

A leitura colaborativa no ensino de espanhol: promovendo uma aprendizagem significativa crítica

Rosana Beatriz Sellanes Garrasini*

Newton Freire Murce Filho**

Silvana Matias Freitas***

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida com os alunos do terceiro ano do EM de uma escola pública Federal, no ano de 2014. Sou professora de Espanhol e atuo na Educação Básica há 8 anos. Como docente percebi as dificuldades no momento de optar pela utilização de um material didático que norteie o processo de ensino-aprendizagem da língua e considere as necessidades educacionais dos alunos, como por exemplo, o domínio da compreensão leitora na Língua Estrangeira (LE). No intuito de atender às necessidades dos alunos e de incentivar a construção do conhecimento, propus a Atividade de Leitura Colaborativa (ALC). Esta atividade busca promover uma Aprendizagem Significativa Crítica (ASC) do conhecimento, ou seja, que considere os conhecimentos prévios, o contexto sociocultural e dê suporte aos alunos para analisar e agir em diferentes situações, adquirindo uma postura mais ativa e consciente. O marco teórico do trabalho destaca os construtos de Ausubel (1963, 1968), Vygotsky (1998) e Moreira (2005, 2011). O objetivo principal foi analisar todo o processo e constatar os efeitos da ALC para uma ASC do conhecimento e para o aperfeiçoamento da compreensão leitora na Língua Espanhola, além de destacar as percepções dos participantes sobre a proposta e as contribuições da ALC para a Educação Básica e o ensino-aprendizagem de LE. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram: questionários, entrevistas, produções dos alunos e o diário de campo da professora de Espanhol do grupo. Os resultados obtidos demonstram que a ALC aprimorou a compreensão leitora na língua, possibilitou a interação e a colaboração entre os participantes, aproximou os alunos à realidade sociocultural de outros países, permitiu o desenvolvimento do pensamento metacognitivo, da criticidade e de uma participação mais ativa no processo de aprendizagem, portanto, uma ASC do conhecimento.

Palavras-chave: língua espanhola, leitura colaborativa, aprendizagem significativa crítica

* Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: garrasini@gmail.com

** Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: newtonmurce@yahoo.com.br

*** Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: silvanamatiasfreire@gmail.com

Collaborative reading in the teaching of Spanish: promoting a critical meaningful learning

Abstract

This paper presents the results of a research undertaken with third-year, secondary school students at a federal public school, in 2014. I am a Spanish teacher who has been working in Basic Education for 8 years. As a teacher, I perceived the difficulties of choosing educational material that will direct the language teaching-learning process and consider the educational needs of students, for instance, the mastery of reading comprehension in a Foreign Language (FL). In order to meet the students' needs and to stimulate the construction of knowledge, I proposed the Collaborative Reading Activity (CRA). It seeks to promote a Critical Meaningful Learning (CML) of knowledge, or in other words, to consider prior knowledge, the sociocultural context and give students help in analysing and acting in different situations, and thereby take on a more active and conscious stance. The theoretical framework underlying the paper highlights the theoretical concepts drawn up by Ausubel (1963, 1968), Vygotsky (1998) and Moreira (2005, 2011). Its main objective was to analyze the whole process and observe the effects of CRA for a CML of knowledge and improving reading comprehension in Spanish, as well as highlighting the perceptions of participants on the proposal and contributions of CRA to Basic Education and the teaching-learning process of a FL. The instruments used in data collection were: questionnaires, interviews, communicative interaction among participants, productions of the students and the field diary of the participating teacher. The results show that the CRA improved reading comprehension in the language, facilitated interaction and collaboration between the participants, made the students aware of the socio-cultural reality of other countries, facilitated the development of metacognitive thinking, criticism and more active participation in the learning process, therefore, a CML of knowledge.

Keywords: spanish language, collaborative reading, critical meaningful learning.

Introdução

Este trabalho apresenta os resultados obtidos em uma pesquisa realizada durante o Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional na Educação Básica, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE-UFG), no ano de 2014. A motivação para realizar a pesquisa é proveniente da minha experiência como professora de Espanhol na Educação Básica e da dificuldade encontrada no momento de optar pela utilização de um material didático que norteie o processo de ensino de Língua Espanhola e dê suporte aos alunos durante a sua aprendizagem. Isso ocorre porque o material disponível no mercado para o Ensino Médio (EM) nem sempre considera

os conhecimentos prévios em Língua Estrangeira (LE) adquiridos ao longo dos anos de estudo, durante o Ensino Fundamental (EF), e conseqüentemente, a seqüência do processo de ensino-aprendizagem, de uma fase para a outra. O que observei é que os estudos da Língua Espanhola, no EM, são retomados de um nível inicial, a partir de conteúdos básicos. Diante dessa situação, alguns docentes preferem não utilizar um material didático pronto, disponível no mercado, elaborando outros e propondo atividades que atendam melhor às necessidades dos alunos, incentivem a construção do conhecimento e uma aprendizagem mais significativa.

