

PRÁTICAS COLABORATIVAS: O ENSINO DE GRAMÁTICA NA LÍNGUA ESPAÑHOLA

DOI: 10.5281/zenodo.18190753

Artur Batista de Oliveira Rocha.

Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação (Must University), Licenciando em Letras Espanhol (Universidade Cidade Verde -UniCiv) e Licenciado em Letras Português e Inglês (Univetsidade de Franca - UNIFRAN). email: rochaartur@uol.com.br

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar as possibilidades de práticas colaborativas para o ensino de gramática na língua espanhola. A metodologia é apresentada na forma de pesquisa bibliográfica nas seguintes bases de dados: Google Acadêmico, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Scientific Library Online (SCIELO). O espanhol é a língua materna de mais de 500 milhões de pessoas e a segunda língua de comunicação no mundo. Existe uma preocupação crescente entre os professores de espanhol como uma língua adicional no Brasil, que foi privado das informações correspondentes ao seu assunto, visto que a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se refere apenas ao inglês como um idioma adicional. O enfoque comunicativo é o discurso onde o professor pode abordar não somente a gramática, como aspectos sociais e culturais. A aprendizagem colaborativa está imersa na teoria do construtivismo social e se baseia no processo de construção do conhecimento por meio aprender a partir da interação com um grupo e por meio de tarefas realizadas em cooperação com outros. Uma maneira efetiva de se trabalhar a gramática da Língua Espanhola em sala de aula é por meio da abordagem comunicativa por meio práticas colaborativas associadas as TICs, no qual os alunos podem vivenciar diversos contextos da língua e praticá-los com os colegas por meio de atividades colaborativas, como o uso podcasts e jogos digitais.

Palavras-chave: Gramática da Língua Espanhola. Práticas colaborativas. Tecnologia Educacional.

1.INTRODUÇÃO

A educação da atualidade tem feito emergir um novo perfil de alunado. Aquele que se diz protagonista e engaja-se a múltiplos meios semióticos e significam (escrevem, leem, expressam pontos de vistas) de modo muito peculiar, que merece muita atenção e estudos para melhor entender a indústria 4.0 e uma nova forma de fazer educação. Nessa direção, é interessante que se discuta como a escrita e leitura têm sido tratadas a partir de aplicativos, como, por exemplo – Instagram, YouTube, Facebook, WhatsApp e Twitter, dentre outros (PEREIRA, 2017).

A gramática é o principal eixo no ensino de língua, pois é por meio dela que o aluno aprende as estruturas para realizar uma boa comunicação, seja ela verbal ou não-verbal, formal ou informal. Contudo, gramática não é conteúdo simples, visto que cada língua tem estrutura e origem próprias e o professor precisa atuar como mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Por isso, este projeto de pesquisa faz-se totalmente importante, pois a educação brasileira é pautada em um viés tradicionalista, construída com uma visão de hierarquia e autoritarismo, fazendo com que professores trabalhem de forma desatualizada, sem acompanhar a linguagem e a forma de aprender das novas gerações.

Com o objetivo de analisar as possibilidades de práticas colaborativas para o ensino de gramática na língua espanhola, esse artigo é apresentado na forma de pesquisa bibliográfica nas seguintes bases de dados: Google Acadêmico, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Scientific Library Online (SCIELO).

O artigo está dividido em quatro itens de desenvolvimento. No primeiro item é abordado um panorama da Língua Espanhola no Brasil, no segundo item é discutida a importância da abordagem comunicativa no ensino da gramática da Língua Espanhola, no terceiro item é discutida a importância de práticas colaborativas em aulas de Língua Espanhola e já no quarto item é discutida a importância do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no Ensino de Língua Espanhola por meio de práticas colaborativas.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Panorama da Língua Espanhola no Brasil

O espanhol é a língua materna de mais de 500 milhões de pessoas e a segunda língua de comunicação no mundo. Nos últimos tempos, o número de pessoas interessadas em aprender espanhol nos diferentes países onde usado como primeira língua, devido à influência global em termos de cultura, turismo, economia ou educação (SEDYCIAS, 2005).

Conforme Belloto (1992), somente no século XX foram encontrados registros que demonstram com mais a relação da Língua Espanhola com os órgãos públicos oficiais de educação no Brasil. O enquadramento inicial para o ensino do Espanhol deu-se no Colégio Pedro II (Rio de Janeiro), instituição pública modelo para todo o país, devido ao seu currículo, estrutura e livros didáticos (SEDYCIAS, 2005).

De acordo com Silva (2018), em 1925, com a “Lei Rocha Vaz”, uma série de mudanças foram impostas no ensino médio, entre eles o ensino Espanhol e Italiano aparecem de forma facultativa, o que na realidade aconteceu, foi que essas disciplinas deixaram de ser oferecidas, e seus professores convertidos em professores de Língua Portuguesa. Em 1929, um novo decreto resgata o ensino do Espanhol no Colégio Pedro II, incluindo também a literatura. Com o advento da chamada “Era Vargas”, iniciada em 1930, e a criação do Ministério da Educação e Saúde

Pública, uma nova reforma é operada pelo ministro Francisco Campos na educação do país. O ensino da Língua Espanhola efetivamente deixa de existir, restando apenas o de sua literatura (SILVA, 2018).

