feitos os debates sobre a definição e os elementos de uma RSO, faz-se necessário apresentarmos, nesse estudo, a concepção de redes sociais online de aprendizagem. Com a metáfora das redes utilizada cada vez, emergem algumas concepções sobre aprendizagem e construção de conhecimento no ciberespaço. Para Siemens, a partir de 2005, os conceitos de redes sociais de aprendizagem começaram a dar mais destaque às pessoas, reconhecendo, todavia, as dimensões técnica e humana dessas redes. Ademais, considera a tecnologia com duas funções, a saber: armazenar e conectar informações e possibilitar a manutenção das redes sociais. “A revolução da tecnologia da informação tem transformado os modos de fazer negócios, a natureza dos serviços e produtos, o significado de tempo no trabalho, e os processos de aprendizagem” (FENWICK, 2001, p. 4), assim, as redes sociais online não

modificaram somente o modo de interagir entre as pessoas, mas também o modo como aprendem.

Percebemos que o crescimento de rede social online potencializa a aprendizagem por meio ações colaborativas. Dentro de uma RSO há pessoas bem conectadas que são capazes de estimular assim como manter o fluxo do conhecimento. Siemens (2004) assevera que o saber pessoal é constituído por uma rede que alimenta instituições e organizações, que por sua vez retroalimenta a rede, promovendo aprendizagem para o aprendiz. É esse ciclo de desenvolvimento de cognição (indivíduo- rede- organização) que leva ao aprendiz conhecimento atualizado de diferentes áreas. Desse modo, a aprendizagem em RSO não se limita a cenários formais, mas também a contextos informais e se encontra em eterna mudança.

É nesse panorama que elucidamos sobre as Redes Sociais de Aprendizagem de Línguas (RSAL) definidas como “ambientes digitais organizados por meio de uma interface virtual que se estabelece agregando perfis humanos que possuem em comum o interesse em aprender uma língua adicional” (CORREA, JÚNIOR, 2020, p. 116). As RSAL apresentam ferramentas cuja finalidade é propiciar a ALA, tais como *podcast*, tradução, dicionários, interação entre nativos, vocabulário, músicas, etc. Dentre esse tipo de rede podemos citar *Tandem*, *Speaky*, *Hi uTandem*, *Lingvu* e *Hellotalk*. Nessas RSAL, percebemos a aprendizagem colaborativa onde o usuário ensina sua língua materna ao passo que aprende uma língua adicional, há intercâmbio cultural e trocas significativas para a aprendizagem desde elementos gramaticais ao uso de expressões idiomáticas, é possível interagir de modo privado ou por meio de grupos que se reúnem para aprender uma determinada língua adicional.

Realizados esses apontamentos acerca de rede social online, sua definição e seus elementos constituintes, apresentação de redes sociais de aprendizagem de línguas, no próximo subtópico apresentaremos o *Hellotalk* como sistema adaptativo complexo.

4.2 Redes Sociais *Online* como Sistema Adaptativo Complexo

As redes sociais online, como o *Hellotalk*, são sistemas adaptativos complexos, uma vez que apresentam características típicas de um SAC, tais como

abertura e auto-organização, por exemplo. No que se refere à **abertura**, a percebemos na dinâmica de clusterização⁷ das redes, ou seja, em “sua capacidade de agregar mais pessoas e de que pessoas rompam com o grupo” (RECUERO, 2009, p. 86). Assim, dentro da RSAL *Hellotalk* os aprendizes podem selecionar quem continuará participando de seu círculo de amizades, essa seleção pode ocorrer devido a interesses em comum ou, de igual modo, pode ocorrer uma ruptura, resultante de diferentes conflitos entre os usuários da RSAL. Ademais, o *Hellotalk* recebe informações exteriores ao sistema, tais como notícias, de diferentes âmbitos, que acabam por adentrar aos comentários, interações em *chat*, mensagens de áudios e publicações de imagens ou vídeos.

Por sua vez, quanto à **auto-organização**

Os sistemas sociais e as redes sociais, estão em constante mudança. Essa mudança não é necessariamente negativa, mas implica o aparecimento de novos padrões estruturais. [...] (O) aparecimento da ordem em sistemas caóticos, a auto-organização e a adaptação dos sistemas, são considerados comportamentos emergentes. O próprio aparecimento de redes sociais na internet pode ser considerado um comportamento emergente e auto-organizado (RECUERO, 2009, p. 89-90).

Desse modo, percebemos que o *Hellotalk* é auto-organizado, pois se adapta espontaneamente ao contexto. De igual modo, é **dinâmico**, uma vez que se encontra em constante mudança e adaptação. Para Recuero (2009, p. 79) “redes são dinâmicas e estão sempre em transformação”, essas mudanças ocorrem devido às interações dos atores, haja vista que podem ocorrer com o objetivo de fortalecer um laço social ou de enfraquecê-lo. Como as redes são sistemas dinâmicos, perpassam por processos de ordem, caos, agregação, desagregação e ruptura (NICOLIS; PRIGOGINE, 1989). Assim, percebemos o dinamismo no *Hellotalk* nas interações em grupos, como exemplo podemos citar o “Só Espanhol” que ao longo da pesquisa teve vários participantes, porém deixou de existir, uma vez que a usuária que o criou abandonou a RSAL.

Outra característica notável no *Hellotalk* é a **emergência**. Refere-se ao surgimento de novos padrões de comportamentos em larga escala, os quais não são, necessariamente, em microescala (MONGE; CONTRACTOR, 2003). Nessa perspectiva, o aparecimento da ordem em sistemas adaptativos complexos, a auto-organização e a adaptação são considerados comportamentos emergentes. Outros

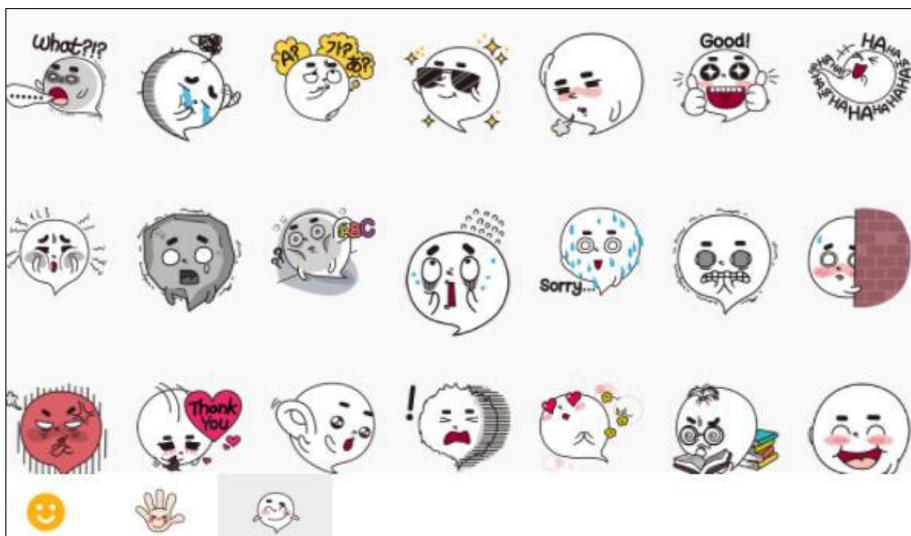
⁷ Conforme Recuero (2009), clusterização é a dinâmica de agregar ou romper com pessoas/grupos numa rede.

padrões emergentes são o aparecimento de novos “atalhos” ou novas ferramentas. Identificamos a emergência no *Hellotalk* por meio de mudanças em seu layout e, ademais, porque disponibiliza novas ferramentas aos seus usuários, por exemplo, em junho de 2020 seus organizadores apresentaram um novo recurso, denominado “HelloWords” que estimula a aprendizagem de vocabulário de língua adicional. Além disso, o advento das redes sociais de aprendizagem de línguas pode ser exemplo de comportamentos emergentes e auto-organizados. Desse modo,

redes sociais complexas sempre existiram, mas os desenvolvimentos tecnológicos recentes permitiram sua emergência como uma forma dominante de organização social. Exatamente como uma rede de computadores conecta máquinas, uma rede social conecta pessoas, instituições e suporta redes sociais (WELLMAN, 2002, p. 2).

Além disso, o *Hellotalk* é **sensível a feedback**, já que os aprendentes de línguas adicionais interagem, aprendem uns com os outros e reagem a retornos. No *Hellotalk* é possível utilizar o botão “curtir” para reagir a uma postagem, os aprendizes podem utilizar *emoticons* também com essa finalidade.

Figura 5 – Emoticons disponíveis na ferramenta “Conversa”.



Fonte: *Hellotalk* (2021)

No *Hellotalk* notamos também a **não linearidade**, já que seus efeitos não estão diretamente relacionados a suas causas. Uma grande postagem pode não ter tanta repercussão na rede ou uma pequena contribuição de algum usuário pode ter grandes proporções. Duarte (2014) assevera que “internautas usam as redes sociais para externar seus preconceitos, intolerâncias e insensatez, sem medir as consequências de suas opiniões”. Esse efeito desproporcional nos leva ao efeito

borboleta proposto por Lorenz (2001) que, ao realizar um estudo com o sistema meteorológico, descobriu que as condições climáticas não são estáveis e que pequenas alterações, nesse sistema, podem ocasionar consequências imprevisíveis.

Ressaltamos também que o *Hellotalk* é sujeito a **atratores**. Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 50) exemplificam essa definição por meio de corrida de cavalos “o comportamento do cavalo e do cavaleiro é estável por um tempo, mas à medida que aumenta a sua velocidade, ele acabará por mudar para um novo atrator, por exemplo, de ‘trote’ para ‘galope’”. Assim, ao observamos essa RSAL percebemos que ela apresenta comportamentos esperados, tais como publicações de usuários com imagens, vídeos ou áudios, textos sobre seu país, cultura ou aspectos pessoais. No entanto, há a possibilidade de novos atratores, aqueles novos comportamentos, como postagens voltadas para datas comemorativas, por exemplo o dia das crianças, data em que usuários podem publicar imagens, textos, vídeos ou áudios de sua infância ou até mesmo memes relacionados a notícias.

Após as discussões explanadas nesse capítulo, no que tange à rede social online, seus elementos, a concepção de rede social de aprendizagem de línguas *Hellotalk* e a apresentação dessa rede como sistema adaptativo complexo, elucidaremos, no próximo, os aspectos metodológicos dessa pesquisa.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, explanamos sobre nosso percurso metodológico, as seleções que fizemos, a fim de respondermos às nossas questões e alcançarmos nossos objetivos. Desse modo, discorreremos sobre a abordagem qualitativa, pesquisa exploratória e documental. Apresentamos nosso local de investigação, nosso instrumento e técnica, procedimentos de coleta e, por fim, expomos como ocorrerá a apresentação de nossos dados.

5.1 Os problemas e objetivos da pesquisa

Nessa pesquisa temos o interesse em estudar, no campo da Linguística Aplicada, o uso de estratégias sociais na aprendizagem de língua espanhola, como língua adicional, em rede social de aprendizagem de línguas. Dentre o leque de RSAL disponíveis para pesquisas, nosso trabalho se centra no *Hellotalk*, uma vez que é a rede com maior número de ferramentas e ambientes de interação síncrona, assíncrona e mútua. Ressaltamos, de igual modo, que nosso estudo foca o olhar na perspectiva do aprendiz, sua relação com o fenômeno de aprendizagem intermediada por essa RSAL e, principalmente, o uso de estratégias sociais nesse ambiente do ciberespaço.

Destarte, apresentamos nossas questões norteadoras, a saber: a) Como se dá o uso de estratégias sociais em interações escritas no âmbito do uso de RSAL por aprendizes de espanhol como língua adicional? b) Quais estratégias sociais emergem na rede social *Hellotalk*? c) Quais estratégias sociais são mais recorrentes nesse ambiente virtual?

A partir desses questionamentos, delineamos nossos objetivos. No que concerne ao geral, nesse estudo almejamos **analisar em interações escritas o uso de estratégias sociais na aprendizagem de Língua Espanhola como língua adicional em uma rede social de aprendizagem de línguas (RSAL)**. Como objetivos específicos pretendemos **identificar quais estratégias sociais emergem na rede social *Hellotalk*; e verificar quais estratégias sociais são recorrentes na RSAL analisada.**

Para responder aos nossos questionamentos e alcançarmos nossos objetivos, embasamo-nos nos pressupostos da Teoria da Complexidade, conforme as

perspectivas apresentadas por Morin (2015), a Teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos (SAC), com base nos estudos Larsen-Freeman (1997), as concepções de Estratégias Sociais, segundo os trabalhos de Oxford (1990) e, por fim, os debates propostos por Recuero (2009) acerca de rede social online. Nessa pesquisa de dissertação, compreendemos aprendizagem de línguas adicionais (ALA), estratégias de aprendizagem de línguas (EAL), com ênfase nas sociais, e rede social online (RSO), bem como as redes sociais de aprendizagem de línguas (RSAL), como sistemas adaptativos complexos. Desse modo, nossas escolhas metodológicas perpassam por conjecturas atreladas à Teoria da Complexidade, haja vista que buscamos alinhamento entre esse paradigma teórico e nossa metodologia.

5.2 A abordagem metodológica

Neste subtópico resenhamos sobre a abordagem metodológica do nosso trabalho. Para isso, apresentamos debates sobre a pesquisa qualitativa, pesquisa exploratória e pesquisa documental, relacionando-as com a teoria central que embasa esse estudo, isto é, a Teoria da Complexidade.

5.2.1 A pesquisa qualitativa

Nossa pesquisa, como dito anteriormente, se baseia nos pressupostos teóricos do paradigma da complexidade, uma vez que, concebemos “o elo inseparável entre o observador e a coisa observada” (MORIN, 2011, p. 12) por isso o tipo de pesquisa que melhor se adéqua a esse contexto é, conforme a abordagem, a qualitativa. A “revolução qualitativa” surge na década de 1970 como reação ao modelo positivista nas Ciências Sociais, haja vista que privilegia a consciência do sujeito compreendendo-o dentro de uma realidade social. No contexto científico, destaca a subjetividade do pesquisador na construção do conhecimento, desse modo, não há distanciamento entre o investigador e o fenômeno investigado.

Para Minayo (2008) esse tipo de pesquisa aborda, principalmente, o universo de significados, crenças, aspirações, o que representa maior aprofundamento das relações, dos processos e dos fenômenos, o que não lhes permite ser reduzidos à simples variáveis. Ainda nessa perspectiva, para Silva (2008), o que difere a abordagem qualitativa da abordagem quantitativa é o fato de a primeira

não se preocupar em utilizar dados estatísticos como o cerne do processo de análise de um problema. Corroborando com esse pensamento, (FLICK, 2007, p. 9) afirma que a pesquisa qualitativa se realiza no mundo real com a intencionalidade de “compreender, descrever e, algumas vezes explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas”. Tais modos são compostos por análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de diferentes tipos de documentos como: textos, imagens, filmes, músicas.

Na abordagem qualitativa, o pesquisador almeja investigar a compreensão dos fenômenos que estuda (ações dos indivíduos, grupos ou organizações dentro de seu contexto), analisando-os conforme a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, assim sendo, o foco do investigador não é representatividade numérica, relações lineares de causa e efeito tampouco generalizações estatísticas. No cerne da pesquisa qualitativa, encontramos: a interação entre o objeto de estudo e o pesquisador, o registro de dados ou as informações coletadas e a interpretação/explicação do pesquisador.

Conforme Minayo (2008) salienta, na pesquisa qualitativa, o essencial é a objetivação, já que durante o estudo científico é necessário assumir a complexidade do objeto de estudo, reexaminar criticamente as teorias sobre o tema, determinar conceitos e teorias relevantes, empregar técnicas de coleta de dados apropriadas e, por fim, analisar todo o material de modo específico e contextualizado. Para a estudiosa, a objetificação afasta a incursão excessiva de juízos de valor na pesquisa. Para ela, o que determina a produção de conhecimento aceitável e reconhecida são os métodos e as técnicas adequadas ao longo do processo de investigação científica.

Para Moreira (2008) a pesquisa qualitativa apresenta seis características básicas, a saber: 1) a interpretação como foco. Desse modo, a interpretação do estudo sob o olhar do próprio participante; 2) A subjetividade é destacada. O centro de interesse é a perspectiva do informante; 3) A flexibilidade na conduta do estudo. Num primeiro momento não há uma definição das situações; 4) O interesse é no processo e não no resultado. 5) O contexto como intrinsecamente relacionado ao comportamento das pessoas na formação da experiência e, por fim, 6) O reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, desse modo, é notório que o pesquisador sofre, de igual modo, influência da situação de pesquisa.

Baseados nos trabalhos de Pasqualotti e Portella (2003), apresentamos um quadro adaptado, resumindo a abordagem qualitativa.

Quadro 5 – Características da Pesquisa Qualitativa.

Característica	Pesquisa Qualitativa
Foco	Busca compreender o “como”. Preocupa-se em entender os fenômenos a partir dos símbolos ou significados atribuídos a eles.
Objeto de estudo	Significado humano dado aos fenômenos.
Papel do pesquisador	Olha seu objeto de estudo à luz da sua subjetividade. Envolve-se no fenômeno estudado, ou seja, não se preocupa com a neutralidade e sim com a objetividade.
Objetivos da pesquisa	Compreensão; explanação; Apreensão e interpretação da relação de significações de fenômenos para os indivíduos e a sociedade.
Amostra/grupo para estudo	Proposital e intencional: sujeitos individualmente escolhidos; Normalmente de pequena grandeza.
Instrumentos de pesquisa	Habilidade do pesquisador; Observação naturalística ou sistemática, participante ou não; Entrevistas individuais e ou coletivas, fechadas, abertas Testes psicológicos eventuais.
Tratamento/análise dos dados	Análise de conteúdo: definição de categorias por relevância teórica de repetição; Análise de discurso.
Discussão dos resultados e conclusões	Interpretação simultânea à apresentação de resultados, Revisão de hipóteses, conceitos ou pressupostos.

Fonte: Pasqualotti; Portella (2003)

Destarte, percebemos que a pesquisa qualitativa dialoga com a Teoria da Complexidade, haja vista que esse tipo de investigação científica permite ao pesquisador adquirir um comportamento metodológico para observar o conhecimento como algo resultante da interação com os seus colaboradores (GONZÁLEZ REY, 2010). Nesse tipo de pesquisa, é possível, de igual modo, compreender a realidade

de maneira ampla sem se restringir, necessariamente, à sua descrição ou à sua representação por meio de leis físicas ou matemáticas lineares e previsíveis. Compreendemos que se trata de um processo cognitivo que almeja a apreensão da realidade levando em consideração sua complexidade, sem abstrair sua dinâmica, as relações estabelecidas pelos sujeitos que dela fazem parte e, tampouco, sem deixar de considerar sua forma de organização histórico-cultural.