O contato com os alunos do EM, em especial os do terceiro ano, representou um motivo a mais que justificou a realização da pesquisa, uma vez que esses alunos estão se preparando para enfrentar um processo seletivo e ingressar na universidade, por meio de avaliações que priorizam o domínio da leitura em LE. Nesse sentido, o contato com diversos tipos de textos e temáticas motivadoras podem auxiliar no aperfeiçoamento da compreensão leitora, atendendo às necessidades desses alunos.

A partir da experiência como docente de Língua Espanhola, da necessidade de criar materiais adequados que considerem os conhecimentos prévios dos alunos, de propiciar atividades que incentivem a leitura, é que propus desenvolver o que denomino como “Atividade de Leitura Colaborativa Significativa” (ALCS)¹. De maneira geral, a ALCS consiste em um trabalho de pesquisa em jornais e revistas internacionais *on-line*, de países que possuem o Espanhol como língua oficial, especificamente a leitura de notícias e reportagens na língua. Durante o desenvolvimento da Atividade, os alunos são os responsáveis por selecionar os temas de seu interesse, realizar a pesquisa e a leitura das notícias ou reportagens. Na seqüência, devem apresentar os resultados, ampliar o tema junto aos colegas e conduzir as discussões, por meio de seminários. Por último, os estudantes têm a tarefa de elaborar uma questão/exercício sobre o tema apresentado para compor uma avaliação formal escrita ao final do bimestre. A ALCS possui várias etapas e utiliza as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como ferramenta pedagógica, uma vez que estas ferramentas encontram-se presentes no cotidiano dos alunos, facilitando as relações interpessoais e a aprendizagem da LE. Assim, o correio eletrônico foi a ferramenta de comunicação entre os participantes e a *internet* foi usada como fonte de informação, ao realizar a pesquisa das notícias e reportagens, e de apoio, ao consultar dicionários e tradutores.

Atendendo aos meus interesses, às necessidades educativas dos alunos e às di-

1 Diferentemente do resumo deste texto, na escrita final do trabalho decidi acrescentar o termo “Significativa” à “Atividade de Leitura Colaborativa”, por sugestão da banca de defesa, haja vista que o foco da dissertação recai sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa (Ausubel, 1963; 1968) e Significativa Crítica (Moreira, 2005; 2011).

retrizes de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Estrangeira (Brasil, 2000), e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Língua Estrangeira (Brasil, 2006), que advogam por um ensino de línguas que adote “princípios e pressupostos teóricos mais amplos que conduzam à reflexão e à crítica” (BRASIL, 2006, P. 153), a ALCS e seus efeitos na aprendizagem da Língua Espanhola constituiu-se o principal objeto deste estudo. A ALCS é apresentada como uma estratégia de ensino que busca incentivar a leitura, por meio da interação e da colaboração entre os alunos, visando a proporcionar uma Aprendizagem Significativa Crítica (ASC) do conhecimento (MOREIRA, 2005; 2011).

O objetivo principal da minha pesquisa foi desenvolver a ALCS, observando todo o processo e verificando suas contribuições para que se realize uma ASC do conhecimento. Especificamente, identificar e analisar os efeitos da ALCS no processo de ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, suas contribuições para o aperfeiçoamento da compreensão leitora e as percepções dos participantes a respeito da Atividade. Além disso, destacar as possíveis contribuições da pesquisa para a Educação Básica e para a formação dos docentes da área.

O trabalho se desenvolveu com vinte e sete alunos do terceiro ano do EM, do CEPAE, no município de Goiânia, e com a professora de Espanhol do grupo. Nesta perspectiva, o meu papel foi de observadora, buscando não interferir durante o processo de desenvolvimento da ALCS. A pesquisa foi de cunho qualitativo e interpretativista e se caracterizou como um estudo de caso (LÜDKE E ANDRÉ, 1986; CELANI, 2004; BELL, 2008), cuja principal especificidade foi a utilização do contexto híbrido, ou seja, a combinação de atividades de ensino-aprendizagem dentro (presencial) e fora (não-presencial) da sala de aula, por meio da utilização das TIC. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: questionários, diário de campo da professora participante, entrevistas e produções orais (seminários) e escritas (avaliação formal) dos alunos. Esses instrumentos foram utilizados para verificar o perfil dos participantes, seus hábitos de leitura, seu conhecimento prévio na Língua Espanhola e o contato com as TIC, além de elucidar informações, investigar as dificuldades encontradas pelos participantes e suas percepções em relação à ALCS.