De acordo com Laseca (2008), em 1942, o ministro da educação Gustavo Capanema instituiu a "Lei Orgânica do Ensino Secundário", que passou a ser apresentada em dois ciclos assim configurados: o primeiro, "ginasial", com quatro anos, e o segundo, subdividido em "clássico" e "científico", com duração de três anos cada. O ensino do Espanhol é oferecido, a partir dessa reforma, para o primeiro e segundo anos do curso clássico, e para o primeiro do curso científico.

Durante a época da ditadura militar, ocorreu o desaparecimento do ensino de Espanhol, pois o governo militar entendia que o conhecimento dessa língua poderia encorajar a população a participar das ideologias, especialmente de cunho marxista, que prevaleciam em alguns países hispano-americanos, muitos deles fazem fronteira com o Brasil (LASECA, 2008).

Em busca da compreensão do universo Espanhol, Zolin-Vesz (2013) apresenta em sua pesquisa três características fundamentais que englobam e enfatizam a inserção da língua e seus benefícios. Segundo o autor, as mesmas se resumem em: concórdia, universalismo e rentabilidade. A concórdia por assim dizer, se apresenta na relação harmônica que a língua possibilita, neste encontro cultural que expressa entendimento e relações horizontais democráticas. A segunda característica se refere ao caráter global, ou seja, a capacidade de expansão que a mesma possui. E por fim, a terceira, por valorizar e construir um valioso capital cultural.

Por compor conhecimentos e aproximações o ensino de espanhol traça um novo caminho para inserções de particularidades envolvendo o ambiente cultural. Assim:

O objetivo do ensino de espanhol no Brasil encarta sua aspiração como elemento de integração regional, conforme expressam os documentos que regulam o ensino no Brasil. Associado a isso, mesmo que a ênfase ocorra no ensino de um espanhol homogêneo para a comunicação internacional, defendida pelos órgãos de difusão internacional da língua do governo espanhol, esta pesquisa parece indicar que existem papéis outros, também atribuídos ao ensino e aprendizagem da língua espanhola, que precisam ainda ser investigados e questionados (ZOLIN-VESZ, 2013, p.826).

O Instituto Cervantes, criado em 1991, é responsável pela promoção e ensino da língua espanhola e das línguas co-oficiais, bem como pela divulgação da cultura espanhola e latino-americana. O Instituto possui oito centros no Brasil, país com o maior número de centros do mundo. Duas delas estão localizadas em nossa demarcação consular: a sede de São Paulo, inaugurada em 1998, e a central de Curitiba, que entrou em operação quase dez anos depois, em 2007. Além disso, atualmente existem várias centrais na demarcação inscrição e exame para o

Diploma de Espanhol DELE. O Instituto Cervantes de São Paulo tornou-se, ao longo do tempo, a instituição de referência na cidade e no Estado de São Paulo para o ensino do espanhol. Além dos cursos presenciais e online, o Instituto realiza atividades de formação e atualização para professores de espanhol. O Instituto também é responsável pela divulgação da cultura espanhola e latino-americana em colaboração com as principais instituições culturais da cidade e com as Missões Diplomáticas e Consulares dos países de língua espanhola no Brasil (INSTITUTO CERVANTES, 2020).

Os acordos do MERCOSUL influenciaram, pelo menos, a reflexão sobre a conveniência de desenvolver o ensino, aprendizagem e conhecimento da Língua Espanhola no Brasil. Em 2005, o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, e o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, assinaram a Lei nº 11.161, que ficou conhecida como "Lei do Espanhol" (BRASIL, 2005).

A “Lei do Espanhol” determinava que a oferta do ensino da língua espanhola fosse obrigatória no ensino secundário, um ciclo de três anos imediatamente anterior à possibilidade de ingresso no ensino superior. Sua oferta também fez jus ao ensino fundamental, ciclo de nove anos que antecede o ensino médio (LASECA, 2008). Corroborando com González (2009), a implementação dessa lei multiplicou as carreiras de Letras Espanhol ou Letras Português e Espanhol no Brasil em um curto espaço de tempo. Além dos novos cursos, foram elaborados novos documentos oficiais com os profissionais da área, dos quais vale destacar as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (OCM), que dedicou seções específicas ao ensino línguas estrangeiras, com espaço para reflexão sobre o ensino de inglês e espanhol; além do “Programa Nacional do Livro Didático” (PNLD), que incluiu entre seus parâmetros os critérios para avaliação e seleção de livros didáticos em língua espanhola (GONZÁLEZ, 2009).

A Reforma do Ensino Médio no Brasil, anunciada em 2016, representou um duro golpe para o espanhol no país, uma vez que revogou a Lei 11.161 que dispunha sobre o fornecimento do idioma espanhol. Embora tenha sido uma lei efetivamente nunca concluída, alimentou, na época, um sentimento de esperança de que o ensino do Espanhol pudesse ser uma realidade no contexto educacional brasileiro (SILVA, 2018).

Nos últimos anos, as mesmas mudanças políticas que propuseram a Reforma do Ensino Médio também criaram um novo documento guia de ensino, a Base Curricular Comum Nacional (BNCC). Segundo o seu texto, a BNCC não propõe propriamente o currículo escolar, mas antes traça os percursos educativos que considera essenciais para todos os alunos e apresenta os itinerários formativos. O ensino do espanhol não faz parte dos roteiros propostos, pois apenas

Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Portuguesa são considerados componentes curriculares (BRASIL, 2017).