Uma pesquisa qualitativa pode ser desenvolvida com base em uma série de tradições teóricas. Em contrapartida, independentemente da concepção escolhida pelo pesquisador, é somente no transcurso da pesquisa que ele estabelece pontes de comunicação entre teoria e método. Como assevera Morin (2005, p. 335, grifo do autor), “uma teoria só realiza seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito. É esse sujeito que dá ao termo **método** seu papel indispensável”. Por essa razão, compreendemos que é a atividade cognitiva do pesquisador que dá aspectos qualitativos à pesquisa, isto é, seu modo de compreender a pesquisa, seu posicionamento em relação ao problema, sua maneira de compreender as informações, o lugar dado à teoria, dentre outros aspectos. Nessa linha de pensamento González Rey (2010, p. 30) pontua que

as teorias não são sistemas estáticos aos quais se deve assimilar todo o novo conteúdo, mas sim são sistemas abertos em relação aos quais os pesquisadores devem cultivar uma consciência de parcialidade, de desenvolvimento, e não de resultado final, como frequentemente ocorre na ciência. A força do imaginário positivista, centrada nos dados, tem feito que a teoria seja assumida frequentemente como pano de fundo para rotular a informação procedente do momento empírico. Admitir a teoria nessas condições conduz o pesquisador a assumir uma posição passiva, legitimada pelo princípio da neutralidade. Quando isso ocorre, a pesquisa converte-se em uma sequência técnica de aplicação de procedimentos que exclui o intelecto do pesquisador como meio essencial na produção do conhecimento.

Dessa maneira, ao optarmos pela pesquisa qualitativa temos como ponto de chegada, conforme Chizzotti (2014), encontrar novos saberes, sem perder o rigor e a objetividade e, ademais, constatar que a experiência humana, a curiosidade, o interesse não devem ser confinados aos métodos homotéticos de investigá-los tampouco descrevê-los.

5.2.2 A pesquisa exploratória

Quanto aos objetivos, essa análise científica é também exploratória, haja vista que, através dela, almeja-se obter maior familiaridade com o objeto de estudo a

fim de torná-lo mais explícito ou conjecturar suposições. Conforme Gonsalves (2003, p.65 *apud* PAIVA, 2019, p. 14) esse tipo de pesquisa se define como:

é aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com o objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a determinado fenômeno que é pouco explorado. Esse tipo de pesquisa também é denominado “pesquisa base”, pois oferece dados elementares que dão suporte à realização de estudos mais aprofundados sobre o tema.

Nessa perspectiva, optamos pela pesquisa exploratória devido a necessidade de conceber instrumentos adequados ao contexto que almejamos realizar essa pesquisa, que é o do ciberespaço. Destacamos também que, devido a esse tipo de investigação científica, podemos adentrar ao campo de estudo com maior compreensão e precisão dos objetivos que desejamos alcançar. Ademais, a pesquisa exploratória dialoga com outras escolhas já realizadas aqui, tanto no que concerne ao paradigma como a abordagem. Relaciona-se ao propor uma análise alicerçada no contexto em que se insere o fenômeno. Queiroz (1992, p. 13) coaduna com esse pressuposto ao afirmar “pressupõe-se que o comportamento humano é melhor compreendido no contexto social onde ocorre”, conjectura que defendemos nessa pesquisa.

Segundo Gil (2008) a pesquisa exploratória envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que obtiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Já discorreremos acerca de paradigma, abordagem, pesquisa conforme os objetivos. Conversaremos então, no próximo subtópico, sobre nossa seleção metodológica no que tange ao método.

5.2.3 A pesquisa documental

A pesquisa documental é “aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidos, a fim de compreender um fenômeno” (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 244). Esse tipo de pesquisa se baseia num intenso e amplo exame de diferentes materiais que não sofreram, ainda, nenhum tipo de análise ou que podem ser revisitados, com a finalidade de descobrir novas interpretações ou informações adicionais. A pesquisa documental é, desse modo, um procedimento em que se

emprega métodos e técnicas para a investigação, compreensão e análise de documentos de diferentes tipos. No entanto, o que é um documento?

Documento é uma palavra de origem latina, *documentum*, cujo significado é aquilo que ensina, que serve de exemplo. Esse termo ao longo do tempo assume outra conotação, sendo compreendido como “prova”. Em meados do século XVII se expande, na linguagem jurídica francesa, a expressão *titres et documents* e, por sua vez, seu “sentido moderno de testemunho histórico data apenas do início do século XIX” (LE GOFF, 1996, p. 536). Definir documento é, em suma, uma tarefa difícil, haja vista que não há consenso entre os estudiosos. Oliveira (2007) afirma que são documentos materiais escritos que podem ser usados como fontes de informação, tais como: jornais, revistas, discursos, pareceres, cartas, leis e regulamentos, diários pessoais, memorandos, autobiografias, arquivos escolares, roteiros de programas de rádio e televisão, livros, dentre outros.

Por sua vez, para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5) “[...] o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos”. Os autores acrescentam ainda que:

O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5).

Conforme Cellard (2008), até o final do século XIX documento era compreendido quase que exclusivamente ao texto e aos arquivos oficiais. Essa aceção mudou devido à evolução da disciplina histórica e, de igual modo, por influência da Escola dos Anais (movimento historiográfico do século XX/França), privilegiando uma abordagem mais abrangente ampliando a noção de documento. Ademais, na concepção positivista da História, o documento é algo neutro e objetivo, isto é, meramente uma prova cuja finalidade é comprovar fatos e acontecimentos numa conjectura linear. Já a compreensão de documento como monumento, proposta pela Nova História, postula que toda fonte histórica “exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro” (LE GOFF, 1996, p. 10). Dessa maneira, os documentos não são produções neutras ou isentas, mas sim apresentam leituras e modos de interpretação do experienciado por um grupo de pessoas em um determinado tempo e espaço, traduzindo o jogo de força daqueles que detêm o poder.

Destarte, os documentos são uma fonte rica para o pesquisador e essas fontes podem ser classificadas em primárias e/ou secundárias, conforme Lakatos e Marconi (2010):

Quadro 6 – Tipos de Documentos.

	ESCRITOS		OUTROS	
	PRIMÁRIOS	SECUNDÁRIOS	PRIMÁRIOS	SECUNDÁRIOS
CONTEMPORÂNEOS	Compilados na ocasião pelo autor	Transcritos de fontes primárias contemporâneas	Feitos pelo autor	Feitos por outros
	Exemplos Documentos de arquivos públicos Publicações parlamentares e administrativas Estatísticas (censos) Documentos de arquivos privados Cartas Contratos	Exemplos Relatórios de pesquisa baseados em trabalho de campo de auxiliares Estudo histórico recorrendo aos documentos originais Pesquisa estatística baseada em dados do recenseamento Pesquisa usando a correspondência de outras pessoas	Exemplos Fotografias Gravações em fita magnética Filmes Gráficos Mapas Outras ilustrações	Exemplos Material cartográfico Filmes comerciais Rádio Cinema Televisão
	Compilados após o acontecimento pelo autor	Transcritos de fontes primárias retrospectivas	Analizados pelo autor	Feitos por outros
RETROSPECTIVOS	Exemplos Diários Autobiografias Relatos de visitas a instituições Relatos de viagens	Exemplos Pesquisa recorrendo a diários ou autobiografias	Exemplos Objetos Gravuras Pinturas Desenhos Fotografias Canções Folclóricas Vestuário Folclore	Exemplos Filmes comerciais Rádio Cinema Televisão

Fonte: Lakatos; Marconi (2010)

Salientamos que a pesquisa documental é diferente da pesquisa bibliográfica. Embora ambas as formas de pesquisa empreguem documentos, o que as distingue é a fonte: aquela, faz uso de fontes primárias, que ainda não receberam tratamento analítico; essas, por sua vez, são utilizadas fontes secundárias, ou seja, inclui toda bibliografia tornada pública no que concerne à temática trabalhada pelo pesquisador. Evangelista (2012, p. 8) infere que “[...] todos os documentos são relevantes, em graus diferenciados, e expressam determinações históricas que estão no cerne do corpus documental”. Contudo, é necessária uma profunda reflexão, desconstruir e reconstruir “para que a sua vida apareça”.

5.3 Contextualização da pesquisa

Trazemos ao debate questões essenciais para a compreensão dessa investigação científica, ou seja: o local da pesquisa, instrumento e técnica de pesquisa, os procedimentos de coleta, análise e apresentação dos dados, a fim de clarificar os caminhos traçados por nós para a realização desse estudo.

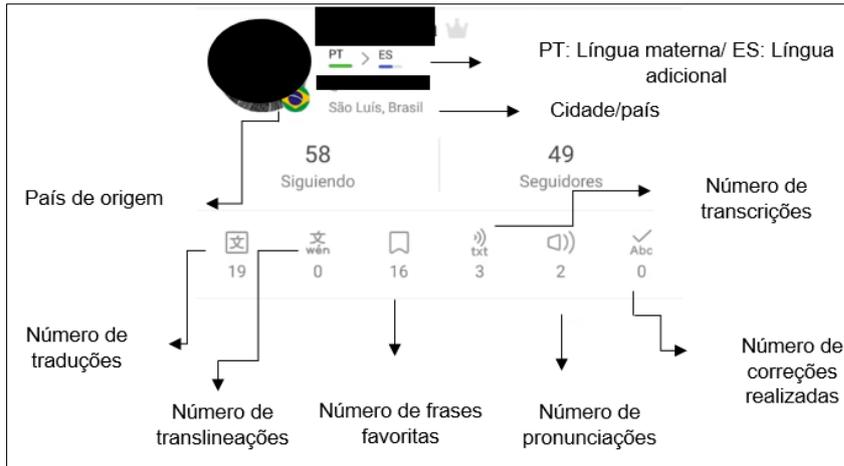
5.3.1 Local da pesquisa

Hellotalk é uma RSAL voltada para a aprendizagem de línguas adicionais e propõe que a aprendizagem se dê através de interações com nativos, por meio da língua meta e trocas culturais. Conforme dados disponíveis no site oficial⁸, treze milhões de pessoas utilizam essa RSAL, está disponível em cento e noventa países e disponibiliza, aos seus usuários, cento e cinquenta línguas para se aprender. Informa também que, conforme pesquisa realizada em 2018, 55,76% dos usuários são do sexo feminino e que 44,24%, masculino. No que concerne a faixa etária, salienta que 50% dos usuários têm de 18 a 25 anos de idade. No que concerne aos idiomas mais estudados no *Hellotalk*, referente ao sexo feminino, são: (1) inglês, (2) coreano, (3) japonês, (4) espanhol, (5) francês, (6) chinês, (7) alemão, (8) italiano, (9) turco, (10) árabe. No sexo masculino são: (1) inglês, (2) japonês, (3) chinês, (4) coreano, (5) espanhol, (6) francês, (7) alemão, (8) russo, (9) árabe, (10) italiano.

Para entrar nessa RSAL, é necessário criar um *login* com *e-mail* e senha. Informar dados como idade, país, estado e cidade, a língua materna, ou línguas já aprendidas, a língua que se almeja aprender, bem como seu nível de proficiência (caso queira aprender mais de uma língua adicional é necessário pagar por esse serviço), viagens já realizadas, aspectos que o internauta goste, como arte, viajar, cinema, ler, denominadas como “etiquetas”.

Figura 6 – Perfil no *Hellotalk*.

⁸ A partir de pesquisa realizada pela equipe do *Hellotalk* no ano de 2018.



Fonte: *Hellotalk* (2021)

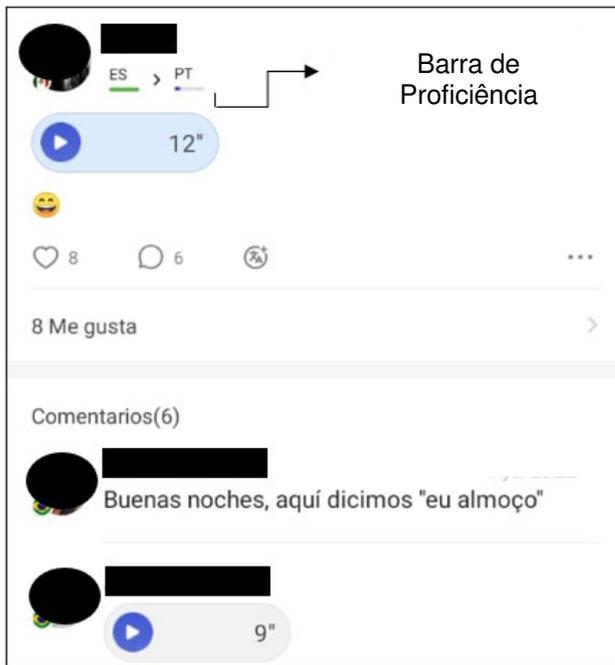
Assim, já percebemos o primeiro elemento de uma RSAL proposto por Recuero (2009) que são os atores, isto é, cada pessoa que compõe essa rede social é representada por um perfil. No tocante às conexões, nessa RSAL, podem se dá de diferentes modos, conforme defendida por Reid (1999) pela interação assíncrona por exemplo por meio de áudio, comentário, correções, ou síncrona, por meio de interações no *chat*. Conforme a classificação de Primo (2003) as interações podem ser, de igual modo, mútuas e reativas.

Figura 7 – Interação por comentário.



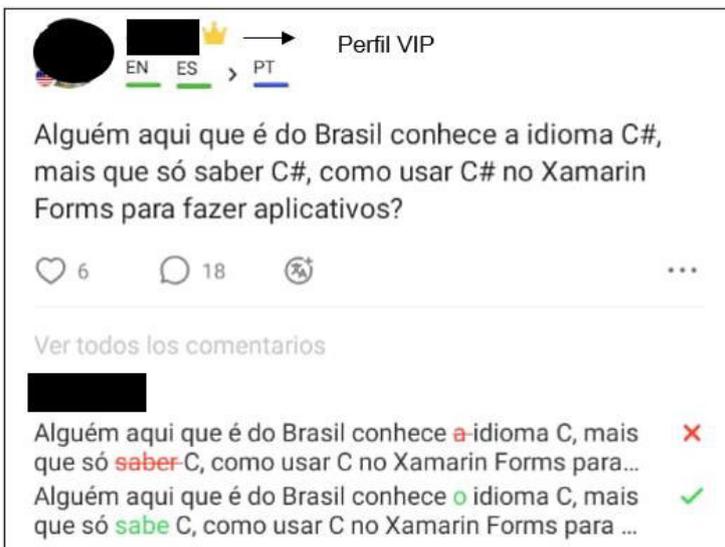
Fonte: *Hellotalk* (2021)

Figura 8 – Interação por áudio.



Fonte: *Hellotalk* (2021)

Figura 9 – Interação por correção.



Fonte: *Hellotalk* (2021)

No que concerne às relações sociais, que nos dizeres Wasserman e Faust (1994, p. 7) são um conjunto de interações sociais, são perceptíveis, por exemplo quando um ator social solicita ajuda em relação ao uso de uma palavra, seu significado ou acerca de sua pronúncia na língua meta. Para Recuero (2009, p.37) “as relações não precisam ser compostas apenas de interações capazes de construir, ou

acrescentar algo”, mas podem ser, também, de natureza conflituosa ou que diminuam o laço social.

Figura 10 – Relação social no *Hellotalk*.



Fonte: *Hellotalk* (2021)

Conforme Garton, Haythornthwaite e Wellman (1997), as relações sociais são a base da construção dos laços sociais. Nesse sentido, observamos os dois tipos de laços propostos por Breiger (1974). No que concerne aos laços relacionais (dialógicos), ocorrem quando um usuário do *Hellotalk* conversar com outro a partir de *chat* por exemplo. Os laços de associação são demonstrados quando um internauta do *Hellotalk* decide seguir um outro.

Figura 11 – Laço relacional (dialógico) no *Hellotalk*.



Fonte: *Hellotalk* (2021)

Figura 12 – Laço de associação no *Hellotalk*.



Fonte: *Hellotalk* (2021)

5.3.2 Instrumento e Técnica de Pesquisa

Nossa pesquisa é qualitativa, exploratória e documental, por isso partimos, num primeiro momento da observação das interações entre os usuários do *Hellotalk*. Posteriormente utilizamos o instrumento de coleta Captura de Tela (CT). O instrumento captura de tela (CT) nos permite identificar quais estratégias sociais,

propostas por Oxford (1990), emergem nesse ambiente virtual e, de igual modo, quais são mais recorrentes.

No que concerne à observação,

é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar. (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 190).

Gil (2008, p. 119) assevera que “constitui elemento fundamental para a pesquisa”, haja vista que é a partir dela que podemos traçar as etapas do estudo como: formular problemas, conjecturar suposições, coletar dados, dentre outros. Por sua vez, Rúdio (2002) afirma que a observação se refere a aplicação dos sentidos humanos com a finalidade de obter informações sobre diferentes aspectos da realidade.

Sommer e Sommer (2002) e Spata (2005) pontuam que a observação apresenta como grande vantagem, quando realizada de modo discreto, perceber os comportamentos de modo mais natural e espontâneo do que se fossem realizados em ambientes controlados. Além disso, consideram que observação, como técnica de pesquisa, pode ser utilizada como etapa para complementar outros recursos metodológicos.

A observação pode ser classificada de diferentes modos, todavia utilizaremos a classificação proposta por Lakatos e Marconi (2010).

Figura 13 – Tipos de observação



Fonte: Adaptado de Marconi; Lakatos (2010, p. 192)

No que concerne aos meios, a observação assistemática, também é conhecida como observação casual ou simples, baseia-se em “recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 192). Embora seja mais simples, é possível utilizá-la de modo organizado através de anotações ou registros fotográficos, esse foi o tipo que empregamos para a realização de nosso estudo. A observação sistemática se caracteriza por um maior planejamento e delineamento do que será observado. “Realiza-se em condições controladas, para responder a propósitos preestabelecidos” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 92). Desse modo, são necessários alguns materiais prévios, como equipamentos, planilhas, documentos, formulários, que geralmente possibilitam uma mensuração quantitativa.

Quanto ao número de observadores, a observação individual “é técnica de observação realizada por um pesquisador” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 194), esse tipo também foi empregado nesse estudo. Embora seja frequentemente utilizada, apresenta algumas observações como limitação de controle sobre algumas variáveis, dificuldade de registro de informações ou, até mesmo, interferência da personalidade do pesquisador. Por outro lado, a observação em equipe possibilita que o fenômeno observado seja registrado sob diferentes perspectivas.

Em relação ao lugar, a observação em laboratório “é aquela que tenta descobrir a ação e a conduta, que teve lugar em condições cuidadosamente dispostas e controladas” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 195). Geralmente é inadequada à observação dos comportamentos humanos, uma vez que diversas condições da vida humana não podem ser observadas em ambientes desse tipo. A observação da vida real ou naturalística é realizada “no ambiente real, registrando-se os dados à medida que forem ocorrendo, espontaneamente, sem a devida preparação” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 95). Como o local da nossa pesquisa é a RSAL *Hellotalk*, esse tipo de observação é a que melhor se adéqua ao nosso trabalho.

Por fim, quanto ao observador, na observação não-participante “o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 96). Com o crescente uso de redes sociais online, diferentes autores consideram a observação, realizada no ciberespaço, um exemplo de observação não participante (LEBARON et al., 2018; LIU; MAITLIS, 2014; CALDWELL; ATWAL, 2005). Nesse panorama, a observação que realizamos foi desse modo, haja vista que, embora tenhamos adentrado aos diferentes espaços do *Hellotalk*, não interagimos diretamente com os usuários da rede, tivemos uma postura de expectadores das interações entre os aprendizes nessa RSAL.

A observação participante “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 96) e, ademais, é um método qualitativo com raízes na pesquisa etnográfica tradicional. Desse modo, o investigador se une à cultura estudada, a fim de registrar ações, interações ou eventos que sucedem. Tal fato oportuniza não somente que os fenômenos sejam estudados, mas também permitem, ao pesquisador, a oportunidade de discutir informações por meio da experiência dos fenômenos (RITCHIE; LEWIS, 2003).