Além do que foi citado, esta pesquisa teve como base o papel formador de uma LE que vai além de fins comunicativos, podendo auxiliar nos processos cognitivos, de inclusão social e digital, de democratização e no desenvolvimento do senso de cidadania dos alunos, de heterogeneidade linguística e sociocultural (Brasil, 2006). Nesta perspectiva, as aulas de LE tornam-se um importante aliado, preparando o jovem para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação.

Fundamentação Teórica

Durante a pesquisa bibliográfica, foi retomada a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), cunhada pelo psicólogo David Ausubel na década de sessenta (Ausubel, 1963; 1968; 1982; 2003). Ausubel estudou os mecanismos internos da mente humana, procurando explicar o processo de aprendizagem, por meio do armazenamento, da organização e da integração das informações ou conceitos na estrutura cognitiva do indivíduo. A TAS foi idealizada para abarcar as diferentes áreas da educação e destaca as variantes que mais influenciam na aprendizagem, auxiliando os docentes a entender como ocorre o processo de aquisição significativa de um corpo organizado do conhecimento, a fim de criar condições e facilitar a aprendizagem em contextos formais de ensino (Ausubel, 1963). No contexto formal de ensino, é importante a “utilização de recursos que facilitem a passagem da estrutura conceitual da disciplina para a estrutura cognitiva do aluno, tornando o material significativo” (MOREIRA E MASINI, 1982, P. 41). Nessa perspectiva, destaca-se a importância dos materiais educativos, do uso de estratégias, recursos e metodologias que facilitem e tornem a aprendizagem significativa.

A organização das ideias ou de uma realidade se processa por meio da aquisição de conceitos e essa aquisição fundamenta a aprendizagem significativa. Os conceitos podem ser adquiridos por formação ou por assimilação. De acordo com Moreira e Masini (1982), a aquisição de conceitos por formação “é a aquisição espontânea de idéias genéricas por meio da experiência empírico-concreta” (p. 10). Esse tipo de aquisição é muito comum em crianças e consiste na abstração dos aspectos mais essenciais de uma determinada realidade, objeto ou evento. A aquisição de conceitos por formação é a aprendizagem por descoberta resultante da exposição do indivíduo a diferentes situações. No entanto, a maior parte dos conceitos, especialmente na fase da adolescência e na fase adulta, é adquirida por assimilação ou por aprendizagem receptiva. Na assimilação, os conhecimentos “estão prontos” e não é necessário descobri-los por meio de situações empírico-concretas. Aprender um novo conceito por assimilação depende dos existentes, do nível de desenvolvimento do indivíduo, das suas habilidades intelectuais e da forma como esse conceito é apresentado.

Para Ausubel (1982), ideias, proposições ou informações mais relevantes e abrangentes que foram adquiridas anteriormente são chamadas de subsunçores² e se

2 Termo utilizado por Ausubel (1963), na Teoria da Aprendizagem Significativa, para referir-se ao conhecimento prévio do indivíduo.

encontram na estrutura cognitiva do indivíduo. Os subsunçores servem de âncora³ para novos conceitos ou informações. A âncora ou ancoragem resulta em crescimento e modificação dos subsunçores existentes. Assim, os subsunçores vão se tornando cada vez mais elaborados, mais estáveis e servindo de ancoragem a novos conceitos ou informações. A aprendizagem de forma significativa ocorre quando se processa, na estrutura cognitiva do indivíduo, a relação ou a interação entre uma estrutura específica disponível (subsunçor) e uma nova informação, ideia, conhecimento ou conceito. Dessa forma, os conhecimentos interagem entre si e os subsunçores existentes se modificam com mais ou menos intensidade, formando novos. A interação de conhecimentos é um processo contínuo.

Para que a aprendizagem seja realmente significativa e não apenas mecânica ou memorística, a relação entre o conhecimento prévio e o novo deve ser de maneira “não-arbitrária” e “não-literal”. Não-arbitrária significa dizer que a relação não se efetua com qualquer conhecimento (subsunçor). Só ocorre com um específico e relevante na estrutura cognitiva do indivíduo e que tem relação com o novo que será aprendido, atribuindo-lhe significado. Não-literal significa que a interação não ocorre com conhecimentos ao pé da letra ou com significados puramente denotativos. Ocorre com os conhecimentos subjetivos, psicológicos, idiossincráticos, conotativos, provenientes da experiência pessoal de cada indivíduo (AUSUBEL, 1968;1982; 2003; MOREIRA E MASINI, 1982; MOREIRA, 2005; 2011). Esses conhecimentos destacam as características de personalidade e a maneira de ver, de agir e de sentir de cada um. Portanto, o desenvolvimento cognitivo é dinâmico e sofre a influência constante da experiência do indivíduo (MOREIRA E MASINI, 1982).