De acordo com Kanashiro e Miranda (2020), existe uma preocupação crescente entre os professores de espanhol como uma língua adicional no Brasil, que foi privado das informações correspondentes ao seu assunto, visto que a nova BNCC se refere apenas ao inglês como um idioma adicional, surge a necessidade de criar uma interpretação do documento que se conecte com o ensino da Língua Espanhola. Uma das novidades que o BNCC traz é a descrição de novos conceitos, parâmetros e propostas de ensino para diferentes línguas estrangeiras. Oferece uma lista de competências e habilidades que espera que os alunos dominem ao longo dos anos de formação. Com isto, professores e materiais de ensino também terão que se adaptar ao que é pedido e ao novo formato de expor os diferentes conteúdos, apresentando-os de uma forma mais dinâmica. Da mesma forma, o novo documento enfatiza a importância de avaliar as diferentes variedades linguísticas, sotaques e múltiplas culturas, características que compõem aquela língua viver. E com isso, permitir reflexões críticas sobre o outro e o que é diferente do seu, além de aceitar essas variedades como parte da identidade de cada pessoa e de sua própria cultura (KANASHIRO e MIRANDA, 2020).

A BNCC defende que a literatura ocupa o centro do ensino de línguas, enfatizando que a literatura é uma linguagem artística organizada que enriquece a visão de mundo do aluno. É possível perceber que nos fragmentos citados, a BNCC apresenta possibilidades de ensino intercultural, no qual as literaturas hispânicas podem contribuir para a formação humana dos alunos e para o conhecimento da língua espanhola, além da experiência estética que a leitura de literatura fornece (TÍLIO, 2019).

De acordo com Sperb (2018), é nesse cenário que surge o movimento “Fica Espanhol”, reunido nas redes sociais sob o #FicaEspanhol. Conta-se que o início do movimento ocorreu na província do Rio Grande de Sul, onde muitas cidades fazem fronteira com um, dois ou até três países de língua espanhola: Paraguai, Uruguai e Argentina. O #FicaEspanhol conquistou rapidamente as redes sociais e rompeu as fronteiras provinciais, conquistando todo o país. As Associações Estaduais de Professores de Espanhol (Apee's) e os cursos superiores de espanhol aderiram ao movimento, criando, cada uma a partir de seu lugar de fala, demandas contra a queda da Lei 11.161 e estabelecendo estratégias para não perder a obrigação oferta de ensino de espanhol nas escolas.

Para Sperb (2018), a principal estratégia do Movimento #Fica Espanhol foi, inicialmente, reverter os efeitos da reforma do ensino médio, incluindo a questão da oferta do espanhol, na esfera federal. Ao mesmo tempo, como estratégia subjacente, criaram articulações para garantir,

através dos governos provinciais e municipais, a aprovação de leis estaduais e municipais que incluíam a oferta do espanhol como obrigatória. O movimento se articulou, então, com as secretarias de educação e com representantes políticos que apoiam a causa e trabalham em prol de projetos de lei que garantam suas reivindicações.

2.2 O ensino da gramática da Língua Espanhola

Segundo Machado (2010), durante muitos anos o ensino de uma língua estrangeira, se dava através de um método que se baseava na aplicação da gramática, o ensino de qualquer idioma era baseado nos estudos de estruturas gramaticais. Este método é denominado gramática-tradução, sua escolha ocorria por diversos fatores que vão desde a falta de informação até as crenças do professor e, incluso as condições oferecidas por eles mesmos.

O método gramática-tradução tem como principais características, o estudo do vocabulário, que ocorre por meio de repetições de palavras, induzindo a memorização, o desenvolvimento da escrita, pois os usuários desse método acreditam que a escrita é mais importante que a oralidade. As atividades são realizadas com exercícios de tradução, conjugação de verbos e leitura em voz alta (MACHADO, 2010).

De acordo com Jiménez (2010), no método dedutivo também é dada pouca atenção aos textos, pois os mesmos servem somente para fazer análises gramaticais. A gramática se apresenta a um procedimento totalmente dedutivo, com extensas e exaustivas explicações gramaticais, com o uso de análise contrastiva, os exercícios não apresentam significado para o aluno e há memorização de regras.

Com o passar do tempo e das exigências do mundo moderno, o ensino de línguas estrangeiras passou por mudanças graduais e desde então os processos de estratégias de ensino e aprendizagem são caracterizados por mudanças metodológicas. É possível perceber docentes de práticas tradicionais se aproximando de outras propostas com o enfoque comunicativo cuja a finalidade é possibilitar o aluno a viver situações reais nas aulas do idioma estudado (MORENO, 2005).

De acordo com Moreno (2005), uma vez que o professor ministra sua aula na língua materna, deixa de trabalhar a competência comunicativa da Língua Espanhola, pois uma das condições para que o aluno obtenha êxito em sua aprendizagem é praticando sua oralidade. Por isso é muito importante que o professor utilize a Língua Espanhola, pois ajudará o aluno na aquisição de unidades léxicas, fonéticas, gramaticais, resultando em um desenvolvimento da

competência linguística, além disso, essa prática estimula o aluno a praticar a oralidade, estimulando sua participação nas aulas e no processo de interação professor-aluno.