Ao realizarmos as observações no *Hellotalk*, fizemos anotações acerca dos diferentes ambientes dessa RSAL, como se constituem as interações nesses cenários, as ferramentas disponibilizadas por essa rede, como os atores são apresentados aos demais, a maneira como se constroem as relações e laços sociais, comportamentos dos usuários, suas manifestações linguísticas, as dinâmicas dessa rede que ao longo da pesquisa passaram por modificações. Por meio dessa técnica, conseguimos observar, de igual modo, a emergência do uso de estratégias sociais no *Hellotalk*.

A Captura de tela (CT), conhecida também como *screenshot*, *printscreen* e *print*, baseia-se na produção de imagem que reproduz a tela de um computador ou de um celular num dado momento temporal. A técnica para realização CT varia conforme o sistema operacional empregado, geralmente é ativado por meio de acionamento de tela ou combinações de teclas. Além disso, é possível utilizar ferramentas inerentes ao sistema ou auxiliado por diferentes programas. As capturas de tela nos oportunizam identificar quais estratégias sociais emergem no *Hellotalk* e quais são mais recorrentes.

A partir desses apontamentos realizados acerca da nossa técnica de pesquisa e de nosso instrumento, discutiremos sobre nossos procedimentos de coleta de dados no próximo subtópico.

5.3.3 Procedimentos de coleta

Nossa coleta de dados, como vimos anteriormente, se subdivide em dois momentos: observação e captura de telas. A primeira etapa teve início em janeiro de 2020 e finalizou em junho do mesmo ano. Nos primeiros seis meses de pesquisa, realizamos somente a observação, no entanto de julho a dezembro de 2020, começamos a realizar as capturas de tela. Ressaltamos que tanto os momentos de observação como de captura de tela se realizaram uma vez por semana, às segundas-feiras, sempre no turno matutino.

Nossa primeira ação foi adentrar à RSAL e observar como se organizavam as interações entre os usuários. Percebemos, *a priori*, que a ferramenta “conversa” possibilita uma comunicação síncrona de modo individual ou em grupo, fato que nos chamou a atenção, já que não almejávamos interagir com os aprendizes. Assim, poderíamos participar de um determinado grupo, sem necessariamente conversar

com seus integrantes. Por essa razão, decidimos participar de um grupo denominado “Sólo español”. Esse grupo é composto por pessoas de diferentes nacionalidades, dentre as quais destacamos brasileiros, turcos, franceses, angolanos, estadunidenses, chineses, argelinos e russos.

Além disso, há regras que os participantes devem cumprir, a fim de que possam permanecer no grupo, são elas: às segundas-feiras, devem debater sobre leituras; às terças-feiras, escrever o que escutam; às quartas-feiras, estudar sobre a gramática da língua espanhola; às quintas-feiras, somente devem conversar por meio de áudios; às sextas-feiras, escrever uma história e lê-la; aos sábados, jogo de descrever imagens e, por fim, aos domingos, comunicar-se por chamadas.

A administradora do grupo avisa também que outras línguas não são permitidas nas interações, deve-se comunicar somente em espanhol. A partir dessas regras e das interações entre os aprendizes, depreendemos que os integrantes já tinham um determinado nível de fluência na língua e que isso poderia inibir ou afastar a participação de usuários em níveis iniciais. Em contrapartida, como o *Hellotalk* é um ambiente muito dinâmico, esse grupo foi desfeito antes da etapa de capturas de telas, haja vista que a organizadora do “Sólo Español” saiu dessa RSAL.

Outros aspectos que notamos foram as práticas em ambientes que costumam ser assíncronos, isto é, a ferramenta “momentos”. Compreendemos que esse recurso se subdivide em seis, a saber: recomende, ajudar os outros, aprender, seguindo, colegas, voz e próximo a mim. “Recomende” fica disponível, aos usuários, publicações de pessoas que estão aprendendo a mesma língua adicional, embora tenham línguas maternas diferentes. “Ajudar os outros” possibilita a interação com pessoas que estão aprendendo a sua língua materna, nesse caso, quem está aprendendo português como língua adicional. “Aprender” disponibiliza uma série de materiais de estudos, como *podcast*, tutores e recentemente “Hellowords”.

“Seguindo” disponibiliza os materiais publicados por aqueles que o usuário segue em seu perfil pessoal, podendo ser pessoas de mesma língua materna ou não, que estejam aprendendo o(s) mesmo(s) idioma(s) ou língua(s) diferente(s), que tenham a mesma nacionalidade ou origens distintas. “Colegas” apresenta participantes da rede social que tenham a mesma língua materna e aprendem a mesma língua adicional, mas que podem ser de diferentes países, observamos internautas do Brasil, Angola e Portugal. “Voz” apresenta materiais publicados por meio de gravações, daqueles indivíduos cuja língua materna é a que o outro almeja

aprender. “Próximo a mim” disponibiliza publicações de quem está perto de sua localização. Como o nosso objetivo geral está atrelado aos aprendizes de língua espanhola, como língua adicional, elencamos para estudo “recomende” e “colegas”.

Nossa segunda etapa, captura de tela, teve início em julho de 2020 e foi subdivida em dois momentos, conforme as ferramentas selecionadas para este estudo: “recomende” e “colegas”. Sentimos a necessidade dessa divisão porque facilitaria a realização de CT adequada a cada ambiente. Nesse sentido, nossa coleta de dados na ferramenta “recomende” se iniciou em 06 de julho de 2020 e finalizou em 28 de setembro do referido ano, totalizando, desse modo, treze semanas de CT nesse ambiente. Por sua vez, nossa coleta de dados em “colega” teve início em 05 de outubro de 2020, sendo finalizada em 28 de dezembro do mesmo ano, contabilizando também, treze semanas.

Nosso *corpus* é composto por setenta e oito capturas de tela, todas dos ambientes assíncrono e mútuo “recomende” e “colegas”. Esse material foi coletado ao longo de 26 semanas, já que, a cada segunda-feira capturamos as três primeiras disponíveis nas ferramentas selecionadas, conforme o período destinado a cada uma. A fim de construirmos nossa amostra, utilizamos os seguintes critérios:

(1) capturas de tela de interações em que o usuário aprende a língua espanhola, como língua adicional;

(2) interações na modalidade escrita, já que é possível se comunicar apenas por áudio;

(3) Captura de tela que apresentasse ao menos uma estratégia social, foco de nosso estudo.

A partir dos critérios estipulados para a seleção de nossa amostra, obtivemos um material composto por trinta e cinco capturas de tela. Dentre esse grupo elencamos, de modo aleatório, onze capturas, seis do “Recomende” e cinco de “Colegas”.

A partir desses posicionamentos, no que tange aos procedimentos de coleta de dados, seguimos nosso percurso metodológico com análise e apresentação de dados.

5.3.4 Análise e apresentação dos dados

A partir do documento captura de tela, apresentamos o contexto de onde esse material foi retirado, tais como ferramenta e período. Em seguida, discorreremos sobre os aprendizes, sua nacionalidade, nível de proficiência e outras informações. Por questões de ética, os aprendentes do *Hellotalk* não têm seus nomes tampouco imagens divulgados, sendo exibidos como A1, A2, A3, dentre outros, conforme cada captura de tela. Dissertamos sobre o teor das interações apresentadas e seus conceitos-chave. Realizados esses passos, iniciamos nossa análise propriamente dita, voltada para as estratégias sociais de aprendizagem de línguas.

No que tange à apresentação de dados, perpassa por três etapas. Primeiramente, apresentamos as estratégias sociais utilizadas no ambiente “Recomende”, a partir daí discutiremos sobre as estratégias de cada subgrupo proposto por Oxford (1990). Em seguida, explanamos sobre a ferramenta “Colegas” e mostramos as estratégias sociais identificadas nesse contexto.

Ao fim de cada ambiente do *Hellotalk* temos um quadro que demonstra a ocorrência de ESc identificadas. Desse modo, almejamos alcançar nossos objetivos específicos assim como responder a duas de nossas questões norteadoras. Ao analisarmos cada captura de tela focaremos um subgrupo específico, todavia a recorrência de todas as ESc identificadas nas capturas de tela serão demonstradas nos quadros sete, oito, nove, dez e onze.

Com a finalidade de contemplarmos nosso objetivo geral, propomos um debate dos resultados. Destarte, faremos uma comparação entre os dois ambientes, expondo como ocorre o uso de estratégias sociais no *Hellotalk*. Desse modo, respondemos a nossa questão norteadora geral.

Com base nos debates apresentados acerca de nosso percurso metodológico e as escolhas que realizamos, no próximo capítulo apresentaremos nossos resultados.

6 USO DE ESTRATÉGIAS SOCIAIS NO *HELLOTALK*

Neste capítulo, apresentamos e debatemos os resultados de nossa pesquisa. O organizamos da seguinte maneira, a saber: no tópico 6.1, explanamos sobre o uso de estratégias sociais na ferramenta “Recomende”, a partir de capturas de tela desse ambiente; já o 6.2, versamos sobre as ESc na ferramenta “Colegas” as discussões se dão, de igual modo, a partir de capturas de telas; por sua vez, em 6.3, discutimos nossos resultados, propondo uma comparação entre tais ambientes do *Hellotalk*, como ocorre o uso de estratégias sociais, quais estratégias emergem e, por sua vez, quais ESc são mais recorrentes na rede social de aprendizagem de línguas analisada.

6.1 Estratégias sociais na ferramenta “Recomende”

Como dito anteriormente, a ferramenta “Recomende” exibe publicações de aprendizes de Língua espanhola cujas línguas maternas são distintas. Desse modo, conseguimos notar o uso de estratégias sociais por aprendentes de países como Alemanha, Arábia Saudita, Argélia, China, Estados Unidos, França, Índia, Inglaterra, Itália, Japão, Rússia, Turquia, dentre outros. Para realizamos a análise do uso de ESc nesse ambiente virtual, trazemos duas capturas de tela para cada subgrupo proposto por Oxford (1990), que são: subgrupo (1) perguntas, com as estratégias pedir esclarecimento ou verificação e pedir correção; subgrupo (2) cooperação, composto pelas estratégias cooperar com colegas e cooperar com usuários proficientes da língua; e subgrupo (3) empatia, desenvolver entendimento cultural e tornar-se consciente dos pensamentos e sentimentos dos outros. Ao fim, apresentamos um quadro com a ocorrência de cada estratégia social localizada nas capturas de tela enumeradas de um a seis.

Desse modo, temos nossa primeira captura de tela.

Captura de tela 1 – Estratégia do subgrupo (1).

A1

Hola todos, tengo una problema con la pronunciaci3n de la palabra "ruidoso" ("loud/noisy" en ingles) . ¿Puede alguien decirlo lentamente e una oraci3n para mí? ¡muchas gracias! 🙏

[Help me pronounce](#)

10 16

A2
Hola todos, tengo **una** problema con la pronunciaci3n de la palabra "ruidoso" ("loud/noisy" en ingles) .
Hola todos, tengo **un** problema con la pronunciaci3n de la palabra "ruidoso" ("loud/noisy" en ingles) .

A3
Hola todos, tengo **una** problema con la pronunciaci3n de la palabra "ruidoso" ("loud/noisy" en **ingles**) .
Hola **a** todos, tengo **un** problema con la pronunciaci3n de la palabra "ruidoso" ("loud/noisy" en **ingl s**) .

A4 de nada, cuando necesites, solo avisa

[Visualizar todos os coment r...](#)

Fonte: *Hellotalk* (2021)

Nessa captura de tela, conseguimos perceber que o aprendiz identificado como A1,   dos Estados Unidos, falante da língua inglesa e aprende a língua espanhola como língua adicional, por isso há uma mescla entre ingl s e espanhol. Essa publica o foi postada no perfil pessoal de A1, em agosto de 2020, e disponível aos demais no "Recomende" que puderam realizar comentários, exemplificados pelos aprendentes A2, A3 e A4. Notamos elementos disponíveis pelo *Hellotalk* como número de curtidas, ao total foram dez, números de comentários, dezesseis, t pico *Help me pronounce*, traduzido ao portugu s como "ajude-me a pronunciar" e o  cone que disponibiliza outros recursos, como o de tradu o por exemplo.

A1 se comunica dizendo que:

Hola todos, tengo una problema con la pronunciaci3n de la palabra "ruidoso" (loud/noisy" en ingles). ¿Puede alguien decirlo lentamente e una oraci3n para m ? ¡Muchas gracias! 🙏

Assim, trata-se de uma interação em que A1 demonstra dificuldade com um determinado termo em espanhol e os demais participantes do *Hellotalk* tentam ajudá-lo a superar tal impasse. A1 realiza interação escrita e faz uso de *emoticon*, a fim de realizar sua solicitação aos demais, o ícone elencado nos passa uma ideia de súplica. A2 realiza a correção de algumas inadequações cometidas por A1, como “una problema” ao invés de “un problema”, “ingles” no lugar de “inglés”, A3 acrescenta a correção “hola todos” e sugere “hola a todos”. Por outro lado, A4, envia dois comentários, um com a pronúncia da palavra requerida e o outro, disponível em CT 1, informando que está à disposição de A1 caso necessite de ajuda.

O que nos chama a atenção nessa CT, no que concerne às estratégias sociais, é o uso da estratégia pedir esclarecimento ou verificação do subgrupo (1) perguntas. O aprendente A1 pede, aos companheiros da rede, esclarecimento sobre a pronúncia da palavra “ruidoso”, já que ele tem dificuldade. Além disso, solicita aos demais aprendentes que ao pronunciarem tal termo que falem lentamente para ele, a fim de que possa compreender e praticar. É interessante observar que, a ESc pedir esclarecimento acerca de pronúncia geralmente ocorre numa conversação oral, todavia, devido às particularidades do *Hellotalk*, esse pedido se deu de modo escrito. Os indivíduos da rede atendem a solicitação de A1 produzindo áudios em comentários, no total houve oito produções orais de pessoas de diferentes países hispanofalantes, tais como: Espanha, México, República Dominicana, Equador e Guatemala. Assim, A1 ao utilizar a ESc pedir esclarecimento ou verificação, obteve como retorno pronúncias com sotaques diferentes.

Oxford (1990, p. 147) assevera que a estratégia pedir esclarecimento ou verificação “envolve perguntar a alguém, possivelmente um professor ou um proficiente colega de turma, para clarificação”. Em contrapartida, no contexto do ciberespaço, observamos que o colega proficiente de turma se converte em um aprendiz proficiente dentro da RSAL, no caso de A1, todos os que se prontificaram a aclarar sua dúvida falam espanhol como língua materna. Desse modo, notamos como o uso dessa ESc se difere no *Hellotalk*, haja vista ser um contexto informal em que a aprendizagem de línguas adicionais se dá a partir de interações com diferentes aprendentes sem necessariamente ocorre a intermediação de um professor.

Outro aspecto relevante é que a ESc pedir esclarecimento ou verificação pode ser utilizada de diferentes modos. Para pedir esclarecimento, o aprendiz pode solicitar ao interlocutor que fale mais devagar ou explique, para pedir verificação, o

aprendente pede aos demais para observar se seu enunciado está correto. Desse modo, A1 poderia ter solicitado uma verificação de sua pronúncia por meio de áudio, já que o *Hellotalk* permite essa modalidade, todavia ele utiliza a ESc pedindo esclarecimento. Isso demonstra a não linearidade no uso de estratégias sociais por parte dos aprendentes. Oxford (2018, p. 9) pontua que “alunos dinâmicos orquestram estratégias em combinações, tais como cadeias ou conjuntos, com resultados variados, às vezes inesperados”. Destarte, embora o *Hellotalk* disponibilize diferentes ferramentas que possibilitem o uso de estratégias sociais, não podemos prever qual dessas ESc será utilizada pelo aprendente em cada um dos recursos ofertados por essa RSAL.

Oxford (2003) aponta que o uso de ESc, em vários estudos, foi significativamente associada ao nível de proficiência dos aprendizes. Nesse panorama, A1 declara seu nível, na barra de proficiência do *Hellotalk*, como intermediário. Por essa razão, acreditamos que tenha se sentido mais confortável para utilizar estratégia desse grupo, já que, conforme informações pessoais disponíveis na RSAL, é um aprendiz que já viajou para Argentina e México, tendo contato com falantes nativos de espanhol. Em contrapartida, como o uso de estratégias não ocorre de modo linear tampouco previsível, vários elementos devem ser levados em consideração como o interesse, a autoestima e a motivação de A1.

Propomos uma síntese da captura de tela 1:

1. O aprendiz A1 utiliza uma estratégia do subgrupo (1) perguntas;
2. A ESc identificada foi pedir esclarecimento ou verificação;
3. A1 pergunta aos usuários se podem “falar devagar” o termo “ruidoso”, dando ênfase a pedir esclarecimento;
4. Utiliza a estratégia por interação escrita, embora tenha a possibilidade de utilizar áudio, não realizando assim, uma verificação.

Captura de tela 2 – Estratégias do subgrupo (1).

A1 [FR] [ES]

¡Hola a todos! Quisiera hacerles una pregunta. Supongamos que estoy charlando con alguien que me estoy contando lo que le ha dicho un amigo suyo y que le contesto : "¿Le crees?"

¿ Es eso un leísmo ? O sea podríamos decir en vez de eso (o quizás sería aún más correcto grammaticalement hablando) "¿Lo crees?"

¿Ustedes suelen usarlo también? ¿Y dónde la gente suele usarlo? ¿Algunas regiones de España en particular? ¿ Algunos países latinoamericanos?

PS : No dudes en corregirme por las errores que he hecho ^^

5 12

A2

Supongamos que estoy charlando con alguien que me **estoy** contando lo que le ha dicho un amigo suyo y que le

Supongamos que estoy charlando con alguien que me **está** contando lo que le ha dicho un amigo suyo y que le

A3

desafortunadamente sí que es un caso de LEÍSMO. Tu amigo (él) es el complemento ...

A4

Cuando aparece únicamente el complemento de persona, este puede interpretarse de ...

Visualizar todos os comentár...

A5

Cuando aparece únicamente el complemento de persona, este puede interpretarse de dos modos: como indirecto, suponiendo una omisión del complemento directo por consabido: «La rubia más alta respondió "sí" [...]. Nadie le creyó» (Clarín [Arg.] 3.2.97); o como directo: «Lo dijo con tanta seriedad que todo el mundo la creyó» (Ocampo Cornelia [Arg. 1988]). Esta última construcción, perfectamente correcta, admite sin problemas la pasiva: «En sus ojos brillaba la necesidad de ser creída» (Mendoza Verdad [Esp. 1975]). Por tanto en tu frase "¿Le crees? ambas interpelaciones son posibles según el punto de vista

Fonte: *Hellotalk* (2021)

No que tange à captura de tela 2, percebemos que o aprendente A1 tem como língua materna o francês, já que é de origem francesa, e aprende o espanhol como língua adicional. Ademais, A1 declara seu nível em espanhol como intermediário por meio da barra de proficiência. Essa publicação foi postada em julho de 2020 no perfil pessoal de A1, logo compartilhada em “Recomende”. No total, teve cinco curtidas e doze comentários. Nessa captura de tela, notamos, de igual modo, a interação de A1 com A2, aprendiz do *Hellotalk* de origem colombiana, A3, A4 e A5 advindos da Espanha.

A1 inicia propõe:

¡Hola a todos! Quisiera hacerles una pregunta. Supongamos que estoy charlando con alguien que me estoy contando lo que le ha dicho a un amigo suyo y que le contesto: “¿Le crees?”