Na perspectiva da TAS, aprende-se a partir do que já se sabe, do que está internalizado, da relevância ou significado que o novo conhecimento tem para o indivíduo e da intencionalidade ou pré-disposição para aprender. Para Ausubel (1968), a variável mais importante ou que mais influencia na aprendizagem significativa é o conhecimento prévio (cognitivo e pessoal).

Além da TAS, também foram abordados os pressupostos da teoria sociocultural de Vygotsky (1998), que entende o desenvolvimento a partir de uma visão materialista dialética e considera o organismo e os fenômenos físicos sendo, ao mesmo tempo, modelados e modeladores da sociedade, da sua cultura e da sua história, portanto, em constante transformação. Segundo Vygotsky, o indivíduo nasce e cresce neste contexto de transformação como um participante ativo da sua existência e, ao longo do seu

3 Termo metafórico utilizado por Ausubel (1963), na Teoria da Aprendizagem Significativa, para referir-se à estrutura de apoio dos novos conhecimentos.

desenvolvimento, vai adquirindo os instrumentos necessários para agir e transformar esse contexto. O autor ressalta a importância das condições sociais nas quais toda atividade humana ocorre e sua influência no desenvolvimento cognitivo do indivíduo, pois são essas condições que fornecem os instrumentos para que este possa interagir com outros, em um grupo social e com o mundo que o rodeia.

Para Vygotsky (1998), os processos mentais superiores do indivíduo (pensamento, linguagem, comportamento voluntário) têm origem em processos sociais e o desenvolvimento cognitivo é a conversão das relações sociais em funções mentais. Essa conversão não é direta, ocorre pela mediação de instrumentos e de signos que são construídos socialmente e possuem significados compartilhados em determinado contexto e, ainda pela interação social. O autor postula que a internalização dessas relações se dá primeiro em atividades realizadas no plano social e externo (processo interpsicológico) e depois em atividades realizadas no interior do indivíduo (processo intrapsicológico). Os processos mentais superiores são formados socialmente e transmitidos culturalmente. Portanto, se os instrumentos de pensamento ou signos disponíveis para cada indivíduo são modificados, em função do seu contexto social e cultural, seu desenvolvimento cognitivo também será diferente. Quanto mais o indivíduo se apropria de signos, mais se modificam e aumentam as operações mentais e quanto mais utiliza instrumentos, mais se ampliam as atividades em que será capaz de usar as novas operações adquiridas. Todo esse processo gera conhecimento e aprendizagem.

Para Moreira (2011), os pressupostos da TAS encontram-se subjacentes à teoria sociocultural. Por este motivo, o autor relaciona os construtos de Ausubel (1963; 1968) e de Vygotsky (1998) aos associa às ideias de Postman e Weingartner (1975), a respeito do ensino como atividade subversiva (crítica). Para Postman e Weingartner (1975), são necessárias mudanças no modelo educativo tradicional. Estes autores defendem um modelo que considere o desenvolvimento de um aluno mais flexível, criativo, inovador, tolerante e investigativo, com capacidade para enfrentar as incertezas e ambiguidades do seu meio.

Com base na TAS, na teoria sociocultural e nas ideias sobre ensino crítico, Moreira (2005;2011) propõe o modelo de ASC, ou seja, um processo de ensino-aprendizagem que não tenha apenas um significado relevante para o indivíduo, mas que considere os seus conhecimentos prévios, a importância da interação, da linguagem, do contexto sociocultural, da utilização de estratégias e recursos diversificados e que ofereça ao indivíduo suporte para refletir, analisar e agir em diferentes situações, adquirindo uma postura mais ativa e mais consciente no seu processo de aprendizagem.

Segundo Williams e Burden (1999), as pessoas interagem com outras na vida

cotidiana, no contexto sociocultural e são essas interações que dão sentido ao mundo. A interação, aliada a fatores como idade, personalidade, contexto, habilidade linguística e preferências individuais de aprendizagem, influenciam as decisões do aluno e afetam a quantidade e a qualidade da comunicação e do conhecimento gerado. No contexto de ensino-aprendizagem de uma LE, a interação produz diversos tipos de inter-relação e de intercâmbio de negociações entre alunos e entre alunos e professor (LIBÂNEO, 1994; ALMEIDA FILHO, 1998).