Corroborando com Andrade (2012), alguns professores continuam ensinando regras gramaticais, pois acreditam que é a maneira correta e eficiente em aprender um idioma. É compreensível que há esse interesse em conhecer os aspectos gramaticais de uma língua estudada, porém na Língua Espanhola isso pode ser mais evidente, já que os alunos fazem analogia com a Língua Portuguesa, é dizer que muitas vezes aprendem a gramática materna por meio da gramática apresentada nas aulas de Espanhol. Porém é possível inserir a gramática em diferentes contextos sem prejudicar as demais habilidades dos alunos, por exemplo, dentro de uma música, diálogo, localização de expressões, textos literários e outros casos.

É importante ressaltar que o enfoque comunicativo é o discurso em que o professor pode abordar não somente a gramática, como aspectos sociais e culturais, já que por meio do estudo do contexto abordará questões atuais e culturais, que contribuem para a formação do sujeito, já que os alunos vão interagir, pesquisar, narrar, ler e até mesmo expressar seus sentimentos, o que deve ser feito na língua estrangeira e vai ajudar a ampliar a capacidade de comunicação (ANDRADE, 2012).

A abordagem comunicativa no ensino do Espanhol é caracterizada por atividades em pares e grupos, o professor propõe uma atividade e os alunos a realizam conversando entre si, simultaneamente, enquanto o professor percorre a classe monitorando a atividade, auxiliando quem tiver dúvidas. Dessa forma, os alunos praticam muito mais do que nas aulas tradicionais, nas quais o professor faz uma pergunta para toda a turma e apenas um aluno responde enquanto os demais ouvem (MORENO 2005).

Os componentes associados à competência comunicativa são os mais importantes para na promoção de uma aprendizagem de qualidade, em que os alunos poderão alcançar o desenvolvimento de sua comunicação, mas é importante ressaltar que não devem ser vistos como componentes independentes. Jiménez (2010) aborda sobre os quatro componentes:

- Competência gramatical: se refere ao domínio do conhecimento linguístico: lexical, morfológico, sintático, semântico e fonético;
- Competência sociolinguística: se relaciona a adequação das produções comunicativas no contexto. A competência sociolinguística está formada por normas socioculturais que regem o uso e as regras do discurso, no qual permitirá interpretar o significado social dos enunciados;
- Competência discursiva: se refere aos modos em que se combinam as unidades gramaticais para formar textos, falados ou escritos, coerentes e completos;

- Competência estratégica: se relaciona ao domínio de estratégias de comunicação verbal e não verbal que podem suprir carências e alcançar uma comunicação efetiva.

Segundo Ruhstaller e Berguillo (2021), com a competência comunicativa, os alunos serão capazes de comportar-se de maneira correta e adequada, usando o discurso certo e na hora certa, sendo capazes de identificar as características que compõe a comunidade linguística da Língua Espanhola, como, por exemplo, as variações linguísticas e expressões idiomáticas. Para aprender uma língua estrangeira, o objetivo principal não pode ser o estudo de regras gramaticais, deve proporcionar ao estudante viver situações reais em que se possa utilizar a língua, o que torna seu estudo mais motivador e significativo.

O erro é considerado parte do aprendizado. Os alunos passam por uma fase denominada interlíngua: é uma fase intermediária durante a aprendizagem, na medida em que seu nível de espanhol está em constante evolução, pois se compõe de fases sucessivas de abordagem da língua-alvo. Portanto, o erro faz parte do processo (RUHSTALLER e BERGUILLOS, 2021).

2.3 A importância de práticas colaborativas em aulas de Língua Espanhola

A aprendizagem colaborativa não resolve os problemas que tanto o corpo docente como o corpo discente poderia enfrentar em um contexto acadêmico, mas, sim, é uma alternativa a considerar ao ensinar conteúdo ou colocá-lo em prática. Também deve ser notado que os alunos não necessariamente aprendem devido à sua condição de coletivo ou que é impossível aprender sem a ajuda de terceiros. No entanto, aprender cooperativamente é uma forma interessante e diferente que pode eventualmente trazer muito bons resultados, se atividades apropriadas relacionadas a isso puderem ser desenvolvidas (CAMARRILO, 2009).

A prática colaborativa vem sendo estudada por teóricos da Educação já há alguns anos, seu objetivo concentra-se na atuação dos membros participativos, ou seja, entende-se por prática colaborativa aquela que visa relações horizontais e democráticas. Segundo Damiani (2008, p.215):

Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações.

Os estudos sobre as ações colaborativas salientam que sua expressão contraria as posições e estruturas autoritárias, consagrando assim, que operar ou escolher tal atividade permite aos sujeitos envolvidos melhor participação e autonomia do saber. É nessa perspectiva que a

problemática em torno da Educação se faz presente, afinal, a história da educação brasileira se concentra em diretrizes autoritárias e hierarquizadas, em que o educador possui o conhecimento e os educandos estão naquele espaço apenas para receberem ordens e absorverem tal informação sem direito prévio a questionamento.