¿ Es eso un leísmo? o sea podríamos decir en vez de eso (o quizás sería aún más correcto grammaticalement hablando) “¿Lo crees?”

¿Ustedes suelen usarlo también? ¿Y dónde la gente suele usarlo? ¿Algunas regiones de España en particular? ¿ Algunos países latinoamericanos?

PS: No dudes en corregirme por las errores que he hecho ^^

Nessa interação, captamos que A1 deseja saber sobre o uso de uma construção em espanhol, pergunta inclusive qual é a forma *grammaticalement* (gramaticalmente) correta. Há uma série de questionamentos propostos por A1 que são contestados por outros companheiros da RSAL. A2 realiza correção dos dizeres feitos por A1. Por outro lado, A3 e A4 tecem comentários acerca das dúvidas do aprendiz francês. Outros aprendentes também acrescentam informações, todos de países hispanofalantes como Chile, Costa Rica e México, além das outras nacionalidades já citadas. As interações resultantes das dúvidas de A1 são fornecidas em espanhol e francês, pois o internauta mexicano aprende francês como língua adicional.

Essa captura de tela é rica em ESc, todavia nos centraremos nas estratégias do subgrupo (1) perguntas, já que as demais ESc nessa captura de tela, assim como nas demais, serão retomadas nos quadros de recorrência (de número sete, nove, dez e onze). A1 realiza uma exemplificação e a partir daí tece uma série de perguntas, tais como: “¿Es eso un *leísmo*?” (é isso um *lheísmo*?), “¿Ustedes suelen usarlo también?” (você costumam usá-lo também), “¿Y dónde la gente suele usarlo?” (e onde você costumam usá-lo), “¿Algunas regiones de España en particular?” (algumas regiões da Espanha em particular?) e, por fim, “¿Algunos países latinoamericanos?” (alguns países latino-americanos?). Ao utilizar o exemplo “¿Le crees?” (você acredita nele?), A1 almeja que outro aprendiz possa explicar se essa construção “¿Es eso un *leísmo*?” ou até mesmo que outro aprendente esclareça sua dúvida por meio de exemplos, já que A1 realiza uma pergunta citando um exemplo antes, deixando assim, implicitamente, uma sugestão de possíveis respostas aos demais aprendentes. Dentre os doze comentários apresentados por outros usuários do *Hellotalk* nessa postagem, há interagentes que primeiramente explicam o uso de *lheísmo* e em seguida apresentam exemplos. Podemos perceber essa ocorrência na interação de um aprendente identificado como A5.

Assim, A5 propõe alguns exemplos a partir das dúvidas apresentadas por A1, tais como: “*La rubia más alta respondió ‘sí’ [...] Nadie le creyó*” (a loira mais alta responde ‘sim’ [...] ninguém acreditou nela), “*Lo dijo con tanta seriedad que todo el mundo la creyó*” (o disse com tanta seriedade que todo mundo acreditou nela) e “*En sus ojos brillaba la necesidad de ser creída*” (em seus olhos brilhava a necessidade de ser acreditada). Destarte, podemos afirmar que A1 utiliza a estratégia pedir esclarecimento ou verificação, haja vista que por meio de perguntas diretas ele solicita

esclarecimento sobre o uso de *lheísmo*. Conforme Oxford (1990), pode-se pedir esclarecimento, dentre outras formas, quando o aprendiz solicita explicação ou exemplos. Tal fato é notório nos dizeres de A1, como citado anteriormente. Em contrapartida, esse mesmo aprendente ademais de pedir esclarecimento, solicita também uma verificação.

Para Oxford (1990) a verificação ocorre nos cenários em que o aprendiz questiona se o uso de uma palavra, expressão ou enunciado é adequado em um determinado contexto. Ao questionar “*¿Ustedes suelen usarlo también?*”, “*¿Y dónde la gente suele usarlo?*”, “*¿Algunas regiones de España en particular?*”, “*¿Algunos países latinoamericanos?*”, A1 tem como objetivo entender em qual panorama a estrutura “*¿Le crees?*” é utilizada de modo mais apropriado. Além de perguntar onde os demais aprendizes utilizam essa construção, indaga se ocorre em algumas regiões da Espanha ou em países latino-americanos, a fim de compreender se há diferença de uso dependendo de uma região ou de um país.

Outra ESC que trazemos à baila, ainda no subgrupo (1) perguntas, é pedir correção. A1 finaliza sua comunicação dizendo “*PS: No dudes en corregirme por las errores que he hecho ^^*”. Embora esse aprendiz não realize uma pergunta direta, ele sugere que seus companheiros de RSAL podem realizar correções necessárias em seus dizeres, por isso consideramos um exemplo de uso dessa ESC. Oxford (1990, p.136) pontua que bons aprendentes “trabalham com os outros para aprender a língua, usando estratégias sociais”. Desse modo, a solicitação de A1 sobre correção foi contemplada por A2 que aconselha substituir o termo “estoy” pela forma “está”. A autora afirma, de igual modo, que a ESC pedir correção é mais usual na relação aluno-professor em contextos de instrução formal da língua, todavia, no *Hellotalk* o uso dessa estratégia ocorre com o auxílio de falantes nativos de espanhol.

Temos como síntese da captura de tela 2:

1. O aprendiz A1 utiliza estratégias do subgrupo (1) perguntas;
2. As ESC identificadas foram pedir esclarecimento ou verificação e pedir correção;
3. A1 realiza vários questionamentos sobre o uso de *lheísmo*, solicitando esclarecimento e verificação;
4. O aprendente A1 sugere que os demais usuários da rede podem fazer correções de seus erros.

Dando continuidade aos nossos debates, na captura de tela 3 discutimos sobre o subgrupo (2) que é constituído pelas estratégias cooperar com colegas e cooperar com usuários proficientes da língua.

Captura de tela 3 – Estratégia do subgrupo (2).

The screenshot shows a social media post by user A1 (IT) asking for help with the difference between 'HACE' and 'DESDE'. The post has 5 likes and 14 comments. Below the post, there are four comment threads, each with a correction marked as correct (green checkmark) or incorrect (red X).

- A2:** Amigos *quero* una ayuda por favor (Incorrect), Amigos *quiero* una ayuda por favor (Correct).
- A3:** Qué es la *diferentua* entre HACE y DESDE? (Incorrect), *Cuál* es la *diferencia* entre HACE y DESDE? (Correct).
- A4:** Por favor, *quero* una *explication* simple (Incorrect), Por favor, *quiero* una *explicación* simple (Correct).
- A5:** Hablando de tiempo, "hace" indica la cantidad de tiempo que pasó y "desde" indica el momento en que sucedió. Ej. Te vi hace 1 mes. Desde octubre que no te veo. Espero que sirva de algo.

Fonte: *Hellotalk* (2021)

Temos como informação preliminar, nessa captura de tela, a procedência de A1. Trata-se de uma italiana aprendiz de espanhol como língua adicional que identifica seu nível de proficiência como iniciante. Essa publicação foi postada em julho de 2020, no perfil pessoal da usuária, disponível aos demais aprendentes na ferramenta "Recomende". Sua postagem teve cinco curtidas e quatorze comentários, exemplificados pelos indivíduos A2, de origem argentina, A3, usuário peruano, A4, do México e A5, cujo país é Chile.

A1 assevera que:

Amigos, quero una ayuda por favor.

Qué es la diferentua entre HACE y DESDE?!

Por favor, quero una explication simple.

Muchas Gracias 🙏

Essa interação se trata de uma dúvida sobre a diferença no uso de dois termos em espanhol: “hace” e “desde”. A1 solicita uma explicação simples acerca de possíveis distinções entre os vocábulos, por fim, agradece de antemão futuras respostas e utiliza *emoticon* para enfatizar seu pedido. A1 utiliza, desse modo, uma ESc já debatida em outras capturas de tela, isto é, pedir esclarecimento ou verificação. Por isso, iremos nos ater às interações realizadas pelos usuários A2, A3, A4 e A5.

Destacamos nessa captura de tela ESc do subgrupo (2) cooperação. Essas estratégias são relevantes porque, segundo Oxford (1990, p. 144), evidenciam “a língua como forma de comportamento social que acontece entre duas ou mais pessoas”. Nessa conjuntura, a partir do pedido de esclarecimento de A1, notamos trocas cooperativas entre diferentes usuários. A2 e A3 cooperam no processo de aprendizagem de A1 porque realizam correção (por meio de ferramenta específica para essa finalidade) de incoerências produzidas pela aprendiz italiana, ou seja, esses aprendentes sugerem a utilização do termo “quiero” no lugar de “quero”, “cuál” ao invés de “qué”, “diferencia” em substituição à “diferentua” e “explicación” em oposição a “explication”.

No que concerne ao aprendiz A4, acrescenta ao debate:

Hace se utiliza para un momento en específico: “hace 10 años fui a Hawái”.

“Hace dos horas que comí”.

Desde se usa como referencia a algo que aún sucede y comenzó en algún punto en el pasado.

“Desde que era niño me gustan los animales”.

“Desde entonces no he vuelto a ver”.

“Desde que... te conocí... vi la vida con dolor...”.

Desse modo, A4 explana sobre os usos de “hace” e “desde”, segundo cada sentido que o falante queira dar. Assim, o primeiro termo se emprega em momentos específicos, enquanto o segundo é indicado quando algo ainda ocorre, embora tenha se iniciado no passado. Além disso, esse aprendiz elucida essas distinções de uso com exemplos, a fim de aclarar as dúvidas de A1.

A5 propõe outra resposta:

Hablado de tempo, “hace” indica la cantidad de tiempo que pasó y “desde” indica el momento en que sucedió.

Ej. Te vi hace 1 mes.

Desde octubre que no te veo.

Espero que sirva de algo

A usuária A5 contribui também afirmando que “hace” indica a quantidade de tempo que passou e “desde” se refere ao momento em que ocorreu. Propõe dois exemplos empregando cada termo solicitado pela aprendiz A1. Nessa conjuntura, observamos que A2, A3, A4 e A5 utilizam a ESc cooperar com colegas, haja vista que, diante da dificuldade apresentada por A1, prontificam-se a auxiliá-la, desde a correções estruturais de sua produção a explicações sobre o uso dos termos solicitados. Esse tipo de ESc é utilizada quando um aprendiz ou conjunto de aprendizes se ajudam mutuamente, a fim de aperfeiçoar habilidades comunicativas (Oxford, 1990). Ações percebidas nos aprendizes mencionados.

Como síntese da captura de tela 3, salientamos que:

1. Os aprendizes A2, A3, A4 e A5 utilizam uma estratégia do subgrupo (2) cooperação;
2. A ESc abordada foi a cooperar com colegas;
3. A2 e A3 realizam a cooperação por meio de ferramentas de correção;
4. A4 e A5 auxiliam produzindo comentários sobre os usos de “hace” e “desde” assim como exemplificam em quais contextos são utilizados na língua espanhola.

Captura de tela 4 – Estratégias do subgrupo (2).

The screenshot shows a post from user A1 with the text: "Hola amigos! ¿Hay alguna diferencia entre (junto - Al lado - Siguiente) ?". Below the post are 9 comments. Comment A2 says: "Mmm si, si hay diferencias, aveces dependen del contexto." Comment A3 says: "Yes! It is almost the same in english is difference juntos togheter. Al lado beside. Siguiente the next one. Junto puede. Estar a tu alrededor around you. Al lado pegado ati left or right side. Y siguiente en colas next one". Comment A4 says: "Son expresiones muy parecidas. Junto , indica un objeto muy cerca de otro . Ejemplo : La harina está al lado del azucar. Al lado , indica que un objeto , lugar o cualquiera otra cosa , está situada cerca objeto, lugar u otra cosa. Ejemplo : Mi casa está al lado del rio." Comment A5 says: "Junto significa pegado, al lado significa que está cerca y siguiente significa después de ese".

Fonte: *Hellotalk* (2021)

Na captura de tela 4, temos uma aprendiz identificada como A1. Trata-se de uma usuária da Arábia Saudita, falante de árabe como língua materna, inglês nível avançado e francês nível intermediário. Identifica as línguas adicionais que aprende no *Hellotalk*, a saber: espanhol nível avançado, russo e português com o nível de proficiência iniciante. Essa postagem ficou disponível na ferramenta “Recomende” em setembro de 2020, obteve dezoito curtidas e nove comentários. Dentre as interações resultantes da comunicação com A1, podemos observar quatro interagentes, representados por A2, A3, A4 e A5.

A aprendente A1 diz:

Hola amigos! ¿Hay alguna diferencia entre (junto- Al lado- Siguiente)?

A aprendente apresenta um questionamento sobre a distinção entre o uso das palavras “junto”, “al lado” e “siguiente”. A partir dessa indagação, os demais aprendizes da RSAL tecem comentários, a fim de aclarar sua dúvida. Desse modo, ressaltamos que a ESc utilizada aqui também é do subgrupo (2) cooperação, no entanto consideramos a ESc cooperar com usuários proficientes da língua. Como trabalhamos com o documento captura de tela, consideramos o nível de proficiência da aprendiz, conforme as informações apresentadas por ela em seu perfil pessoal,

isto é, a barra de proficiência. Nesse panorama, A1 é aprendente de espanhol e se encontra no nível avançado, portanto, uma aprendente proficiente.

No que concerne ao processo de cooperação, nessa captura de tela, notamos que se dá por meio de interações escritas, elaboradas por falantes nativos de espanhol cujos países são El Salvador, Espanha, México e Peru. Desse modo, os companheiros do *Hellotalk*, contribuem no processo de aprendizagem de A1, já que produzem diferentes respostas para a indagação proposta por ela. Assim temos as seguintes contribuições:

A2: Mmm sí, si hay diferencias, aveces dependen del contexto.

A3: Yes! It is almost same in english is difference juntos togheter. Al lado beside. Siguiente the next one. Junto puede. Estar a tu alrededor around you. Al lado pegado ati left or rigt side. Y siguiente en Colas nexto one.

A4: Son expresiones muy parecidas. Junto, indica un objeto muy cerca de otro.

Ejemplo: La harina está al lado del azucar.

Al lado, indica que un objeto, lugar o cualquiero otra cosa, está situada cerca objeto, lugar u otra cosa.

Ejemplo: Mi casa está al lado del río.

A5: Junto significa pegado, al lado significa que está cerca y siguiente significa después de ese.

Destarte, A2 participa do processo de cooperação afirmando que há diferenças entre os termos “junto”, “al lado” e “siguiente” e que seus usos podem mudar, segundo o contexto, no entanto não explica em que consistem essas distinções. Por sua vez A3, embora seja falante nativo de língua espanhola, produz comentário na língua inglesa. Afirma que as diferenças desses termos em espanhol se assemelham ao uso de vocábulos em inglês, “al lado” se assemelha à palavra “beside” (ao lado) ou algo próximo a alguém tanto à direita como à esquerda. Em relação ao vocábulo “siguiente”, A3 afirma que se equipara à construção “the next one” (próximo), “junto” pode ser algo que está ao redor, “around you” (ao seu redor).

Para A4, tais vocábulos são muito parecidos. “Junto” indica um objeto muito próximo a outro, cita como exemplo *“La harina está al lado del azucar”* (a farinha está ao lado do açúcar). Sobre “al lado” pontua que um objeto ou um lugar que está situado ou próximo, propõe o exemplo *“Mi casa está al lado del río”* (minha casa está ao lado

do rio). Por fim, A5 assevera que “junto” é algo que está colado, “al lado” é aquilo que está próximo e “siguiente” é o que está depois de próximo.

Desse modo, compreendemos que A1, embora esteja no nível avançado, solicita ajuda aos demais usuários da rede, mais proficientes. Como contribuição obteve respostas de falantes nativos de espanhol que se prontificaram a responder seus questionamentos e contribuir em seu processo de aprendizagem de língua. Há, assim, interação entre os aprendizes oportunizando trocas cooperativas entre eles.

Como síntese da captura de tela 4, temos:

1. Os aprendizes A2, A3, A4 e A5 utilizam estratégias do subgrupo (2) cooperação;
2. A ESc analisada foi a cooperar com colegas proficientes da língua;
3. A2, A4 e A5 realizam a cooperação tecendo comentários na língua espanhola. Explicam em quais contextos se usam as palavras solicitadas por A1, que são: ‘junto”, “al lado” e “siguiente”. A4, ademais de esclarecer sobre tais empregos, apresenta exemplos, a fim de contextualizar.
4. A3, por outro lado, auxilia ao realizar uma comparação entre a língua espanhola e língua inglesa no que concerne aos usos dos termos apresentados por A1.

Captura de tela 5 – Estratégia do subgrupo (3).



Fonte: *Hellotalk* (2021)

Na captura de tela 5, estamos diante de um aprendiz A1 que informa em seu perfil pessoal sua origem, Taiwan, mas que sua segunda casa é Melbourne na Austrália, por isso utiliza a bandeira desse país em sua página privada. Indica que suas línguas maternas são taiwanês, mandarim e hokkien, sendo que nessas duas últimas seu nível é intermediário. No *Hellotalk* aprende espanhol, nível intermediário, japonês, nível básico, e persa, nível iniciante. Essa publicação foi postada em agosto de 2020, sendo disponibilizada aos demais na ferramenta “Recomende”. Há duas curtidas e dois comentários. Ademais, A1 emprega o recurso tópico “please correct me” (por favor, me corrija).

A1 diz:

Desde que fui al festival de Seville me interesé por el flamenco. Para eso compré mi primera guitarra flamenca. Ahora necesito encontrar un profesor que pueda enseñarme auténtica melodía española en Melbourne.

¡Mira lo que encontré! ¿El ingrediente para hacer una auténtica paella?

Assim, A1 conta sua curiosidade por um ritmo musical e fala sobre um prato gastronômico de seu interesse. Por meio de tópico pede aos seus companheiros que o corrijam, caso haja erros. A2, assim o faz, comenta sugerindo o uso de “*por eso compré*” ao invés de “*para eso compré*”, desse modo A2 não utiliza a ferramenta de correção disponível na RSAL. Essa captura de tela é interessante porque apresenta estratégias dos três subgrupos propostos por Oxford (1990), em contrapartida, enfatizaremos uma estratégia do subgrupo (3) empatia.

A1 é um aprendente que busca conhecimentos culturais sobre a Espanha, país que tem como uma de suas línguas oficiais o espanhol. Primeiramente, afirma que foi a um festival em Sevilla e, desde então, começa a se interessar por flamenco⁹. Seu entusiasmo é tão grande ao ponto de comprar um violão flamenco e buscar um professor que possa ensiná-lo a tocar músicas nesse ritmo. Embora viva na cidade Melbourne, Austrália, almeja cada vez mais adentrar ao universo cultural da língua que está aprendendo, dando ênfase à Espanha.

Seu interesse por esse país ultrapassa os limites musicais e adentra aos aspectos gastronômicos. A1 se depara com os ingredientes de um prato típico espanhol chamado “paella”. Afirma “*¡Mira lo que encontré!*” (olha o que encontrei), dando-nos a ideia de que já conhece elementos para a realização desse prato, todavia finaliza “*¿El ingrediente para hacer una auténtica paella?*” (o ingrediente para fazer uma autêntica “paella”?). O aprendiz não tem interesse em preparar, no país em que vive, uma simples “paella”, mas sim uma autêntica, com ingredientes que se assemelham aos utilizados pelos espanhóis.