Por isso, propor atividades que promovam a interação pode contribuir para a troca de informações e de estratégias de aprendizagem, auxiliar na procura por soluções, incentivar a produção de materiais e favorecer a construção do conhecimento. No intuito de favorecer a interação entre os alunos e de alcançar uma ASC, é que foi proposta a ALCS.

Resultados Significativos

Em primeiro lugar, ao propor a ALCS, estou considerando a relevância do trabalho colaborativo no ensino-aprendizagem de LE, uma vez que esse trabalho é capaz de favorecer a comunicação na língua-alvo, de contemplar os diferentes pontos de vista dos participantes, a divisão de tarefas e de responsabilidade, de incentivar o aprendiz a participar e a negociar significados. Nesse sentido, as atividades colaborativas atuam de maneira positiva sobre a autoimagem do aprendiz e aumentam a confiança, a tolerância e as inter-relações (HERNÁNDEZ, 1990; SAXE, 1999; WILLIAMS E BURDEN 1999; FAUSTINI, 2001; SABOTA E FIGUEIREDO, 2003). Em atividades colaborativas, a abordagem é centrada no aluno e o professor tem o papel de mediador e facilitador do processo (SABOTA, 2005; FIGUEIREDO, 2006). O foco dessas atividades recai sobre todo o processo e não apenas sobre um produto final. Em segundo lugar, ao desenvolver a ALCS, estou promovendo a leitura, associada ao trabalho colaborativo, o que faz com que os alunos possam aprender uns com os outros, aceitando melhor as diferenças e se engajando mais nas atividades escolares. É por esse motivo que se propõe a ALCS como trabalho em duplas e a leitura de textos (notícias/reportagens) advindos do gênero jornalístico.

O gênero jornalístico apresenta o texto informativo, por meio de notícias, propagandas, crônicas, poemas, artigos de opiniões, charges, críticas, entrevistas, entretenimento etc. Essa diversidade de textos, além da quantidade de informações, implica diferentes visões de mundo, crenças, valores, posturas ideológicas e políticas. Por isso, segundo Solé (1998), o gênero jornalístico é de grande potencial na aprendizagem da

leitura e da escrita, no contexto escolar. Diria ainda que o gênero jornalístico também beneficia uma ASC do conhecimento, pois desenvolve um leitor menos passivo, capaz de se posicionar frente aos fatos com opinião e argumentação consistente.

De acordo com os objetivos estabelecidos na pesquisa e a análise dos dados, foi possível destacar alguns indícios de ASC, além dos principais benefícios da ALCS para o aperfeiçoamento da compreensão leitora na Língua Espanhola e as percepções dos participantes em relação a todo o processo.

A partir dos dados coletados nos questionários e nas entrevistas, foi possível observar que os alunos associaram a aprendizagem da LE com: viagens, intercâmbios, comunicação com outras pessoas, mercado de trabalho, exames de seleção, leitura, produção de trabalhos acadêmicos, obtenção de informações, atividades de lazer e jogos de entretenimento. Portanto, os alunos relacionaram a aprendizagem da língua às suas atividades cotidianas atuais e futuras, acadêmicas e profissionais.

Durante o desenvolvimento da ALCS, os alunos tiveram a oportunidade de pesquisar notícias/reportagens e desenvolver temas (seminários) de interesse deles. De acordo com os dados, as temáticas se relacionaram ao cotidiano, destacando como principais critérios de escolha os assuntos mais atuais, polêmicos, de impacto ou muito comentados, como se observa no excerto: “[D12b]decidimos por algum tema polêmico, muito falado lá fora a respeito do Brasil e um tema que gerasse discussões, debates que fora justamente o que ocorreu.”

A partir do contato com jornais e revistas internacionais *on-line* o gênero jornalístico, os alunos se aproximaram à realidade de outros países e também perceberam a proximidade dos assuntos e das informações veiculadas com as do seu próprio país, as diferenças e semelhanças de opiniões e de valores, ou seja, as formas de pensar e de agir de outras culturas. A proposta de pesquisar notícias/reportagens possibilitou momentos de reflexão, permitindo que os alunos observassem como as notícias são selecionadas e transmitidas aos leitores, pelos meios de comunicação, tal como se observa no trecho:

[D6a] acontecem muitos casos de sequestro XXX e acaba que muitos a gente nem fica sabendo. Tipo (...), mesmo nos jornais, eles escolhem um caso assim e pegam para dar mais atenção, para mostrar, e todo mundo fica sabendo. Mesmo assim, tem várias outras coisas que acontecem e ninguém fica sabendo, porque é a mídia que escolhe XXX se a gente não procura constantemente, nem fica sabendo.