Vygotsky (1998) é um dos contribuintes do estudo colaborativo, para o autor, a aprendizagem se faz em conjunto, os processos educacionais que visam a individualidade do educando não contribuem de tal modo como o trabalho coletivo, a partir desta visão do autor que vemos as linhas como o sociointeracionismo, que confere o processo de ensino-aprendizagem nas atividades que integram os sujeitos em grupos dos quais seus conhecimentos são juntamente compartilhados e desenvolvidos. Assim como Vygotsky, Paulo Freire em suas obras buscou problematizar a educação e suas ramificações, em *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire, disserta sobre o processo de autonomia do educando (p.24-25):

Outro saber necessário à prática educativa, e que se funda na mesma raiz que acabo de discutir – a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso –, é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando. Do educando criança, jovem ou adulto. Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir afirmação várias vezes feita neste texto – o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

Ao longo de sua obra, Freire, salienta a importância de se respeitar os saberes dos educandos, assim, promovendo sua autonomia e sua compreensão de *ser que sabe*, de sujeito ativo e em um constante processo de aprendizagem. Esta sabedoria ética de prezar pelo conhecimento do educando se expressa com vigor nas práticas colaborativas, o educador adere ao posicionamento de mediador dos saberes ali expressados, encaminhando os alunos aos questionamentos e problemáticas que aparecem e/ou que possivelmente aparecerão a eles.

Como Scagnoli (2005) aponta, a aprendizagem colaborativa está imersa na teoria do construtivismo social e se baseia no processo de construção do conhecimento por meio aprender a partir da interação com um grupo e por meio de tarefas realizadas em cooperação com outros. Segundo Scagnoli (2005), o objetivo deste tipo de aprendizagem é induzir o grupo de alunos a construir seus conhecimentos através da exploração, discussão, negociação e debate. Este tipo de atividades, além de criar consciência crítica em torno de um problema, produz mais oportunidades para o desenvolvimento ideal de suas habilidades linguísticas.

Para que a aprendizagem colaborativa seja eficaz, é necessária uma interdependência de um ambiente didático, como é o caso do trabalho por projetos. Segundo Frade (2009), este método

engloba de forma concisa uma atividade com um objetivo bem definido, isso requer planejamento, com perguntas para orientar o se quer fazer, Como? Quando? O que é necessário? Entre outras questões. Promove-se o trabalho colaborativo por meio de sua organização, conforme a necessidade de compartilhar informações que levam a compreender conceitos e tirar conclusões, a necessidade de dividir o trabalho em funções complementares e a necessidade de compartilhar conhecimento em termos explícito. Independentemente das atividades que se propõe e das ferramentas ou meios disponíveis, será sempre necessário o desenho instrucional do professor, pois cabe a ele determinar ou limitar as condições iniciais de trabalho, com o intuito de estabelecer papéis (Collazos e Mendoza, 2006).

Sendo a competência comunicativa o principal objetivo do ensino de línguas estrangeiras, e tendo em vista que a comunicação envolve interação, que é aprendizagem colaborativa. De acordo com Richards e Rodgers (2001), os objetivos do ensino de línguas a partir desta perspectiva são os seguintes:

- Dar oportunidades para a aquisição naturalista de um segundo idioma por meio de atividades em pares e em grupos.
- Proporcionar aos professores uma metodologia que lhes permita atingir este objetivo e que isso possa ser aplicado a diversas situações em sala de aula.
- Tornar possível dar atenção prioritária às unidades lexicais, estruturas linguísticas e funções comunicativas concretas através do uso de tarefas interativas.
- Dar aos alunos oportunidades para desenvolver estratégias de aprendizagem e comunicação com bons resultados.
- Aumentar a motivação dos alunos, reduzir o estresse e criar um clima afetivo positivo na sala de aula.

Conforme Slavin (1989), os elementos da aprendizagem colaborativa têm sido amplamente adotados na prática. Eles são:

- Interdependência positiva: os membros de um grupo perseguem um objetivo comum e compartilhar recursos e informações
- Promoção da interação: membros de um grupo ajudam-se mutuamente para trabalhar com eficiência e eficácia, por meio da contribuição individual de cada integrante;
- Responsabilidade individual: cada um dos membros do grupo é responsável pela sua contribuição individual e pela forma como essa contribuição contribui para a aprendizagem de todos;
- Capacidade de trabalho em grupo: cada um dos membros deve comunicar apoiar outros e resolver conflitos com outro membro de forma construtiva;

- Interação positiva: cada um deve manter um bom relacionamento de cooperação com os outros e esteja disposto a dar e receber feedback construtivo e críticas sobre suas contribuições.

Segundo Schmidt et. al (2013), para inserir a aprendizagem colaborativa no ensino da Língua Espanhola, o professor pode adotar os seguintes parâmetros:

- Estabelecer as metas e objetivos da atividade
- Organizar os alunos em equipes
- Promover a comunicação e o respeito entre os alunos.
- Usar metodologias e atividades variadas.
- Gerar debates e contrastar ideias com base em leituras, aulas presenciais, filmes ou vídeos.
- Criar ferramentas de autoavaliação e coavaliação para os alunos avaliarem e aprenderem a receber avaliações positivas e negativas sob diferentes modelos e rubricas.
- O uso das TICs ajuda a promover a comunicação, interação e troca de ideias entre os alunos.