Por essa razão, percebemos que A1 utiliza uma estratégia do subgrupo (3) empatia, isto é, ESc desenvolver entendimento cultural. No que concerne ao uso dessa estratégia, Oxford (1990) afirma que permite ao aprendiz depreender o que é apropriado numa conversação a partir de conhecimentos sobre o contexto cultural dos falantes de uma língua. Nessa conjuntura, notamos que A1 busca aprender não somente a língua espanhola encerrada em si mesma, todavia explora a cultura intrínseca a esse idioma. A teórica pontua também que “as estratégias de aprendizagem são ações específicas tomadas pelos aprendizes para tornar a

⁹ Música, canto e dança de origem cigana e mourisca com influência árabe e judia. Tornou-se um símbolo cultural da Espanha, sendo declarado pela UNESCO, em 2010, como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade.

aprendizagem mais fácil, rápida, agradável e divertida” (OXFORD, 1990, p.157). Nos dizeres apresentados por A1, observamos o prazer que sente em aprender espanhol, haja vista que se empenha a compreender a cultura de um país hispanofalante.

A síntese da captura de tela 5 é:

1. O aprendente A1 utiliza uma estratégia do subgrupo (3) empatia;
2. A ESc analisada foi desenvolver entendimento cultural;
3. O aprendiz A1 é taiwanês e apresenta interesse por festivais, ritmos musicais e pratos gastronômicos típicos da Espanha.

Captura de tela 6 – Estratégia do subgrupo (3).



Fonte: *Hellotalk* (2021)

A fim de contextualizar a captura de tela 6, temos uma usuária italiana aprendente de espanhol como língua adicional cujo nível de proficiência é intermediário. Sua publicação foi apresentada no “Recomende” em julho de 2020 e se encontra em dois idiomas: italiano e espanhol. Essa postagem obteve dezoito curtidas e resultou em nove interações, representadas pelos aprendizes A2, A5 e A6 do Equador, A3 da Argentina, A4 e A7 do Peru, portanto todos os interagentes são falantes nativos da língua espanhola.

A1 afirma:

Queremos que el mundo nos escuche, hou tenía planeado ir a protestar, pero están matando a mi gente, nos están tirando bombas los policías, queremos ser escuchados por el mundo!!

Ecuador está en crisis, queremos que se vaya el presidente [...] y el vicepresidente [...].

Fuerza y resistencia Ecuador 

Refere-se a uma produção escrita com teor de protesto sobre problemas enfrentados pelos equatorianos. A1 relata diferentes situações vivenciadas por essa população, realiza denúncias e pedidos. É a primeira interação com inadequações em espanhol que os demais aprendentes não realizam correções, dessa maneira, A2, A3, A4, A5, A6 e A7 apresentam agradecimentos, indagações e mensagens de apoio. Nessa captura de tela, localizamos duas ESc, no entanto analisaremos uma estratégia do subgrupo (3) empatia.

Nosso olhar se volta para uma aprendiz italiana que narra circunstâncias vividas por pessoas de outro país, mas que, mesmo assim, coloca-se no lugar de outrem. A1 afirma “*queremos que el mundo nos escuche*”, “*están matando a mi gente*” e “*queremos que se vaya*”. Desse modo, utiliza verbos na primeira pessoa do plural (nosotros/ nós) e pronome na primeira pessoa do singular (mi/ minha) se incluindo como parte de um grupo que sofre devido a decisões do presidente e seu vice. Ao fim, pontua “*Fuerza y resistencia Ecuador*”, o que indica amparo às pessoas desse país.

Outro aspecto que nos chama atenção, na captura de tela 6, são as interações de A4 e A7. Ambos questionam a A1 sobre sua procedência (A4: “*Eres de Ecuador o Italia?*”; A7: “*Tú eres ecuatoriana?*”), acreditamos que tais indagações sejam fruto das escolhas feitas pela aprendiz italiana que, ao longo de sua postagem, posiciona-se como alguém que sofre as consequências do governo equatoriano, como citado anteriormente. Em contrapartida, A1 assevera que “*no, soy italiana, pero tengo amigos de ahí y quería ‘sostenerles’*” (não, sou italiana, mas tenho amigos aí e queria auxiliá-los) assim, afirma que é italiana, mas por ter amigos equatorianos, desejou apoiá-los, demonstrando mais uma vez ser consciente dos sentimentos dos demais colegas.

Nessa conjuntura, localizamos na captura de tela 6 a ESc tornar-se consciente dos pensamentos e sentimentos dos outros. Em relação a essa ESc, Oxford (2013, p. 130) destaca que ajuda “a lidar com questões socioculturais de

identificação e poder”. Ao longo dessa captura, notamos que A1 se identifica com as situações sofridas pelo povo equatoriano e, ao mesmo tempo, envia mensagens de apoio a esse grupo cultural.

A síntese da captura de tela 6 é:

1. A aprendiz A1 utiliza uma estratégia do subgrupo (3) empatia;
2. A ESc analisada foi tornar-se consciente dos sentimentos e pensamentos dos outros;
3. A aprendiz A1 é italiana e demonstra consciência dos sentimentos de revolta e desejo de ser ouvida assim como os equatorianos que passam por situações de desrespeito e desamparo político.
4. Seu posicionamento é tão contundente ao ponto de ter sua nacionalidade questionada por A4 e A7.

No que tange à ocorrência de ESc no ambiente assíncrono e mútuo “Recomende” do *Hellotalk*, temos o seguinte quadro:

Quadro 7 – Ocorrência de ESc em “Recomende”.

CAPTURA DE TELA	SUBGRUPO DE ESTRATÉGIA SOCIAL CONFORME OXFORD (1990)	IDENTIFICAÇÃO DA ESTRATÉGIA SOCIAL
Captura de tela 1	Subgrupo (1) perguntas	1. Pedir esclarecimento ou verificação.
	Subgrupo (2) Cooperação	1. Cooperar com colegas; 2. Cooperar com usuários proficientes da língua.
Captura de tela 2	Subgrupo (1) perguntas	1. Pedir esclarecimento ou verificação. 2. Pedir correção.
	Subgrupo (2) Cooperação	1. Cooperar com colegas; 2. Cooperar com usuários proficientes da língua.
Captura de tela 3	Subgrupo (1) perguntas	1. Pedir esclarecimento ou verificação.

	Subgrupo (2) Cooperação	1. Cooperar com colegas.
Captura de tela 4	Subgrupo (1) perguntas	1. Pedir esclarecimento ou verificação.
	Subgrupo (2) Cooperação	1. Cooperar com colegas; 2. Cooperar com usuários proficientes da língua.
Captura de tela 5	Subgrupo (1) perguntas	1. Pedir correção.
	Subgrupo (2) Cooperação	1. Cooperar com colegas; 2. Cooperar com usuários proficientes da língua.
	Subgrupo (3) Empatia	1. Desenvolver entendimento cultural.
Captura de tela 6	Subgrupo (3) Empatia	1. Tornar-se consciente dos pensamentos e sentimentos dos outros.

Fonte: Autoria própria (2021)

Desse modo temos, estratégias do subgrupo (1) perguntas, pedir esclarecimento ou verificação foi utilizada quatro vezes, a ESc pedir correção ocorreu duas vezes. Subgrupo (2) cooperação, temos a ESc cooperar com colegas que se repetiu em cinco ocasiões, cooperar com usuários proficientes da língua se deu quatro vezes. Subgrupo (3) empatia, notamos que ambas as estratégias desse subgrupo foram utilizadas uma vez.

6.2 Estratégias sociais na ferramenta “Colegas”

Em “Colegas” temos lusofalantes aprendentes de espanhol como língua adicional. Dentre os nove países que falam português oficialmente, no *Hellotalk*, conseguimos observar angolanos, brasileiros, cabo-verdenses e portugueses. Nesse subtópico analisaremos cinco capturas de tela, buscando identificar as estratégias de cada subgrupo proposto por Oxford (1990), isto é, subgrupo (1) perguntas, subgrupo (2) cooperação e subgrupo (3) empatia.

Desse modo, temos nossa sétima captura de tela.

Captura de tela 7 – Estratégia do subgrupo (1).



Fonte: *Hellotalk* (2021)

Nessa captura de tela, deparamo-nos com A1, brasileiro, falante de português e aprendiz de espanhol, nível intermediário. Essa postagem foi publicada em novembro de 2020 no perfil pessoal do usuário, sendo apresentada aos demais em “Colegas”. Tal fato oportunizou aos outros aprendentes da rede curtir, no total foram três, e tecer comentários, onze no geral. Notamos a interação de A2, nicaraguense, A3, mexicana e A4, venezuelano. Os demais colegas que cooperaram com A1 são peruanos e dominicanos, temos, assim, interagentes nativos. Embora haja inadequações na produção do aprendente brasileiro, ele não sofreu nenhum tipo de correção.

A1 assevera:

¿Que quieres decir? “mamadismo”

Assim, A1 apresenta um questionamento acerca do significado de uma palavra em espanhol. Obteve como resposta à sua dúvida o uso do termo, segundo contextos distintos. Oxford (2013, p. 132) aponta que “o significado inclui não apenas

o sentido semântico das palavras, mas também o significado pragmático (adequação contextual) dos atos de comunicação”. Desse modo, A1 obtém repostas sobre o uso de tal vocábulo em diferentes países, no México o termo solicitado possui alguns significados, algo excelente, musculoso, bêbado, e na Venezuela tem outro, cansado, bêbado. Em sua publicação, o aprendiz brasileiro utiliza o recurso denominado tópico “como falar”, isto é, ademais de desejar saber seu sentido, almeja saber sua pronúncia.

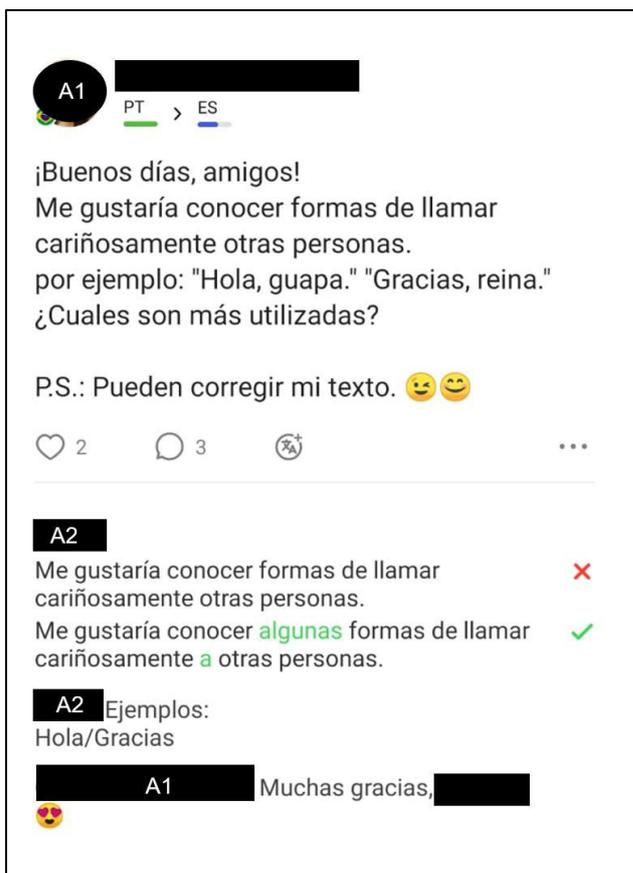
Desse modo, identificamos o uso de uma estratégia social do subgrupo (1) perguntas. Ao indagar sobre o vocábulo “mamadismo”, A1 ambiciona que seus companheiros possam explicar sobre o que se trata essa palavra e logo em seguida pede aos demais usuários que o ensinem a pronunciá-la. Por isso, a ESc que apontamos é a pedir esclarecimento ou verificação.

Essa ESc permite que o aprendiz localize a informação necessária que almeja aprender, teste suas capacidades linguísticas e comunicativas, gerando, desse modo, um sentimento de realização; seja apresentado à grandes quantidades de material linguístico, uma vez que sua pergunta resultará em uma resposta mais ou menos previsível (OXFORD, 1990). Embora seja uma das estratégias mais básicas da interação social, pode gerar aprendizagem devido ao *feedback* dado pelo interlocutor. Na captura de tela 7, há diferentes retornos sobre a proposição de A1, tendo assim, esclarecimento acerca do uso de “mamadismo”.

Apontamos a síntese da captura de tela 7:

1. O aprendiz A1 utiliza uma estratégia do subgrupo (1) perguntas;
2. A ESc identificada foi pedir esclarecimento ou verificação;
3. A1 pergunta aos usuários sobre o termo “mamadismo” e solicita sua pronúncia, dando ênfase a pedir esclarecimento.

Captura de tela 8 – Estratégias do subgrupo (1).



Fonte: *Hellotalk* (2021)

Na captura de tela 8, averiguamos uma brasileira, aprendente de espanhol como língua adicional cujo nível de proficiência é identificado como intermediário. A publicação de A1 ficou disponível em “Colegas” em dezembro de 2020. Obteve duas curtidas e três comentários, demonstrados pela interação entre A2, de origem chilena, e A1. A2 propõe correções na mensagem da aprendiz brasileira, sugere acrescentar a palavra “algunas” e a preposição “a”, a fim de que sua proposição fique adequada na língua espanhola.

A1 escreve:

¡Buenos días, amigos!

Me gustaría conocer formas de llamar cariñosamente otras personas.

Por ejemplo: “Hola, guapa.” “Gracias, reina.”

¿Cuáles son más utilizadas?

P.S.: pueden corregir mi texto. 😊😊

Estamos diante de uma interação em que A1 busca conhecer outras maneiras de chamar carinhosamente alguém em espanhol. Apresenta alguns

exemplos como “*Hola, guapa*” (oi, bonita) e “*Gracias, reina*” (obrigada, rainha), certificando que já emprega algumas dessas formas, mas tem interesse em aprender outras. Questiona aos demais companheiros da rede “*¿Cuáles son más utilizadas?* (quais são mais utilizadas)” com o objetivo de descobrir qual, dentre as que propôs, são recorrentes na língua, utilizando, desse modo, a ESc pedir esclarecimento ou verificação.

Ao fim diz “*pueden corregir mi texto*” (podem corrigir meu texto), A1 mostra-se disponível à possíveis sugestões de outros interagentes e demonstra interesse em seguir seu processo de aprendizagem a partir de contribuições de outros colegas dessa RSAL. Nesse panorama, estamos diante de uma estratégia do subgrupo (1) perguntas, denominada pedir correção. A1 não realiza uma pergunta direta, todavia incita que outros usuários a corrijam. Seu pedido é atendido por A2 que a corrige por meio de ferramenta específica do *Hellogtalk*. Oxford (1990) comenta, acerca dessa ESc, que o aprendente deve estar pronto a receber *feedback* pelas mensagens que gera, se elas puderem ser aperfeiçoadas, é bom contar com auxílio do receptor. O aprendente pode solicitar auxílio ao seu interlocutor, caso este não se prontifique de imediato, ação realizada por A1.

Nessa captura de tela, podemos observar uma interseção de estratégias ESc, sobre esse diálogo a estudiosa afirma, de igual modo, que “alunos estratégicos, especialmente aqueles que têm experiência em usar EAL, tendem a usar estratégias com flexibilidade e fluidez. Alunos podem se mover para frente e para trás entre as funções estratégicas” (OXFORD, 2013, p. 25). Por essa razão, verificamos que A1 e A2 utilizam distintas estratégias no transcurso dessa interação.

Como síntese da captura de tela 8:

1. A aprendiz A1 utiliza estratégias do subgrupo (1) perguntas;
2. A ESc analisada foi pedir correção.
3. A aprendente A1 sugere que os demais usuários da rede podem fazer correções de seus erros.

Captura de tela 9 – Estratégia do subgrupo (2).

The screenshot shows a social media post by user A1 (profile picture of a person with a black circle) with a language menu (PT, EN, FR, JP, IT, ES) and a post in Spanish. The post asks for help learning Spanish phrases for expressing emotions. Below the post are three replies from users A2, A3, and A4. A2 suggests 'me quede con rabia' is not used. A3 and A4 provide examples of how to use 'me puse contento' and 'me puse triste' in different contexts.

Fonte: *Hellotalk* (2021)

A captura de tela 9 demonstra uma aprendiz cabo-verdense que fala português como língua materna, inglês nível proficiente e francês intermediário. No *Hellotalk* aprende japonês nível iniciante, italiano nível intermediário e espanhol nível básico. Sua publicação ficou disponível em “Colegas” em novembro de 2020. Obteve duas curtidas e treze comentários de outros colegas de rede. Temos como exemplo, a participação do espanhol A2, da peruana A3 e do argentino A4. Ademais, A1 ao propor uma interação utiliza o tópico “ayudame a aprender el idioma” (ajude-me a aprender o idioma).

A1 inicia:

Hola amigos

¿Cómo están? 😊

Me gustaría saber cómo hablar sobre cambios de ánimo en español.

Por ej: Si quiero decir que me puse contento, con rabia, triste, feliz...

¿Cuál manera suena mejor? Decir: “Me puse contento”, “me quedé contento”, o “Volví contento”

Deparamo-nos com A1 desejando saber sobre as mudanças de humor em espanhol. Cita alguns exemplos como “*si quiero decir que me puse contento*” (se quero dizer que fiquei contente) e parte para questionamento sobre qual das

propostas apresentadas por ela soa da melhor forma na língua. Por fim, pede ajuda aos demais para aprender o idioma. A1 utiliza, assim, estratégia do subgrupo (1) perguntas, no entanto, iremos nos ater às interações de A2, A3 e A4.

Os demais interagentes propõem algumas formas na língua espanhola, com a finalidade de sanar as dúvidas de A1. Portanto, temos:

A2: *Aunque “me quede con rabia” en español casi nunca se utiliza, normalmente diríamos estoy enfadado, estoy cabreado.*

A3: *Dependiendo de la acción puedes decir;
Me puse contento...al escuchar una canción
Estoy contento con el trabajo que realizamos
Me puse triste con ese comentario*

Va a depender de la acción o del presente de ser así sería Estoy contento o Estoy feliz (espero que me hayas entendido, de ser así me pone contenta:)

A4: - *Me puse contento.*

Ej: “me puso contento ver a María”

-Me puse triste

Ej: “Me puse triste cuando María se fue”

-Me puse feliz

Ej: “Me puse feliz cuando escuche esa noticia”

-Estoy feliz

Ej: “Estoy feliz que estes conmigo”

-Me dió rabia

Ej: “Me dio rabia cuando se cortó la luz”

A2 afirma que “*me quede con rabia*” (eu fiquei com raiva) não é uma forma muito utilizada na língua e que normalmente se empregam outras expressões, como “*estoy enfadado, estoy cabreado*” (estou chateado, estou zangado). A3 acrescenta que esses tipos de verbos vão depender da ação que A1 queira dizer, em seguida cita alguns exemplos, como “*me puse contento al escuchar una canción*” (fiquei feliz ao ouvir uma canção) e “*me puse triste con ese comentario*” (fiquei triste com esse comentário), A3 alerta mais uma vez que o uso vai depender da ação ou da forma no presente como “*estoy feliz*” (estou feliz). Por sua vez, A4 elabora uma série de exemplos, conforme cada construção “*me puse contento*”, “*me puse triste*”, “*me puse feliz*”, “*estoy feliz*” (estou feliz) e “*me dió rabia*” (me deu raiva).