A ALCS despertou o senso crítico dos alunos a respeito da forma como atuam

os meios de comunicação, bem como a necessidade de se manter informado e de conhecer os problemas sociais. Nesta perspectiva, entende-se que os alunos possuem uma concepção de língua mais complexa, relacionando o seu uso ao contexto socio-cultural que eles estão inseridos (VYGOTSKY, 1998).

Durante as entrevistas, os alunos atribuíram diversos adjetivos para qualificar a complexidade envolvida no processo de elaboração da questão/exercício, que iria compor a avaliação formal escrita, entre eles: complicada, difícil, cansativa, trabalhosa, diferente, estranha e, ao mesmo tempo, bacana, interessante e desafiadora. Como se pode perceber, pela escolha lexical, elaborar uma questão/exercício provocou certa angústia e um pouco de desconforto para a maioria do grupo. Uma vez que o mais comum no meio acadêmico é que as avaliações sejam uma atribuição exclusiva do professor, os dados demonstraram que o fator mais angustiante para os alunos foi enfrentar uma situação nova, ou seja, uma situação em que eles não receberiam a avaliação pronta do professor e seriam um dos corresponsáveis por sua elaboração. A tarefa de elaborar uma questão/exercício para compor a avaliação formal escrita inverteu os papéis, retirando o professor e colocando os alunos no centro do processo. Nessa perspectiva, os alunos tiveram a responsabilidade de avaliar o conhecimento do outro e de ser avaliados, pois também teriam que demonstrar o conhecimento adquirido.

A situação de elaborar uma avaliação coletiva foi uma experiência nova para os alunos e causou muita insegurança, uma vez que eles não tinham o hábito de realizar este tipo de tarefa. No entanto, apesar do mal-estar causado aos alunos, a experiência foi muito positiva, pois ela trouxe à tona a preocupação com o outro, além de uma participação mais ativa e o desenvolvimento do pensamento metacognitivo, ou seja, a habilidade de refletir sobre o próprio processo de aprendizagem e sobre o seu desempenho neste processo. Todas as análises apresentadas até o momento demonstram que a ALCS contribui para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, sendo também capaz de promover uma ASC do conhecimento.

De acordo com os dados analisados, antes do desenvolvimento da ALCS, o contato dos alunos com jornais e revistas internacionais *on-line* era muito pequeno. A possibilidade de escolha de um tema e o gênero jornalístico proporcionaram a leitura de vários textos na Língua Espanhola e despertaram o interesse dos alunos, tal como se percebe nos excertos:

[D2a] a linguagem das notícias que procuramos não nos causou problemas, portanto não foi difícil assimilar o conhecimento das notícias.

[D2b] é que é assim (...) quando você vai lendo, tem muitas, muitas notícias e você pensa: isso é legal, mas não é isso o que eu quero!

A interação com vários textos (notícias/reportagens) mobilizaram processos cognitivos (inconscientes) que permitiram o uso de diferentes estratégias de leitura para identificar os objetivos e resolver problemas de compreensão e propiciaram a relação entre informações que os alunos já conheciam (conhecimento prévio) e novas informações que foram aprofundadas durante a colaboração com os pares e as discussões em sala de aula. Nesta perspectiva, os alunos negociaram significados, trocaram experiências, produziram conhecimento e adquiriram mais vocabulário na Língua Espanhola, facilitando o aperfeiçoamento da compreensão leitora.

Um dos objetivos específicos da pesquisa era observar as percepções dos alunos sobre a ALCS, destacando as principais dificuldades encontradas e também os pontos positivos. Segundo o relato de alguns alunos, as instruções sobre as etapas da ALCS não ficaram bem esclarecidas e dificultaram o processo. Esse problema teve relação com a utilização da notícia/reportagem como material introdutório, ou seja, um texto inicial que apresenta um assunto de maneira mais ampla, com o objetivo de ativar os conhecimentos prévios dos alunos (MOREIRA E MASINI, 1982). O principal problema foi que muitos alunos não perceberam a importância da notícia/reportagem como fonte geradora e apenas relataram o fato, ou seja, realizaram uma simples exposição das informações lidas, sem aprofundamento nem desenvolvimento de um tema mais amplo que gerasse discussões e interações entre os alunos, em sala de aula.