2.4 Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ensino colaborativo da Língua Espanhola

Ao longo da história ocorreram diferentes transformações e atualmente mundo vive um momento em que a sociedade da informação e as novas tecnologias estão muito presentes no cotidiano de todos os cidadãos, por isso todos devem saber utilizar as ferramentas de comunicação que estão à disposição. Os alunos devem aprender e para isso é muito importante que o conhecimento seja construído de forma significativa e que saibam interpretar corretamente as características das atividades. Além disso, é necessário atuar em diferentes contextos de aprendizagem, por isso é fundamental que o conhecimento seja disseminado por meio de livros ou documentos e com as novas tecnologias (PEREIRA, 2017).

A sociedade contemporânea tem vivenciado novos processos de adaptação e interação midiática, que convergem novas e velhas formas de comunicação em um fluxo de conteúdos no qual faz emergir diversas plataformas de mídia. Caracterizam-se como híbridos, pois evidenciam a intersecção de conteúdos oriundos da velha e da nova mídia, fazendo com que a relação existente entre as tecnologias, a indústria, os mercados e os públicos se toquem como em uma figura espiral (FERREIRA, 2016). Desse modo, é importante apontar que a convergência midiática transpõe mais do que uma mudança tecnológica, pois altera uma lógica operante na indústria midiática e o modo pelo qual o sujeito interpreta e processa informação. Assim, destaca-se que a vivência

humana tem se constituído por estar em meio aos múltiplos sistemas midiáticos (FERREIRA, 2016).

Além disso, aborda-se que o mecanismo de veiculação de conhecimento e sua construção evidenciam a mudança de um paradigma, isto é, desloca-se a produção do conhecimento e faz com que vários canais interdependam aos modos de acesso a conteúdos midiáticos. A presença da internet, nas salas de aulas, tem ganhado espaço diariamente diante das inúmeras possibilidades que a rede oferece ao ensino-aprendizagem. Respaldados pelos estudos de Reali e Reis (2009), é possível concluir que a comunicação em rede transcende fronteiras, faz com que a sociedade seja global, difunde-se por meio da integração de diferentes currículos no espaço escolar, trazendo um novo olhar à construção do conhecimento, já que permite o exercício da coletividade, fator que leva a colaboração e compartilhamento de ideias numa visada mais interativa.

Corroborando com o pensamento de Reali e Reyes (2009), é de extrema importância que a construção do conhecimento não seja considerada estática, dotando educadores com uma bagagem fixa de práticas, que refletem o conhecimento adquirido. Importante que seja aquela geração que emerge em favor da flexibilidade de rotas à aprendizagem, já que o mundo se desenha diante da imprevisibilidade, que tem exigido adaptação rápida frente às muitas mudanças na (des)construção do uso do giz, lousa e saliva em detrimento do uso das redes sociais digitais e de novas práticas de letramento. Isso faz com que os atores sociais da escola sejam engajados e se sintam motivados a (re) pensarem suas práticas educativas, já que o aluno não é mais o mesmo, oriundos de um mundo em que a diversidade linguística, social e globalização capturam e fazem capturar novos elementos na construção de uma nova era mundial – a digital.).

Com o acelerado avanço da tecnologia os gêneros textuais têm assumido a forma de textos intermodais (textos em que diversas linguagens – imagens, vídeos, sons, língua etc. – são utilizadas para a construção de sentido. Ex.: bate-papos na internet), evidenciando as novas formas de atividades coletivas de linguagem para as quais os estudantes também precisam estar preparados para não ficarem à margem das práticas de letramento do mundo atual (MOREIRA e ARAÚJO, 2018).

O rápido avanço das TICs torna a gama de possibilidades que elas oferecem cada vez mais ampla. A sua aplicação no campo educacional permite a criação de materiais multimídia que integram diversos meios audiovisuais (texto, som, imagem, vídeo) através de um programa de computador. Esta combinação de elementos visuais, auditivos, textuais e de animação não é útil apenas para fornecer informações, mas também oferece atividades interativas que promovem a aprendizagem autônoma (LIMA e LIMA, 2016).

De acordo com Guerrero et. al (2017), na Internet existe uma variedade de recursos de áudio e vídeo que permitem o acesso a um grande número de vozes e situações levantadas por falantes das diferentes variedades do espanhol. Os recursos educacionais que os professores trabalham frequentemente são jornais e revistas digitais, sequências de filmes, anúncios, páginas da web, podcasts e vídeos musicais legendados.

Dentre as vantagens de utilizar apresentações em Power Point nas aulas de língua estrangeira, destaca-se a possibilidade de integração de recursos em um único suporte. A combinação de texto com imagens e elementos audiovisuais aumenta a motivação dos alunos ao mesmo tempo ajuda a focar a atenção na mensagem a transmitir (STUDIESKOLEN, 2016).

Usar um blog permite que o aluno amplie o espaço da sala de aula para que o aluno possa acessar de onde estiver. É gerado um ambiente de aprendizagem onde é possível integrar diferentes mídias (links, fotos, vídeos, arquivos de áudio, etc.) para promover a motivação e a participação ativa dos usuários através da expressão de dúvidas, opiniões ou comentários (MOREIRA e ARAÚJO, 2018).