Assim, A2, A3 e A4 fazem contribuições cooperativas com a finalidade de ajudar A1 em seu processo de aprendizagem de línguas. Podemos dizer que estamos diante do uso de Esc do subgrupo (2) cooperação, especificamente cooperar com colegas. Percebemos o interesse dos nativos em prestar auxílio à aprendiz cabo-verdese sob diferentes óticas, desde a explicar qual forma é menos usual em espanhol a destrinchar possibilidades mais adequadas nesse idioma por meio de distintos exemplos.

No tocante a essa ESc, Oxford (1990) pontua que são utilizadas pelo aprendiz com intuito de interagir com outros aprendizes ou falantes nativos e ampliam a exposição desse aprendente a diferentes situações de comunicação. Nessa conjuntura, observamos que A1 se volta para outros aprendentes da rede *Hellotalk* com o intuito de dar continuidade a seu processo de aprendizagem, sendo auxiliada por falantes nativos de diferentes países, sotaques e usos dos termos solicitados por ela.

Como síntese da captura de tela 9 temos:

1. Os aprendizes A2, A3 e A4 utilizam estratégia do subgrupo (2) cooperação;
2. A ESc analisada foi cooperar com colegas;
3. O processo de cooperação entre os interagentes ocorre a partir de comentários explicativos.

Prosseguindo com os nossos debates, na captura de tela 10 abordamos outra ESc do subgrupo (2) cooperação, isto é, cooperar com usuários proficientes da língua. Nessa perspectiva temos:

Captura de tela 10 – Estratégias do subgrupo (2).

The screenshot shows a chat interface with a question in Portuguese and Spanish: "¿Les voy a decir a mis compañeros O Le voy a decir a mis compañeros?". Below the question are 9 likes and 13 comments. The comments are from users A1, A2, A3, A4, A5, and A6. To the right of the chat, there are grammatical notes explaining the use of "le" and "les" in Spanish, including subject-verb agreement and the use of the passive voice.

Fonte: *Hellotalk* (2021)

Na captura de tela 10, notamos uma usuária portuguesa, aprendiz de espanhol, seu nível nesse idioma é apresentado como avançado. Sua publicação foi postada em “Colegas” em dezembro de 2020, tendo nove curtidas e treze comentários. Percebemos os interagentes A2, argentina, A3, espanhol, A4 e A5, mexicanos, e A6, hondurenho.

A1 inicia a interação dizendo:

¿Les voy a decir a mis compañeros O Le voy a decir a mis compañeros?

Nessa conjuntura, A1 apresenta uma mensagem com teor de dúvida sobre o uso dos pronomes “le” e “les” na língua espanhola e, concomitantemente, propõe um exemplo, a fim de que os demais colegas possam ajudá-la. Notamos num primeiro momento, o uso de ESc do subgrupo (1) perguntas. Em contrapartida, vamos nos concentrar no intercâmbio de ideias entre os aprendentes exibidos nessa captura de tela.

A partir da dúvida apresentada pela aprendiz portuguesa, outros interagentes do *Hellotalk* propõem uma série de respostas explicativas, com a finalidade de contribuir com A1. Temos então:

A2: Les... Aunque se usen ambas en el habla.

A4: Ambas son correctas.

A5: *Les voy a decir, plural con plural, o también se lo voy a decir a mis compañeros quedaría bien.*

A6: *Le porque aspiran la s. Osea no la pronuncian.*

Desse modo, A2 sugere que o pronome “les” é o mais adequado, embora os dois modos apresentados por A1 são usuais na fala. Por sua vez A4, afirma que as duas formas propostas por A1 são coerentes. Já A5, pontua que “les” é o mais indicado em orações plurais e exemplifica outro modo possível na língua espanhola. A6 acrescenta uma informação diferente, afirmando que o modo correto é “le”, uma vez que há aspiração do fonema /s/.

No que concerne ao aprendiz A3, faz duas colocações, na primeira ele diz:

A3: *-¿A quién voy a decir (algo)?*

-A mis compañeros (les).

Concordancia de número.

Si se lo vas a decir a una amiga (singular):

-Le voy a decir (lo que sea).

Assim, A3 faz uma explanação sobre os usos de “le” e “les” a partir de dois exemplos, em ambos os modelos aconselha A1 a refletir sobre a quem será dito algo para que possa entender se a construção será no plural ou singular. Posteriormente, acrescenta:

A3: *[...] quitando que las personas hablen como hablen, te lo voy a simplificar: -(Yo) voy a decir a mis compañeros (una cosa).*

(Yo): sujeto elíptico

(Unca cosa): objeto directo

A mis compañeros: objeto indirecto.

Si lo pasamos a la voz pasiva:

- (Una cosa) va a ser dicha a mis compañeros por mí.

Esto demuestra que “a mis compañeros” es un objeto indirecto.

“Les” también es un objeto indirecto, por lo tanto, va en concordancia de número con “a mis amigos”, con una función puramente enfática.

No confundir con:

- (Yo) se lo diré a mis amigos.

(Yo): sujeto elíptico

(Lo): objeto directo

A mis amigos: objeto indirecto.

En voz pasiva:

-(ello/lo) será dicho por mí a mis amigos.

Espero que ahora haya quedado más claro.

A3 corrobora explicando de modo mais detalhado os usos de “le” e “les”. Logo de início declara que é importante, num primeiro momento, retirar do debate a maneira como as pessoas falam, notamos, assim, que se trata de uma explicação sobre o uso formal desses pronomes. Em seguida apresenta o que é, em seu exemplo, o sujeito, os objetos direto e indireto e a forma passiva em espanhol. Continua sua elucidação dizendo que “les” também é um objeto indireto e concorda em número com “mis amigos” por uma questão enfática. Por fim, solicita que A1 não se confunda em relação a um outro modo de usar tais pronomes na língua espanhola, como no exemplo “*se lo diré a mis amigos*” (o direi aos meus amigos).

Com base nessas diferentes trocas entre A1, A2, A3, A4, A5 e A6, asseveramos que esses aprendizes utilizam, dentre outras, uma ESc do subgrupo (2) cooperação, ou seja, cooperar com usuários proficientes da língua, já que A1 se encontra no nível avançado e recebe cooperação de colegas nativos. Oxford (1990, p. 146) salienta que dentre as vantagens que há em utilizar ESc desse subgrupo são “maior autoestima, confiança e satisfação, conquistas maiores e melhores, maior respeito pelo professor, pela matéria e instituição, menos preconceito”.

Destarte, é notório o processo de cooperação entre os aprendizes. Cada um apresenta uma nova explicação acerca dos pronomes solicitados pela aprendiz portuguesa, com a finalidade de contribuir em seu processo de aprendizagem de espanhol. A2, A4 e A6 propõem esclarecimentos mais diretos, A5 elucida conforme costuma ouvir os usos de tais termos e A3 fortalece as discussões com comentários mais elucidativos e elaborados sobre a temática solicitada.

A síntese da captura de tela 10 que propomos é:

1. Os aprendizes A2, A3, A4, A5 e A6 utilizam estratégias do subgrupo (2) cooperação;
2. A ESc analisada foi cooperar com usuários proficientes da língua;
3. O processo de cooperação entre os interagentes ocorre a partir de comentários explicativos.

Captura de tela 11 – Estratégia do subgrupo (3).



Fonte: *Hellotalk* (2021)

Num primeiro olhar, conseguimos perceber que A1 é brasileira e aprende no *Hellotalk* espanhol como língua adicional, seu nível é apresentado como básico por meio da barra de proficiência da própria RSAL. Sua postagem ficou disponível em “Colegas” no mês de novembro de 2020. Teve cinco curtidas e um comentário, representado pela mexicana A2.

A1 propõe:

hoy visite mi restaurante favorito en Salvador, un restaurante de temática mexicana llamado [...] ¡Amo toda la comida y la bebida! 🇲🇪 🇧🇷 🇪🇸

O conteúdo da mensagem se refere a uma aprendiz que apresenta sua ida a um determinado restaurante e demonstra interesse pela gastronomia de um país diferente do seu, apresenta diferentes imagens acerca do local e dos distintos pratos gastronômicos disponíveis nesse ambiente. Obteve estímulo de uma colega de rede, A2, que assegura “*¡disfrútalo!*” (aproveitei-o).

Percebemos o interesse da aprendiz brasileira em obter conhecimentos culturais sobre México, país hispanofalante, por meio de pratos típicos do país.

Compreendemos que a gastronomia é fruto da (s) cultura (s) de um lugar, haja vista que ultrapassa os limites da cozinha e adentra aos aspectos imaginários, simbólicos e representativos de distintos modos de sociabilidade ativa. O alimento, de igual modo, constitui uma categoria histórica, pois demonstra os padrões de permanência e/ou mudanças de hábitos, práticas alimentares que estão alicerçadas na dinâmica social de um povo. Nessa perspectiva, um prato gastronômico não é somente algo nutricional, mas também um ato social que demonstra condutas, situações, costumes, protocolos e atitudes ligadas ao uso.

Assim, pontuamos que a aprendiz A1 ao visitar um restaurante de comida mexicana se depara com o contexto histórico, cultural, ecológico, social e econômico desse país. Ademais, práticas alimentares enraizadas ao longo do tempo passam a identificar uma sociedade. Como exemplo pragmático citamos um alimento denominado “tacos”, cuja representação a aprendiz brasileira divulgou em sua publicação, quando ouvimos sua pronúncia ou vemos sua imagem já pensamos na sociedade mexicana. Desse modo, na captura de tela 11, identificamos o uso de uma ESc do subgrupo (3) empatia chamada desenvolver entendimento cultural.

Oxford (1990) pontua que ao desenvolver entendimento cultural os aprendentes criam laços empáticos com os falantes nativos da língua meta, no exemplo apresentado aqui, A1 busca conceber vínculos com o povo mexicano. Oxford e Lavine (2018) postulam que a terceira característica das EAL como SAC é a abertura, uma vez que os sistemas complexos recebem energia, informação e/ou matéria de outros sistemas. Nessa captura de tela, evidencia-se o sistema cultural mexicano adentrando ao sistema de estratégias de aprendizagem de línguas.

A síntese da captura de tela 11 é:

1. A aprendente A1 utiliza uma estratégia do subgrupo (3) empatia;
2. A ESc analisada foi desenvolver entendimento cultural;
3. A aprendiz A1 é brasileira e demonstra interesse pela gastronomia do país hispanofalante México.

Em relação à ocorrência de estratégias sociais no ambiente “Colegas”, realizamos um resumo no seguinte quadro.

Quadro 8 – Ocorrência de ESc em “Colegas”.

CAPTURA DE TELA	SUBGRUPO DE ESTRATÉGIA SOCIAL CONFORME OXFORD (1990)	IDENTIFICAÇÃO DA ESTRATÉGIA SOCIAL
Captura de tela 7	Subgrupo (1) perguntas	1. Pedir esclarecimento ou verificação.
	Subgrupo (2) Cooperação	1. Cooperar com colegas; 2. Cooperar com usuários proficientes da língua.
Captura de tela 8	Subgrupo (1) perguntas	1. Pedir esclarecimento ou verificação. 2. Pedir correção.
	Subgrupo (2) Cooperação	1. Cooperar com colegas; 2. Cooperar com usuários proficientes da língua.
Captura de tela 9	Subgrupo (1) perguntas	1. Pedir esclarecimento ou verificação.
	Subgrupo (2) Cooperação	1. Cooperar com colegas.
Captura de tela 10	Subgrupo (1) perguntas	1. Pedir esclarecimento ou verificação.
	Subgrupo (2) Cooperação	1. Cooperar com colegas; 2. Cooperar com usuários proficientes da língua.
Captura de tela 11	Subgrupo (3) Empatia	1. Desenvolver entendimento cultural.

Fonte: Autoria própria (2021)

Nessa perspectiva podemos afirmar que identificamos em “Colegas” as estratégias do subgrupo (1) perguntas, pedir esclarecimento ou verificação, presente em quatro capturas de tela, a ESc pedir correção utilizada uma vez. Subgrupo (2) cooperação, notamos que a ESc cooperar com colegas se repetiu em quatro momentos, cooperar com usuários proficientes da língua se deu três vezes. No

tocante ao subgrupo (3) empatia, observamos a ESc desenvolver entendimento cultural com uma ocorrência e a ESc tornar-se consciente dos pensamentos e sentimentos dos outros não foi localizada nas capturas de tela selecionadas.

6.3 Discussão dos resultados

Conforme os resultados apresentados nos subtópicos 6.1 e 6.2 em que dissertamos sobre o uso de estratégias sociais nos ambientes do *Hellotalk* “Recomende” e “Colegas”, faz-se necessário enunciarmos alguns debates importantes. A fim de tornar visível o fenômeno estudado por nós, para isso, fazemos um retorno à nossa questão norteadora geral, a saber: como se dá o uso de estratégias sociais em interações escritas no âmbito do uso de RSAL por aprendizes de espanhol como língua adicional?

Desse modo, iniciamos o processo de compreensão centrando nosso olhar nas seis estratégias sociais propostas por Oxford (1990). Temos, assim, subgrupo (1) perguntas, composto pela ESc pedir esclarecimento ou verificação e pedir correção; subgrupo (2) cooperação, cooperar com colegas e cooperar com usuários proficientes da língua, subgrupo (3) empatia, constituído pelas estratégias desenvolver entendimento cultural e tornar-se consciente dos pensamentos e sentimentos dos outros.

O primeiro aspecto a ser clarificado concerne às estratégias do subgrupo (1) perguntas. Notamos que as ESc desse subgrupo se fizeram presentes tanto em “Recomende” como em “Colegas”, em contrapartida com algumas particularidades distintas. Em relação à estratégia pedir esclarecimento ou verificação em “Recomende” e “Colegas” foram utilizadas, em ambas as ferramentas, quatro vezes, de modos bem semelhantes. No primeiro ambiente localizamos essa ESc nas capturas de tela 1, 2, 3 e 4, em todas há pedido de esclarecimento com perguntas diretas acerca de termos ou expressões da língua espanhola, há solicitações sobre os vocábulos, respectivamente, “ruidoso”, “le crees”, “hace y desde” e “junto, al lado, siguiente”, todavia na captura de tela 2, há primeiramente uso de exemplos juntamente com a solicitação de esclarecimento. Por sua vez, a captura de tela 2, apresenta, ademais de esclarecimento, um pedido de verificação, já que o aprendiz A1 questiona em que situações “le crees” é adequado ou se seu uso é restrito a regiões da Espanha ou a países latino-americanos.

Por sua vez, em “Colegas” essa ESc se localiza nas capturas de tela 7, 8, 9 e 10. Nessas capturas de tela, os aprendizes utilizam essa estratégia realizando questionamentos diretos, sobre as expressões, nessa ordem, “mamadismo”, “formas de cariño”, “cambios de ánimo” e “usos de le y les”. Em contrapartida, nas capturas 8 e 9 o requerimento de verificação é feito com uma exemplificação prévia dos itens solicitados. Além disso, nessas mesmas capturas identificamos processos de verificação. Na captura de número 8, a aprendiz A1 questiona dentre os exemplos propostos, “hola, guapa” e “gracias, reina”, qual é a forma mais utilizada na língua. Já na captura de tela seguinte, a aprendente A1 solicita verificação acerca das expressões “me puse contento”, “me quedé contento” e “volví contento”. Compreendemos que, os aprendentes das capturas de tela 2, 8 e 9 realizaram tanto esclarecimento como verificação porque propuseram exemplos previamente, ao passo que nas outras capturas houve somente perguntas diretas.

Ainda discorrendo sobre o subgrupo (1), a ESc pedir correção em “Recomende” se verifica em duas capturas de tela, a saber: 2 e 5. Na primeira, o pedido de correção ocorre como uma afirmação, não necessariamente uma pergunta, A1 pontua aos demais “*no dudes en corregirme*”, realizando um pedido de correção indireto. Na segunda captura de tela, a solicitação se dá a partir da ferramenta do *Hellotalk* chamada tópico, desse modo, A1 utiliza “please correct me” (por favor, corrija-me). Por sua vez, em “Colegas”, a ESc pedir correção é presente somente na captura de tela 8 que ocorre, de igual modo, com uma afirmação, já que A1 postula “*pueden corregir mi texto*”. Destarte, embora o subgrupo (1) seja denominado perguntas, em ambos os ambientes analisados a solicitação de correção ocorre de modo afirmativo, os aprendizes deixam claro, aos outros interagentes, que estão abertos a processos corretivos. Em relação a essa ESc, chama a nossa atenção a emergência de seu uso a partir de ferramenta específica do *Hellotalk*, tópico, que não há como ser utilizado, por exemplo, num ambiente fora do ciberespaço. No que concerne à ocorrência das ESc do subgrupo (1) perguntas, pedir esclarecimento ou verificação e pedir correção, temos:

Quadro 9 – Ocorrência de ESc do subgrupo (1) perguntas.

ESTRATÉGIA DO SUBGRUPO (1)	RECOMENDE	COLEGAS	TOTAL DE OCORRÊNCIAS NO HELLOTALK
Pedir esclarecimento ou verificação	4	4	8
Pedir correção	2	1	3

Fonte: Autoria própria (2021)

Em relação às estratégias do subgrupo (2) cooperação constituído pelas ESc cooperar com colegas e cooperar com usuários proficientes da língua. Identificamos, em “Recomende”, a ocorrência da primeira estratégia em cinco capturas de telas que são as de número 1, 2, 3, 4, e 5. Nas três primeiras capturas, a cooperação se dá comumente a partir de interações escritas, haja vista que são capturas de tela onde A1 deixa questionamentos acerca da língua espanhola. Assim, na captura de tela 1, temos aprendentes que informam sobre a palavra “ruidoso”, seu gênero e seus usos. Porém, como há solicitação de pronúncia, nessa captura, também há interagentes que auxiliam empregando a ferramenta de áudio disponível nessa rede. Nas capturas 2 e 3, notamos que os companheiros de RSAL contribuem tecendo comentários escritos sobre as expressões solicitadas pelos aprendizes A1, respectivamente, “uso de lleísmo” e “hace y desde”. Ademais, nessas capturas de tela, os interagentes do *Hellotalk* utilizam a ferramenta da rede denominada correção em que podem corrigir as produções feitas pelos demais, propondo formas mais adequadas na língua espanhola. No que tange às capturas 4 e 5, elas também ocorrem de modo escrito, na captura de número 4 os colegas discorrem sobre as diferenças entre “junto-al lado- siguiente” e na de número 5 ocorre a correção de uma oração, todavia é feita de modo escrito, sem o uso da ferramenta de correção.

A ESc cooperar com colegas se nota no ambiente “Colegas” em quatro capturas de tela, a saber: 7, 8, 9 e 10. Nas capturas 7, 9 e 10, as ações de suporte são essencialmente escritas resultantes de perguntas realizadas pelos aprendizes A1, as cooperações foram sobre, respectivamente, “palabra mamadismo”, “câmbios de ánimo” e “le y les”. Por sua vez, na captura de tela 8, averiguamos também a cooperação de maneira escrita, sobre “formas de cariño”, mas também ocorre o uso da ferramenta do *Hellotalk* denominada correção.

Por sua vez, a ESc cooperar com usuários proficientes da língua em “Recomende” é notada em quatro capturas de telas. Na captura de tela 1, vários usuários contribuem na aprendizagem de A1 cujo nível é intermediário em espanhol. As trocas se dão em mensagens escritas, ferramentas de correção e áudio. Na captura de tela 2, também há aprendiz com nível intermediário na língua adicional que elencamos para estudo, em contrapartida as trocas cooperativas ocorrem somente de maneira escrita e uso da ferramenta de correção. Na captura de tela 4, percebemos uma aprendiz de espanhol nível avançado que tem seu pedido de esclarecimento atendido por outros usuários do *Hellotalk* em interações escritas. Finalmente, na captura de tela 5, A1 é nível intermediário e tem assistência de uma interagente somente em mensagem escrita.