Os problemas para entender e seguir as instruções podem ser atribuídos a vários fatores, entre eles aspectos individuais (cognitivos), como a falta de atenção, a dificuldade de sintetizar informações e de estabelecer relações dessas informações com um tema. No entanto, conforme os dados, também podem ser considerados outros fatores relacionados às características do grupo e ao seu contexto atual, como: idade, personalidade, preferências individuais, falta de tempo, quantidade excessiva de atividades no terceiro ano do EM, desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)⁴ e pressões provenientes dos processos seletivos.

O uso do correio eletrônico como ferramenta de comunicação também trouxe algumas dificuldades para os alunos. Primeiro, foram questões técnicas, ocasionadas pela utilização de uma conta compartilhada para a mesma dupla. Segundo, as caracte-

4 O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é uma especificidade da escola pesquisada e um dos requisitos básicos para a conclusão do terceiro ano do EM.

rísticas de funcionamento e a falta de contato dos alunos com essa ferramenta que foi considerada “muito lenta”, dificultando o seu manuseio. E, terceiro, a frequência muito pequena com que os alunos acessavam a conta de correio eletrônico. Estes dados demonstraram que apesar da ampla utilização do correio eletrônico no meio acadêmico, conforme atesta Santos (2009), o grupo de alunos pesquisado não o utilizava com frequência em seu cotidiano. No entanto, o correio eletrônico se mostrou um recurso capaz de subsidiar a escrita e a compreensão leitora na Língua Espanhola, permitindo uma maior integração das habilidades linguísticas expressivas e interpretativas. Na atualidade, o contexto de ensino de LE precisa levar em conta as características dos alunos, sua faixa etária e a possibilidade de utilização de ferramentas mais atrativas que se caracterizam por uma maior velocidade da comunicação, como o *WhatsApp*, mencionado pelos participantes, durante as entrevistas.

De maneira geral, durante o desenvolvimento da ALCS, as relações pessoais foram classificadas pelos alunos como “boas”, houve colaboração, negociação e tomada de decisões. Apesar das dificuldades, a maioria dos participantes considerou a Atividade proposta muito produtiva, pois aprimorou a compreensão leitora e a expressão oral na Língua Espanhola, incentivou a leitura, deu autonomia, ampliou os conhecimentos gerais, permitiu o contato com fatos recentes, permitiu a utilização das TIC e a produção de materiais na língua (*slides em PowerPoint*, textos no *Word* e vídeos), apresentados durante os seminários, conforme pode ser constatado nos excertos:

[D1b] mesmo com erros e dificuldades eu achei a atividade produtiva, pois fazia com que o aluno trabalhasse tanto a língua oral quanto a escrita.

[D3a] gostei da atividade, pois não foi só uma pesquisa de apresentação, tivemos que sair da zona de conforto, pesquisar em jornais estrangeiros e só a partir disso fazer um trabalho “diferente”.

[D6a] a atividade fez com que despertasse maior interesse de ler na Língua Espanhola, fez com que os alunos preparassem suas “falas” pronúncias, os slides, etc. Achei legal e produtiva.

[D8a] achei uma atividade interessante. Foi uma oportunidade de mostrar-mos a nossos colegas uma coisa que é de nosso interesse.

As percepções dos participantes a respeito de todo o processo da ALCS reforçaram as contribuições da proposta como estratégia para o ensino da Língua Espanhola. No entanto, os participantes não apontaram apenas aspectos positivos, indicando que

as dificuldades também são uma fonte de dados importante para o pesquisador, pois servem para avaliar a eficácia da Atividade e os efeitos que ela produz (Tomlinson e Masuhara, 2005). Neste sentido, é possível reformular e adaptar a ALCS às necessidades de cada contexto.

Considerações Finais

De acordo com os objetivos estabelecidos na pesquisa, os resultados apontaram que a aprendizagem dos alunos durante a ALCS, além de significativa, uma vez que os assuntos tratados foram relevantes, também foi crítica, pois permitiu o desenvolvimento do pensamento metacognitivo, da responsabilidade e da autonomia, além de uma reflexão dos participantes sobre as diferentes formas de ensinar e de aprender. Os dados revelaram que a ALCS promoveu uma ASC, uma vez que ela não proporcionou apenas uma aprendizagem cognitiva ou de contextualização do conhecimento na Língua Espanhola, representando também uma aquisição de valores e mudanças de atitude dos alunos. Os alunos, ao lerem as notícias/reportagens e discutirem sobre temas mais amplos em sala de aula, aprenderam de forma colaborativa, tomaram decisões em conjunto com seu par e compartilharam informações com os demais colegas. Além disso, adquiriram uma postura mais dialógica, aberta e investigativa, valorizando o outro e aprimorando as relações sociais. A ALCS trouxe para os participantes crescimento linguístico e pessoal.