Conforme Guerrero et al.(2017), o podcast é um arquivo de áudio digital que é distribuído gratuitamente na web e pode ser baixado para o seu computador ou mp3 player portátil para ouvi-lo a qualquer hora e em qualquer lugar. Existe uma grande variedade de conteúdo educação que está sendo desenvolvida e divulgada na forma de podcast: contos, música, teatro, entrevistas, conferências, debates, materiais didáticos, entre outros. Também possível os próprios arquivos de áudio e compartilhá-los com os alunos ou pedir que gravem um podcast para praticar suas habilidades de comunicação oral.

Scrapblog (<http://www.scrapblog.com>) é uma ferramenta online que permite criar um álbum de recortes de várias páginas com fotos e gráficos selecionados pelo usuário. Imagens e palavras-chave podem ser incluídas para apresentar uma descrição escrita orientada ou para gerar uma discussão. Também este recurso é usado como um meio para conversação entre dois alunos que devem perguntar e dar informações simulando uma situação da vida real. O interessante é que álbuns de recortes, podcasts e nuvens de palavras, podem ser adicionados a apresentações multimídia e incorporados em blogs ou em plataformas virtuais de aprendizagem (INSTITUTO CERVANTES, 2025).

É inegável a enorme quantidade de materiais de jogos que podem ser obtidos online para aprender espanhol em sites de origens e reconhecimentos muito diversos: assim, por exemplo, o centro virtual do Instituto Cervantes em sua seção DidactiRed (<http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos>) tem seções dedicadas a jogos e, por outro lado, é

possível encontrar blogs de pessoais que publicam seus próprios jogos para uso por todos os usuários da Internet (RODRÍGUEZ e VEGA, 2018).

Segundo Tonéis (2017), os jogos ativam estratégias cognitivas. Formular hipóteses, deduzir ou inferir regras, são estratégias que se movem em jogos nos quais é preciso descobrir, acertar, adivinhar, resolver um problema, decifrar um enigma ou encontrar uma palavra oculta. Da mesma forma, o jogo também permite inferir regras gramaticais, sem necessidade de uma apresentação explícita deles. É uma estratégia de memorização em si. Da mesma forma, estratégias metacognitivas de aprendizagem são ativadas pelo aluno na calibração que ele realiza de suas conquistas no jogo, reflexão sobre seu papel e seus erros. Em muitos jogos, a interação entre os alunos é a chave para a vitória, especialmente nos jogos de lacuna de informação em que o aluno deve perguntar aos seus pares e isso os levará a desenvolver as estratégias de comunicação. Por outro lado, deve-se levar em consideração que a busca pela cooperação, a empatia com os colegas, o pedido de ajuda, a necessidade de se entender estão sempre presentes nos jogos e são estratégias sociais que auxiliam na interação e como estudos diversos apontam, isso pode influenciar benéficamente a motivação e o desenvolvimento de estratégias sociais que beneficie o indivíduo e o grupo (TONÉIS, 2017).

De acordo com Lima e Lima (2016), os curtas-metragens podem ser um material excepcional para enriquecer as aulas de Espanhol. Tem curta duração, é fácil de levar para a aula e possui um grande repertório de curtas temáticos de boa qualidade, originais e variados que podem ser usados de diversas maneiras, a partir de práticas que possam ser trabalhadas em grupos, como:

- Dar um título ao curta ou explicar por que ele é intitulado dessa forma.
- Antes de assistir, imaginar a história com base no título ou alguma sugestão do professor.
- Criar possíveis diálogos a partir das imagens sem som.
- Contar a história do presente ou do passado.
- Tentar adivinhar as próximas cenas.
- Descrever (personagens, lugares...) ou dar uma opinião.
- Se ele for mudo, colocar as vozes dos estudantes na forma de um diálogo ou monólogo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espanhol figura entre os idiomas mais falados do mundo e exerce grande influência cultural e social, especialmente na América Latina, onde é a língua oficial da maioria dos países. No Brasil, embora haja um histórico de lutas pela manutenção do ensino de Espanhol como

disciplina obrigatória, é fundamental reconhecer sua relevância e promover sua valorização por meio da inclusão efetiva na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa inserção garante aos estudantes brasileiros a oportunidade de ampliar horizontes linguísticos e culturais, aproximando-os de uma comunicação mais ampla e significativa com os povos hispânicos.

Uma maneira eficaz de desenvolver o ensino da gramática e da prática comunicativa do Espanhol é por meio de metodologias ativas que utilizem abordagens colaborativas e recursos tecnológicos. A integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), aliada à abordagem comunicativa, permite que os alunos vivenciem o idioma em contextos reais, participando de atividades dinâmicas, como podcasts e jogos interativos. Estimular a aprendizagem colaborativa também implica promover a autonomia e o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, valorizando a troca entre os estudantes e o papel do professor como mediador. Assim, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais significativo, favorecendo não apenas o domínio do conteúdo, mas também o desenvolvimento de atitudes de cooperação, confiança e engajamento.

4 REFERÊNCIAS

ANDRADE, O. G. **Interlíngua oral e léxica de brasileiros aprendizes de espanhol**. Londrina: EDUEL, 2012.