Em “Colegas”, a ocorrência dessa ESc é no total três. A notamos nas capturas de tela 7, 8, e 10. Em 7 e 10, temos aprendizes nível intermediário e avançado cujo processo de troca com outros interagentes se apresenta de modo escrito, respondendo às diferentes solicitações acerca de palavras e expressões na língua espanhola. Contudo, na captura de tela 8, a aprendiz A1 é de nível intermediário e tem seu pedido de correção atendido com o uso da ferramenta do *Hellotalk* para essa finalidade e sua verificação realizada de maneira escrita.

Outro aspecto que precisamos mencionar, em relação às ESc do subgrupo (2) cooperação, é que todos os interagentes que realizaram correções, verificações ou esclarecimentos são falantes nativos da língua espanhola. No entanto, os aprendizes A1 apresentam níveis de proficiência distintos, desde o iniciante ao avançado. Percebemos, de igual modo, que houve trocas colaborativas com os aprendizes que utilizaram previamente ESc do subgrupo (1) perguntas. Por fim, no quadro a seguir propomos a ocorrência das ESc do subgrupo (2) no *Hellotalk*.

Quadro 10 – Ocorrência de ESc do subgrupo (2) cooperação.

ESTRATÉGIA DO SUBGRUPO (1)	RECOMENDE	COLEGAS	TOTAL DE OCORRÊNCIAS NO HELLOTALK
Cooperar com colegas	5	4	9
Cooperar com usuários proficientes da língua	4	3	7

Fonte: Autoria própria (2021)

O subgrupo (3) empatia é formado pelas ESc desenvolver entendimento cultural e tornar-se consciente dos pensamentos e sentimentos dos outros. Em “Recomende” localizamos o uso dessas estratégias em duas capturas de tela, todavia cada ESc apresentou uma ocorrência. Desenvolver entendimento cultural está presente na captura de tela 5, haja vista que o aprendiz A1 busca conhecimentos sobre música e gastronomia espanholas. Tornar-se consciente dos pensamentos e sentimentos dos outros é perceptível na captura de tela 6, pois a aprendiz italiana demonstra empatia e sentimento de revolta de um povo distinto do seu, isto é, dos equatorianos. Em “Colegas” encontramos somente a ESc desenvolver entendimento cultural, na captura de tela 11, uma aprendiz brasileira adentra à cultura mexicana visitando restaurantes cuja gastronomia é típica do México. Assim, verificamos que esse subgrupo de estratégias sociais foi o menos recorrente na RSAL estudada. Desse modo, temos:

Quadro 11 – Ocorrência de ESc do subgrupo (3) empatia.

ESTRATÉGIA DO SUBGRUPO (1)	RECOMENDE	COLEGAS	TOTAL DE OCORRÊNCIAS NO HELLOTALK
Desenvolver entendimento cultural	1	1	2
Tornar-se consciente dos pensamentos e sentimentos dos outros	1	-	1

Fonte: Autoria própria (2021)

Destarte, podemos afirmar que todas as estratégias sociais propostas por Oxford (1990) emergem no *Hellotalk*, algumas com mais frequência que outras. Há momentos em que os aprendizes denominados A1 fazem uso de várias estratégias concomitantemente, como na captura de tela 2 em que o aprendiz francês realiza pedido de esclarecimento e verificação e pede correção, ou seja, duas estratégias do subgrupo (1) perguntas. Na captura de tela 5, averiguamos que o aprendente utiliza a estratégia desenvolver entendimento cultural e solicita correção, uma do subgrupo (3) e a outra do subgrupo (1). Em contrapartida, podemos identificar o uso de ESc de

modo isolado, como na captura de tela 11 em que ocorre somente a estratégia desenvolver entendimento cultural.

Embora as estratégias de aprendizagem de línguas propostas por Oxford (1990) sejam individuais, as estratégias que elencamos nesse estudo são “empregadas para a interação social.” (VILAÇA, 2005, p. 08), isto é, o aprendiz necessita do *feedback* do outro para auxiliá-lo em seu processo de aprendizagem. Oxford (1990, p. 144) pontua que “a língua permite a comunicação entre os seres humanos e por isso, pode ser considerada como uma forma de comportamento social. Comportamentos são passíveis de aprimoramento e modificação”. Desse modo, ao utilizar uma ESc, como fruto de comportamento social, o aprendiz pode realizar alterações em seus usos. O *Hellotalk* por ser uma rede social de aprendizagem de línguas e um sistema adaptativo complexo, permite a emergência do uso de ESc, uma vez que apresenta recursos específicos do ciberespaço como por exemplo com o uso de ferramentas de correção, tópicos e áudios.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho, discorremos sobre o Paradigma da Complexidade, sistemas adaptativos complexos e a aprendizagem de línguas como SAC, baseamos nossa pesquisa em autores como Larsen-Freeman (2015), Paiva (2014), Leffa (2016), Morin (2011) dentre outros teóricos que trabalham com essa temática. Posteriormente, apresentamos conceitos-chave sobre as estratégias de aprendizagem de línguas, sua definição a partir de diferentes pesquisadores assim como sua taxonomia. Dentre as várias propostas defendidas por outros estudiosos, centramo-nos nos pressupostos teóricos defendidos por Oxford (1990), a partir desse momento, discutimos sobre as estratégias diretas e indiretas, salientamos as estratégias sociais, foco de nossa investigação científica e por fim, defendemos as EAL como SAC.

Também elucidamos sobre as Redes Sociais *Online* (RSO), fizemos uma viagem no tempo a partir do termo “rede”, depreendido inicialmente como rede de pesca, porém assume outras conotações ao longo da história e adentra aos nossos *smartphones* mudando significativamente nosso modo de interagir com outras pessoas. No que concerne aos trabalhos feitos nessa área, salientamos os realizados por Musso (2004), Recuero (2009) e Zenha (2018). Conversamos sobre as Redes Sociais de Aprendizagem de línguas (RSAL), RSO voltadas especificamente para a aprendizagem de línguas adicionais, dentre as quais, destacamos o *Hellotalk*. Clarificamos nosso percurso metodológico, nosso tipo de pesquisa, que é qualitativa, exploratória e documental, nosso instrumento e técnica de pesquisa assim como o local de nosso estudo. Por fim, apresentamos nossos resultados e debates acerca do fenômeno por nós selecionado.

Almejamos com essa pesquisa analisar em interações escritas o uso de estratégias sociais na aprendizagem de Língua Espanhola como língua adicional em uma rede social de aprendizagem de línguas (RSAL). Propomos, de igual modo, uma questão norteadora geral e duas específicas. Em relação à primeira temos:

a) Como se dá o uso de estratégias sociais em interações escritas no âmbito do uso de RSAL por aprendizes de espanhol como língua adicional?

O uso de estratégias sociais, na rede social de aprendizagem de línguas *Hellotalk*, ocorre em interações escritas e em ferramentas inerentes à rede, como correção, tópico e áudio. As ESc do subgrupo (1) perguntas, ocorrem quando os

aprendentes solicitam esclarecimento ou verificação e pedem correção. A primeira ESC se manifesta com o uso de perguntas diretas dos aprendizes, geralmente sobre uso de expressões ou vocábulos. Por sua vez, a segunda ESC, não sucede necessariamente em perguntas diretas, todavia os aprendizes afirmam que os demais companheiros podem corrigir os erros que porventura tenha cometido em seus dizeres. Além disso, verificamos que os usuários da RSAL empregam a ferramenta tópicos a fim de solicitar correções. As ESC do subgrupo (2) cooperação, emergem, em grande parte, a partir de aprendentes que utilizam estratégias do subgrupo (1), isto é, se algum companheiro de rede solicita esclarecimento, por exemplo, os demais usuários se prontificam a ajudá-lo, porém temos capturas de tela em que o aprendiz não solicita nenhum tipo de auxílio, contudo comete inadequações na língua espanhola, motivando outros interagentes a corrigi-lo, mesmo sem solicitação prévia. O processo de cooperação foi observado de três modos, a saber: escrito, auditivo e intermediado por ferramentas do *Hellotalk*. Por sua vez, as estratégias do subgrupo (3) empatia, apresentam-se essencialmente em interação escritas. Nas capturas de tela que identificamos as ESC desse subgrupo, não houve o emprego de nenhum outro recurso disponível no *Hellotalk*.

b) Quais estratégias sociais emergem na rede social *Hellotalk*?

Todas os seis tipos de estratégias sociais propostas por Oxford (1990) foram observados no *Hellotalk*. As ESC do subgrupo (1) perguntas, pedir esclarecimento ou verificação, pedir correção; subgrupo (2) cooperação, cooperar com colegas, cooperar com usuários proficientes da língua; subgrupo (3) empatia, desenvolver entendimento cultural, tornar-se consciente dos pensamentos e sentimentos dos outros. Salientamos, porém, que embora todas são verificadas na rede, elas diferem no número de ocorrência.

c) Quais estratégias sociais são mais recorrentes nesse ambiente virtual?

Dentre as seis estratégias sociais apresentadas por Oxford (1990) depreendemos que a ESC cooperar com colegas é mais recorrente, seguida de pedir esclarecimento ou verificação e cooperar com usuários proficientes da língua. A ESC menos utilizada foi a tornar-se consciente dos pensamentos e sentimentos dos outros.

Em estudos destinados ao uso de estratégias de aprendizagem de línguas, notamos diferentes pesquisas centradas majoritariamente em estratégias diretas, com enfoque maior nas cognitivas, todavia no que concerne às EAL do grupo de indiretas encontramos poucas informações, principalmente no tocante às estratégias sociais

que, geralmente, são pouco abordadas em comparação a outras estratégias. Por essa razão, ao discorreremos sobre o uso de estratégias sociais na rede social de aprendizagem de línguas *Hellotalk* por aprendizes de espanhol como língua adicional trazemos à baila uma estratégia ainda pouco explorada, todavia muito rica no processo de aprendizagem. Ao longo de nossa caminhada, deparamo-nos, de igual modo, com poucas investigações científicas cujo olhar se voltassem especificamente para a RSAL *Hellotalk*, nesse sentido, nosso trabalho se torna ainda mais profícuo, haja vista que trazemos essa rede para debate. Também tecemos contribuições para a área da Linguística Aplicada, uma vez que propomos discussões mais aprofundadas sobre o uso de estratégias sociais no ciberespaço, compreendendo aprendizagem de línguas, estratégias sociais e rede social *online* como sistemas não lineares, imprevisíveis e dinâmicos.

Embora essa pesquisa seja relevante, salientamos que apresenta como principal limitação o pouco contato direto com os aprendizes da RSAL *Hellotalk*, nossa postura foi como expectadores do uso das estratégias sociais realizadas por eles. Por essa razão, acreditamos, caro (a) pesquisador (a), que investigações futuras possam explorar de modo mais contundente, no que for possível, outras fontes de dados como entrevistas, questionários, gravações, a fim de tornar o estudo ainda mais detalhado e significativo.

REFERÊNCIAS

- ANDERSEN, R. **Pidginization and creolization as language acquisition**. Rouley: Newbury House, 1983.
- ARAÚJO JÚNIOR, J. da S. ; ARAÚJO, N. S. Tecnologias digitais e aprendizagem de línguas: estratégias, autonomia e integração comunicativa. São Luís: EDUFMA, 2016.
- BERTANLANFFY, L. V. **Teoria geral dos sistemas**. São Paulo: Vozes, 1975.
- BLATTMANN, U.; SILVA, F. C. C. Colaboração e interação na web 2.0 e biblioteca 2.0. **Revista ACB**, Florianópolis, v. 12, n. 2, 2007.
- BREIGER, R. The Duality of Persons and Groups. **Social Forces**, v. 53, n. 2, p.181-190, dez. 1974.
- BROOKS, M. Climate myths: chaotic systems are not predictable. **New Scientist**, v. 16, maio 2007. Disponível em: <http://www.newscientist.com/article/dn11641>. Acesso em: 15 maio 2020.
- CABRAL, G. **O que são redes sociais?**. 2014. Disponível em: <http://www.campograndenews.com.br/marketing-pessoal/o-que-sao-redes-sociais>. Acesso em: 15 maio 2020.
- CALDWELL, K.; ATWAL, A. Non-participant observation: using video tapes to collect data in nursing research. **Nurse Researcher**, v.13, n.2, p.42-54, 2005.
- CAMERON, L.; DEIGNAN, A. The Emergence of Metaphor in Discourse. **Applied Linguistics**, v. 27, n. 4, p. 671-690, 2006.
- CAPRA, F. **As conexões ocultas**. 5. ed. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Cultrix, 2005.
- CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. A Sociedade em Rede. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2002. 1v.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.
- CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.
- COHEN, A. D. **Strategies in learning and using a second language**. London: Longman, 1998.
- COOLEY, C. H. O Significado da Comunicação para a Vida Social. In: CARDOSO, F. H.; IANNI, O. (orgs.) **Homem e Sociedade: Leituras Básicas de Sociologia Geral**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

CORREA, F. R. S.; ARAÚJO JÚNIOR, J. da S. Aprendizagem colaborativa no contexto virtual: uma análise na Rede Social de Aprendizagem de Línguas *Hellotalk*. **Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, São Luís, v. 11, n. 20, p. 111-123. jan./jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/15593>. Acesso em: 11 jul. 2021.

CORTELLA, M. S. **Qual é a tua obra**: inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DONATH, J. S. Identity and Deception in the Virtual Community. In: KOLLOCK P.; SMITH, M. (org.). **Communities in Cyberspace**. New York: Routledge, 1999.

DÖRING, N. Personal Home Pages on the Web: A Review of Research. **Journal of Computer Mediated Communication**, v. 3, n. 7, 2002. Disponível em: <http://jcmc.indiana.edu/vol7/issue3/doering.html>. Acesso em: 15 maio 2020.

DUARTE, A. Facebook não é mesa de botequim. **Diário de Pernambuco**, 19 de janeiro de 2014. Disponível em: <http://www.impresso.diariodepernambuco.com.br/noticia/cadernos/vidaurbana/2014/01/facebook-nao-e-mesa-de-botequim.html>. Acesso em: 07 maio 2021.

ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FENDIWICK, T. Tides of change. New themes and questions in workplace learning. In: FENDIWICK, Tara (ed.). **Socio-cultural perspectives on learning through work**. San Francisco: Jossey Bass, 2001.

FIGUEIREDO, F. J. Q. Aquisição e aprendizagem de segunda língua. **Signótica**, v. 7, n. 1, p. 39-58, 1995. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/7380>. Acesso em: 10 set. 2019.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 66, p. 239-283, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217580262014000100239&script=sci_arttext. Acesso em: 13. maio 2020.

FLICK, U. **Designing qualitative research**. Los Angeles: Sage, 2007.

FRANCO, A. **Não escolas**: a livre aprendizagem na sociedade em rede. 2011. Disponível em: <http://escoladeredes.net/group/fluzz/page/nao-escolas>. Acesso em: 13 maio 2020.

FREEMAN, L. C. **The development of social network analysis**: a study in the sociology of science. Vancouver: Empirical, 2004.

GALEFFI, D. A. **Filosofar e Educar**. 2003. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.pucrio.br/13424/13424_4.PDF. Acesso em: 18 set. 2019.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Rowley: Newbury House Publishers, 1972.

GARTON, L.; HAYTHORNTHWAITHE, C.; WELLMAN, B. Studying Online Social Networks. **Journal of Computer Mediated Communication**, v. 1, n. 3, 1997. Disponível em: <http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue1/garton.html>. Acesso em: 05. maio 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILES, H. **Language, ethnicity and intergroup relations**. London: Academic press, 1977.

GLEICK, J. **Chaos**: marketing a new Science. New York: Penguin, 1987.

GOFFMAN, E. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1975.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Quallitativa e subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010.

GRIFFIN, K. **Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/I**. Madrid: Arco libros, 2005.

HALLIDAY, M. **Learning how to mean**. London: Edward Arnold, 1975.

HARSHBARGER, B. Chaos, complexity and language learning. **ICU Language Research Bulletin**, Tokio, v. 22, p.17-31, 2007.

HATCH, E. Optimal age or optimal learners?. **Workpapers in TESL QQ**, v. 11, p. 45-46, 1976.

HELLOTALK. 2021. Disponível em: <https://www.hellotalk.com/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

HERBERT, G. **100 poems**. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

HOLLAND, J. Sistemas Adaptativos Complejos. In. SIERRA, A. P. (org.). **Redes de neuronas artificiales y algoritmos genéticos**, A Coruña: Universidade, 1996. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2183/9449>. Acesso em: 11 maio 2020.

HYMES, D. **On communicative competence**. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press, 1971.

KRASHEN, S. D. **A hipótese de entrada**: questões e implicações. Nova York: Longman Group Ltd., 1985.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, Bogotá, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul./-dez. Disponível em: <https://docplayer.com.br/58230159-Pesquisa-documental-na-pesquisa-qualitativa-conceitos-e-caracterizacao.html>. Acesso em: 20 jun. 2021.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors We Live By**. Chicago: Chicago University Press, 1980.

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

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

LARSEN-FREEMAN, D. Ten 'Lessons' from Complex Dynamic Systems Theory : What Is On Offer. In: ZOLTÁN, D.; MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. (eds.). **Motivational Dynamics in Language Learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015.

LEAL, J. H. G. O ensino de E/LE e as novas tecnologias: repensando o trabalho com as atividades de compreensão auditiva. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3., 2009, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: www.hipertexto2009.com.br. Acesso em: 13 maio 2020.

LEBARON, C. et al. An introduction to video methods in organizational research. **Organizational Research Methods (ORM)**, v. 21, n. 2, p-239-260, 2018.

LEFFA, V. J. ReVEL na Escola: Ensinando a língua como um sistema adaptativo complexo. **ReVEL**, v. 14, n. 27, 2016.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

LEFFA, V. J. Se muda o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. **Calidoscópico**, v. 7, n. 1, p. 24-29, jan./abr. 2009.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão et. al. 4. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996.

LÈVY, P. **The Semantic Sphere 1**: Computation, Cognition and Information Economy. Canadá: Willey-Iste. 2011.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. **How languages are Learned**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. **Linguagem e aprendizagem**. Campinas: Pontes, 2011.

LIU, F.; MAITLIS, S. Emotional dynamics and strategizing processes: a study of strategic conversations in top team meetings. **Journal of Management Studies**, v. 51, n. 2, p. 202-234, 2014.

LORENZ, E. Deterministic Nonperiodic Flow. **Journal of the Atmospheric Sciences**, v. 20, p. 130–141, 1963.

LORENZ, E. N. **The essence of chaos**. Washington: University of Washington Press, 2001.

LORENZ, E. N. **Essência do caos**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1996.

MAGNO, W.; SILVA, E. C. Conselheiros linguageiros como potenciais perturbadores de suas próprias trajetórias no sistema de aprendizagem. In: MAGNO, W.; SILVA, E. C; BORGES, E. F. do V. (orgs.). **Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais**. Curitiba: CRV, 2016.

MANDELBROT, B. B. **The fractal geometry of nature**. New York: W.H. Freeman and Company, 1982.