A partir dos resultados obtidos, entende-se que a ALCS representa uma contribuição importante para o processo de ensino-aprendizagem de LE, demonstrando a relevância de estratégias de ensino que promovem a colaboração, a participação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem e possibilitam a transferência dos conhecimentos adquiridos para outros contextos, de maneira consciente. Por esse motivo, pretende-se continuar com a investigação sobre ASC no ensino de Espanhol, por meio do Projeto de Leitura Colaborativa Significativa, bem como acompanhar e divulgar novos resultados que contribuam com pesquisas futuras para a Educação Básica e auxiliem outros docentes da área a elaborar materiais, desenvolver atividades de incentivo à leitura e utilizar as TIC como uma ferramenta didática que complementa as interações que ocorrem em sala de aula.

O Projeto de Leitura Colaborativa Significativa constitui o produto final de toda a pesquisa. Nele, a ALCS e suas etapas de desenvolvimento são apresentadas de maneira sistematizada, no formato de uma Sequência Didática (SD). Um dos objetivos do Projeto é que a SD seja desenvolvida por outros docentes de LE (independente-

mente da língua), de outras escolas públicas, com a utilização de outras ferramentas tecnológicas, e aplicada a outros alunos do EM, a fim de que se faça a coleta e a comparação dos novos resultados com os da minha pesquisa de mestrado. Nesta perspectiva, sugere-se verificar se em outros contextos, a ALCS também se apresenta como uma estratégia de ensino capaz de promover uma ASC, além de analisar os seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem da LE. Constitui também objetivo do Projeto convidar os professores participantes, em parceria com a pesquisadora, a divulgar os resultados e a experiência com a ALCS em eventos acadêmicos da área (palestras, seminários, periódicos, produção de artigos etc.), contribuindo com a sua formação docente e incentivando novas pesquisas.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 2 ed. Campinas: Pontes, 1998.
- AUSUBEL, D. P. *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune e Stratton, 1963.
- AUSUBEL, D. P. *Educational Psychology: a cognitive view*. New York: Holt Rinehart and Winston, 1968.
- AUSUBEL, D. P. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.
- AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- BELL, J. Abordagens de Pesquisa. In: BELL, J. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. 4 ed. Porto Alegre: Artemed/Bookman, 2008, p. 13-30.
- BRASIL, Secretaria de Educação. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BRASIL, *Orientações curriculares para o ensino médio: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 2006.
- CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem e Ensino*. Pelotas/RS, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2004.

FAUSTINI, C. H. Educação a distância: o trabalho interativo e a aprendizagem colaborativa na busca pela autonomia. In: LEFFA, V. J. (Org). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora UFG, 2006. p. 11-45.

HERNÁNDEZ, T. G. La comprensión lectora: la lectura como actividad didáctica. In: BELLO, P. et al. *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*. Madrid; Editorial Santillana, 1990, p. 84-106.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem Significativa Crítica*. São Leopoldo, RS: Impressos Portão, 2005.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

POSTMAN, N.; WEINGARTNER, C. *La enseñanzacomoactividadcrítica*. 2 ed. Barcelona: Editorial Fontanella S.A., 1975.

SABOTA, B.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Em busca da leitura colaborativa na aula de L2. *Revista Signótica*, Goiânia-GO, v. 14, p. 27-59, 2003.

SABOTA, B. O professor de leitura em Língua Estrangeira e a Aprendizagem Colaborativa. *Revista Solta a Voz*. Goiânia, GO, v. 16, n. 1, p. 11-21, 2005.

SANTOS, V. L. O e-mail e sua integração na prática pedagógica. *Revista Científica. Cadernos de Pesquisa*. v. 16, 2009. p. 65-68. Disponível em: <http://www.pppg.ufma.br/cadernosdepesquisa/uploads/files/2009_1_11.pdf>. Acesso em: 14/08/14.

SAXE, G. B. et al. A interação de crianças e o desenvolvimento das compreensões lógico-matemáticas: uma nova estrutura para a pesquisa e a prática educacional. In: DANIELS, H. (Org.). *Vygotskyemfoco: pressupostos e desdobramentos*. 4 ed. Campinas: Papyrus, 1999, p. 169-218.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6 ed. (Trad.). SCHILLING, C. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. *A elaboração de materiais para cursos de idiomas*. São Paulo: SBS, 2005.

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

WILLIAMS, M. e BURDEN, R. L. *Psicologia para professores de idiomas: enfoque del constructivismo social*. (Trad.). VALERO, F. Madrid: Cambridge University Press, 1999.

Data de recebimento: 15/05/15

Data de aceite: 24/05/15