BELLOTTTO, M. L. A Imigração Espanhola no Brasil. Estado do fluxo migratório para o Estado de São Paulo (1931-1936). **Estudios Interdisciplinarios de América Latina**, v. 3, n. 2, p. 59 - 73, jul. - dez., 1992.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 07 set. 2020.

CAMARILLO, J. Promoviendo el aprendizaje colaborativo en la materia de diseño de conceptos de moda infantil, mediante el uso de modelos o maniquíes infantiles. 2009. Disponível em: <www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/proys_09-10.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

COLLAZOS, C.; MENDOZA, J. Cómo aprovechar al aprendizaje colaborativo en el aula. *Educación y Educadores*, v. 5, n. 2, p. 61 – 76, out., 2006.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, v. 1, n. 31, p. 213 – 230, abr., 2008.

FERREIRA, J. Adaptação, disrupção e regulação em recursos midiáticos. **Revista Matrizes**, v.10, n.2, p.135 - 153, maio – ago., 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZÁLEZ, N. M. A lei 11.161, as Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer. 2009. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas_%203079-3467/A%2011.161.pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.

GUERRERO, B. Q.; DUQUE, C. P.; PEÑA, J. P. R. El podcast como herramienta para la innovación en espacios de comunicación universitarios. **Anagramas**, v. 15, n. 30, p. 81 – 100, jan. – jun., 2017.

INSTITUTO CERVANTES. Colección de recursos multimedia e interactivos para el aula. Disponível em: https://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/recursos_espanol/ensenar_espanol.htm>. Acesso em 29 out. 2025.

JIMÉNEZ, A. La expansión colonial y el reparto del mundo. **Revista innovación y experiencias educativas**, v. 30. p. 1 - 11, jul., 2010.

KANSHIRO, D. S. K; MIRANDA, A. K. P. Espanhol, presente! Discussão sobre o apagamento e a resistência do idioma em documentos oficiais. **Textura**, v. 22, n. 50, p. 289 – 308, abr. – jun., 2020.

LASECA, Álvaro Martínez Cachero. **La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño**. Brasília: Thesaurus, 2008.

LIMA, S. C.; LIMA, F. M. Interfaces entre ensino de espanhol e tecnologias digitais em pesquisas *stricto sensu* no Brasil. **Revista Ensino Multidisciplinar**, v. 2, n. 4. p. 42 -54, mar., 2016.

MACHADO, P. R. A. C. **Abordagens metodológicas do ensino-aprendizagem da língua espanhola e respectivas literaturas**. Curitiba: EADCON, 2010.

MOREIRA, G. L.; ARAÚJO, J. El uso de las redes sociales para el desarrollo de la enseñanza de ELE. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 57, n. 2, p. 1274 – 1296, mai. – ago., 2018.

MORENO, M. C. ¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera? **Revista Internacional de Filología y su Didáctica**, v. 28, p. 89 – 108, mar., 2005.

PEREIRA, J. T. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, C. V.; Ribeiro, A. E. (Orgs.). **Letramento digital – aspectos e possibilidades**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

REALI, A. M.; Reys, C. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

Richards, J. C.; Rodgers, T. S. Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RODRÍGUEZ, M. N.; VEGA, S. Videojuegos en el aula: rol en línea en el aprendizaje de la destreza escrita de español como lengua extranjera. **Revista de la Asociación Europea de Profesores de Español**, n. 1, p. 209 - 223, jul. – dez, 2018.

RUHSTALLER, S; F. L. **La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edinumen, 2020.

SCAGNOLI, N. Estrategias para motivar el aprendizaje colaborativo en cursos a distancia. 2005. Disponível em: <<https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/10681/aprendizajecolaborativo-scagnoli.pdf?sequence=4>>. Acesso em 15 set. 2020.

SCHMIDT, C. M.; FLORES, D. C.; DOMINGUES, M. J.. Aprendizagem Colaborativa - Mitos ou Possibilidades. CONVIBRA 05 - Congresso Virtual Brasileiro de Administração. 2013. Disponível em: <<http://www.convibra.com.br/artigo.asp?ev=30&id=1911>>. Acesso em: 16 set. 2020.

SEDYCIAS, J. **O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVA, M. V. (Des)políticas linguísticas no Brasil: a reforma do ensino médio e a exclusão de língua espanhola na educação básica. **Revista Diálogos**, v. 6, n. 2, p. 1 – 8, mai.-ago., 2018.

SLAVIN, R. E. Research on cooperative learning: An international perspective. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 33, n. 4, p. 231-243, ago., 1989.

SPERB, P. Cidades se mobilizam por obrigatoriedade do ensino de espanhol. **Revista Veja**, 2018. Disponível em: < <https://veja.abril.com.br/blog/rio-grande-do-sul/cidades-se-mobilizam-por-obrigatoriedade-do-ensino-de-espanhol/>>. Acesso em 08 set. 2020.

STUDIESKOLEN, A. L. A. G. Implementación didáctica de PowerPoint en la enseñanza de español. **Instituto Cervantes**, 2015. Disponível em: < https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/estocolmo_2015/04_acosta.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

TÍLIO, R. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 7-15.

TONÉIS, Cristiano Natal. **Os games na sala de aula**. São Paulo: Editora Bookess, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZOLIN-VESZ, F. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de espanhol em uma escola pública. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p.815 - 828, maio, 2013.