MARTINS, A. C. S. **A emergência de eventos complexos em aulas on-line e face a face**: uma abordagem ecológica. Orientadora: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. 2008. 189f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MARTINS, A. C. S. A emergência de dinâmicas interacionais em aulas de inglês em contexto de blended learning. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3., 2009, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: www.hipertexto2009.com.br. Acesso em: 13 maio 2020.

MENEZES, V. L. (orgs.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second language learning theories**. 2. ed. London: Hodder Arnold, 2004.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2008.

MONGE, P. R.; CONTRACTOR, N. S. **Theories of Communication Networks**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2008.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **O método I: a natureza da natureza**. Portugal: Publicações Europa-América, 1977.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MUSSO, P. A Filosofia da Rede. In: PARENTE, A. (org.). **Tramas da Rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação**. 1. ed. Editora Sulina, 2004.

NASCIMENTO, M. Linguagem como um sistema complexo: interfases e interfaces. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. **Sistemas Adaptativos Complexos: linguagem e aprendizagem**. Campinas: Pontes, 2011.

NICOLIS, G.; PRIGOGINE, I. **Exploring Complexity. An Introduction**. New York: W. H. Freeman and Company, 1989.

OLIVEIRA, M. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Roberval Araújo de. Complexidade: conceitos, origens, afiliações e evoluções. In: PAIVA, V. L. M. O, NASCIMENTO, P. (orgs.). **Sistemas Adaptativos Complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A.U. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R. L. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. Boston: Heinle&Heinle, 1990.

OXFORD, R. L. **Language Learning Styles and Strategies: An Overview**. Gala, 2003.

OXFORD, R. L. ; LAVINE, R. Z. Understanding Language Learning Strategies In Context. In : AMERSTORFER, C. M.; OXFORD, R. L. (eds). **Language Learning Strategies and Individual Learner Characteristics: Situating Strategy**. New York : Bloomsbury Academic, 2018.

OXFORD, R. L. **Teaching & Researching: Language Learning Strategies (Applied Linguistics in Action)**. New York, Routledge, 2013.

PAIVA, V. L. M. O. A WWW e o Ensino de Inglês. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001.

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 5-12, jan./abr. 2005.

PAIVA, V. L. M. O. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. In: BURGO, V. H.; FERREIRA, E. F.; STORTO, L. J. **Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias**. Curitiba: CRV, 2011.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, V.L.M.O. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (orgs.). **Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2011.

PARSONS, T.; SHILL, E. A interação social. In: CARDOSO, F. H.; IANNI, O. (orgs.) **Homem e Sociedade: Leituras Básicas de Sociologia Geral**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

PASQUALOTTI, A.; PORTELLA, M. R. **Quantitativo-Qualitativo: o que precisamos saber sobre os métodos?** [2003?]. Disponível em: usuarios.upf.br/~pasqualotti/quantitativo_qualitativo. Acesso em: 28 jun. 2021.

PRIMO, A. F. T. **Interação Mediada por Computador: A comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional**. Orientadora: Margarete Axt. 2003. 292f. Tese (Doutorado. em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2003.

QUEIRÓZ, M. I. de P. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. In: LANG, A.B.S.G. (org.). **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. São Paulo, Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1992.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

REID, E. Hierarchy and Power: Social Control in Cyberspace. In: KOLLOCK, P.; SMITH, M. A. (orgs.). **Communities in Cyberspace**. London: Routledge, 1999.

RITCHIE, J.; LEWIS, J. **Práctica de investigación cualitativa: una guía para estudiantes e investigadores de ciencias sociales**. Londres, Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd., 2003.

RUBIN, J. What the “Good Language Learner” Can Teach Us. **TESOL Quarterly**, v. 9, n. 1, p. 41-51, 1975.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, v. 1, n. 1, p. 1-14, jul. 2009.

SCHUMANN, J. H. The acculturation model for second-language acquisition. In: GINGRAS, R. C. (org.) **Second Language-acquisition & foreign language teaching**. Washington: Center for Applied Linguistics, 1978.

SIBILIA, P. Os diários íntimos na internet e a crise da interioridade psicológica. do sujeito. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO COMPOS, 12., 2003, Niterói/ RJ. **Anais [...]**. Niterói: Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2003.

SIEMENS, G. **Conectivismo**: uma teoria de aprendizagem para a idade digital. 2004. Disponível em: <http://humana.social/conectivismo-una-teoria-da-aprendizagem-para-a-era-digital/>. Acesso em: 14 maio 2020.

SILVA, J. Aprendizagem nas redes sociais: o Facebook como recurso pedagógico para a aprendizagem da leitura e da escrita. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 1., 2008, Recife. **Anais eletrônicos [...]**. Recife: UFPE, 2008.

SILVA, R. M. As redes sociais e a revolução em tempo real. **Letra Magna Online**, n. 4, 2011.

SKINNER, B. F. **Verbal Behavior**. New York: Applenton-Century-Crofts, 1957.

SOARES, E. A. L; RIBEIRO, L. A; RODRIGUES, M. C. B. O ensino-aprendizagem de língua estrangeira por meio de edublog: por uma dimensão interacional da linguagem. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3., 2009, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: www.hipertexto2009.com.br. Acesso em: 13 maio 2020.

SOMMER, R.; SOMMER, B. **A practical guide to behavioral research: tools and techniques**. 50. ed. New York: Oxford University Press, 2002.

SPATA, A. **Métodos de pesquisa – ciência do comportamento e diversidade humana**. Tradução A. B. Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: LTC, 2005.

THAVES. **Jornal do Brasil**, 19 fev. 1997

TORGA, M. C. (En línea). **Vigotsky y Krashen**: Zona de Desarrollo Próximo y el aprendizaje de una lengua extranjera. 2004. Disponível em: <http://es.scribd.com/doc/58397727/vigotski-zona-de-desarrollo-proximo>. Acesso em: 27 jun. 2021.

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

VILAÇA, M. L. C. As estratégias de aprendizagem na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: SILVA, I. A. (orgs.). **Caderno de Letras 20 - O Senhor das Linguagens**. Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2003.

VILAÇA, M. L. C. Classificação de estratégias de aprendizagem de línguas: critérios, abordagens e contrapontos. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 10, n. 36, p. 43-56, 2011. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/1921/900>. Acesso em: 13 maio 2020.

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

WALDROP, M. **Complexity: the emerging science at the edge of order and chaos**. New York: Simon e Schuster, 1992.

WASSERMAN, S.; FAUST, K. **Social Network Analysis: Methods and Applications**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

WELLMAN, B. Physical Place and CyberPlace: The Rise of Personalized Networking. **International Journal of Urban and Regional Research**, v. 2, n. 25, 2001. Disponível em: <http://www.chass.utoronto.ca/~wellman/publications/individualism/ijurr3a1.htm>. Acesso em: 15 maio 2020.

WELLMAN, B. Little Boxes, Glocalization, and Networked Individualism? In: TANABE, M.; BESSELAAR, P. V. D.; ISHIDA, T. **Digital Cities II: Computational and Sociological Approaches**. Berlin: Springer, 2002. Disponível em: <http://www.chass.utoronto.ca/~wellman/publications/littleboxes/littlebox.PDF>. Acesso em: 20 maio 2020.

WENDEN, A.; RUBIN, J. (eds.) **Learning strategies in language learning**. Hoboken: Prentice Hall International, 1987.

ZENHA, L. Redes sociais online: o que são as redes sociais e como se organizam?. **Caderno de Educação**, Belo Horizonte, v. 1, p. 19-42, 2018.

ANEXO A – CAPTURAS DE TELAS

A1  

Hola todos, tengo una problema con la pronunciación de la palabra "ruidoso" ("loud/noisy" en ingles) . ¿Puede alguien decirlo lentamente e una oración para mí? ¡muchas gracias! 🙏

[Help me pronounce](#)

👍 10 💬 16 🔄

A2

Hola todos, tengo ~~una~~ problema con la pronunciación de la palabra "ruidoso" ("loud/noisy" en ingles) .

Hola todos, tengo ~~un~~ problema con la pronunciación de la palabra "ruidoso" ("loud/noisy" en ingles) .

A3

Hola todos, tengo ~~una~~ problema con la pronunciación de la palabra "ruidoso" ("loud/noisy" en ~~ingles~~) .

Hola ~~a~~ todos, tengo ~~un~~ problema con la pronunciación de la palabra "ruidoso" ("loud/noisy" en ~~inglés~~) .

A4 de nada, cuando necesites, solo avisa

[Visualizar todos os comentar...](#)

A1  

¡Hola a todos! Quisiera hacerles una pregunta. Supongamos que estoy charlando con alguien que me estoy contado lo que le ha dicho un amigo suyo y que le contesto : "¿Le crees?"

¿ Es eso un leísmo ? O sea podríamos decir en vez de eso (o quizás sería aún más correcto grammaticelement hablando) "¿Lo crees?"

¿Ustedes suelen usarlo también? ¿Y dónde la gente suele usarlo? ¿Algunas regiones de España en particular? ¿ Algunos países latinoamericanos?

PS : No dudes en corregirme por las errores que he hecho ^^

👍 5 💬 12 🔄

A2

Supongamos que estoy charlando con alguien que me ~~estoy~~ contado lo que le ha dicho un amigo suyo y que le

Supongamos que estoy charlando con alguien que me ~~está~~ contado lo que le ha dicho un amigo suyo y que le

A3 desafortunadamente sí que es un caso de LEISMO. Tu amigo (él) es el complemento ...

A4 Cuando aparece únicamente el complemento de persona, este puede interpretarse de ...

[Visualizar todos os comentar...](#)

A5  

Cuando aparece únicamente el complemento de persona, este puede interpretarse de dos modos: como indirecto, suponiendo una omisión del complemento directo por consabido: «La rubia más alta respondió "sí" [...]. Nadie le creyó» (Clarín [Arg.] 3.2.97); o como directo: «Lo dijo con tanta seriedad que todo el mundo la creyó» (Ocampo Cornelia [Arg. 1988]). Esta última construcción, perfectamente correcta, admite sin problemas la pasiva: «En sus ojos brillaba la necesidad de ser creída» (Mendoza Verdad [Esp. 1975]). Por tanto en tu frase "¿Le crees? ambas interpelaciones son posibles según el punto de vista

A1 [redacted] IT ES

Amigos quero una ayuda por favor

Qué es la diferentua entre HACE y DESDE?!

Por favor, quero una explication simple
Muchas gracias 🙏

5 Gosto

Comentarios (14)

A2 [redacted]

Amigos ~~quero~~ una ayuda por favor ✗
Amigos **quiero** una ayuda por favor ✓

~~Qué es la diferentua~~ entre HACE y DESDE? ✗
Cuál es la diferencia entre HACE y DESDE? ✓

Por favor, ~~quero~~ una **explication** simple ✗
Por favor, **quiero** una **explicación** simple ✓

A3 [redacted]

Amigos ~~quero~~ una ayuda por favor ✗
Amigos **quiero** una ayuda por favor ✓

~~Qué es la diferentua~~ entre HACE y DESDE? ✗
Cuál es la diferencia entre HACE y DESDE? ✓

Por favor, ~~quero~~ una **explication** simple ✗
Por favor, **quiero** una **explicación** simple ✓

A4 [redacted]

Hace se utiliza para un momento en específico: "Hace 10 años fui a Hawái".
"Hace dos horas que comí".

Desde se usa como referencia a algo que aún sucede y comenzó en algún punto en el pasado.

"Desde que era niño me gustan los animales".
"Desde entonces no lo he vuelto a ver".
"Desde que... te conocí... Vi la vida con dolor...".

A5 [redacted]

Hablando de tiempo, "hace" indica la cantidad de tiempo que pasó y "desde" indica el momento en que sucedió.
Ej. Te vi hace 1 mes.
Desde octubre que no te veo.

Espero que sirva de algo

A1 [redacted] AR EN FR ES RU PT

Hola amigos! ¿Hay alguna diferencia entre (junto - Al lado - Siguiente) ?

18 Gosto

Comentarios (9)

A2 [redacted]

Mmm si, si hay diferencias, aveces dependen del contexto.

A3 [redacted]

Yes! It is almost the same in english is difference juntos togheter. Al lado beside. Siguiente the next one. Junto puede. Estar a tu alrededor around you. Al lado pegado ati left or right side. Y siguiente en colas next one

A4 [redacted]

Son expresiones muy parecidas.

Junto , indica un objeto muy cerca de otro .

Ejemplo :

La harina está al lado del azucar.

Al lado , indica que un objeto , lugar o cualquiera otra cosa , está situada cerca objeto, lugar u otra cosa.

Ejemplo :
Mi casa está al lado del rio.

A1 [redacted]

Gracias amiga 🙏 Aprecio tu ayuda .

A4 [redacted]

Espero que te sea útil.

A5 [redacted]

Junto significa pegado, al lado significa que está cerca y siguiente significa después de ese

A1 [Redacted]

CN CN CN ES JP FA

Desde que fui al festival de Seville me interesé por el flamenco. Para eso compré mi primera guitarra flamenca. Ahora necesito encontrar un profesor que pueda enseñarme auténtica melodía española en Melbourne.

¡Mira lo que encontré! ¿El ingrediente para hacer una auténtica paella?



Please correct me

2 2 % ...

2 Gosto >

Comentarios (2)

A2 [Redacted]
Por eso compré.

A1 [Redacted] gracias 🙏

A1 [redacted] IT > ES

Queremos que el mundo nos escuche, hoy tenía planeado ir a protestar, pero están matando a mi gente, nos están tirando bombas los policías, queremos ser escuchados por el mundo!! Ecuador está en crisis, queremos que se vaya el presidente [redacted] y el vicepresidente [redacted]

Fuerza y resistencia Ecuador 🇪🇨🇪🇨🇪🇨

Vogliamo che il mondo ci ascolti, oggi ho programmato di andare a protestare, ma stanno uccidendo il mio popolo, la polizia ci lancia bombe, vogliamo essere ascoltati dal mondo !! L'Ecuador è in crisi, vogliamo che il presidente Lenin Moreno e la vice presidente Otto Sonnenholzner lascino Forza e resistenza Ecuador 🇪🇨🇪🇨🇪🇨

👍 18 💬 9 🌐

A2 [redacted]

A1 [redacted]

A3 [redacted] Fuerza Ecuador 🇪🇨 El pueblo de pie luchando es invencible!

A4 [redacted] Eres de Ecuador o Italia?

A5 [redacted] Gracias 😊 [redacted]

A6 [redacted] Ciao... si sono stato 2 giornate dure

A6 [redacted] Grazie per il sostegno

A7 [redacted] Tu eres Ecuatoriana?

A1 [redacted] no. Soy italiana pero tengo amigos de ahí y quería ".sostenerlos"

A1 [redacted] PT ↔ ES

¿Que quires decir ?"mamadisimo"

Como falar

👍 3 💬 11 🌐

3 Gosto >

Comentários (11)

A2 [redacted] Creo que se usa solo en México, es como decir que algo está buenísimo, excelente

A1 [redacted] muchas gracia un gran saludo 🙌🙌🙌

A3 [redacted] También se usa para decir cuando alguien esta muy musculoso 🍌🍌 o 'mamado'

A4 [redacted] Isso pode ter várias significados. É Venezuela: "estoy muy cansado". Em Argentina: "muy borracho o bêbedo"

A1 [Redacted] PT > ES

¡Buenos días, amigos!
 Me gustaría conocer formas de llamar cariñosamente otras personas.
 por ejemplo: "Hola, guapa." "Gracias, reina."
 ¿Cuales son más utilizadas?

P.S.: Pueden corregir mi texto. 😊😊

2 3

A2

Me gustaría conocer formas de llamar cariñosamente otras personas. ❌

Me gustaría conocer **algunas** formas de llamar cariñosamente **a** otras personas. ✅

A2 Ejemplos:
 Hola/Gracias

A1 Muchas gracias, [Redacted] 😊

A1 [Redacted] PT EN FR JP IT ES

Hola, amigos
 ¿Cómo están? 😊

Me gustaría saber cómo hablar sobre cambios de ánimo en español

Por ej: Si quiero decir que me puse contento, con rabia, tiste, feliz...

¿Cuál manera suena mejor? Decir: "Me puse contento"; "Me quedé contento" o "Volví contento"

Ayudame a aprender el idioma

2 13

2 Gosto

A2 [Redacted]

Aunque "me quede con rabia" en español casi nunca se utiliza, normalmente diríamos estoy enfadado, estoy cabreado

A3 [Redacted]

Dependiendo de la acción puedes decir;
 Me puse contento... al escuchar una canción
 Estoy contento con el trabajo que realizamos
 Me puse triste con ese comentario
 Va a depender de la acción o del presente de ser así sería Estoy contento o Estoy feliz (Espero me hayas entendido, de ser así me pone contenta :)jajaj)

A4 [Redacted]

- Me puse contento.
- Ej: " Me puso contento ver a Maria"
- Me puse triste
- Ej. " Me puse triste cuando Maria se fue"
- Me puse feliz
- Ej. " Me puse feliz cuando escuche esa noticia"
- Estoy feliz
- Ej: "Estoy feliz que estes conmigo"
- Me dió rabia
- Ej: " Me dió rabia cuando se cortó la luz"

😊

A1 [redacted] PT ES

¿Les voy a decir a mis compañeros O Le voy a decir a mis compañeros? 😊

9 Gosto

Comentarios (13)

A2 [redacted]
Les... Aunque se usen ambas en el habla

A3 [redacted]
-¿A quién voy a decir (algo)?
-A mis compañeros (les).

Concordancia de número 😊

Si se lo vas a decir a una amiga (singular):
-Le voy a decir (lo que sea).

A4 [redacted]
Ambas son correctas 😊

A1 [redacted]
Claro, es que es lo más lógico, pero al escuchar a la gente decir "le" se me había quedado la duda 😊 Hoy estaba hablando al teléfono con un cliente y al decirle algo similar a esta frase se me ocurrió preguntarlo aquí. ¡Gracias, Fran!

A1 [redacted]
Exactamente. En el habla se escucha mucho. Gracias :)

A5 [redacted]
Les voy a decir, plural con plural, o también se lo voy a decir a mis compañeros quedaría bien.

A1 [redacted]
Me he quedado con una duda más grande porque todos me han dicho algo diferente 😊

A6 [redacted]
Le porque aspiran las s. Osea no la pronuncian

A3 [redacted]
quitando que las personas hablen como hablen, te lo voy a simplificar:
-(Yo) voy a decir a mis compañeros (una cosa).

(Yo): sujeto elíptico
(Una cosa): objeto directo
A mis compañeros: objeto indirecto.

Si lo pasamos a voz pasiva:
-(Una cosa) va a ser dicha a mis compañeros por mí.

Esto demuestra que "a mis compañeros" es objeto indirecto.

"Les" también es objeto indirecto, por lo tanto, va en concordancia de número con "a mis amigos", con una función puramente enfática.

No confundir con:
-(Yo) se lo diré a mis amigos.

(Yo): sujeto elíptico
Lo: objeto directo
A mis amigos: objeto indirecto.

En voz pasiva:
-(Ello/lo) será dicho por mí a mis amigos.

Espero que ahora haya quedado más claro 😊

A1 [redacted] PT ES

hoy visité mi restaurante favorito en Salvador, un restaurante de temática mexicana llamado [redacted] ¡Amo toda la comida y la bebida!



5 Gosto

Comentarios (1)

A2 [redacted]
Lindo todo 😊
¡Disfrútalo!