

AS CONTRIBUIÇÕES DO WHATSAPP NO ENSINO DO ESPANHOL: UMA PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E COLABORATIVA

LAS CONTRIBUCIONES DEL WHATSAPP EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL: UNA PERSPECTIVA DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y COLABORATIVO

WHATSAPP CONTRIBUTIONS IN SPANISH TEACHING: A PERSPECTIVE OF MEANINGFUL AND COLLABORATIVE LEARNING

Iandra Maria Weirich da Silva COELHO¹
Márcio Luiz Oliveira PINHEIRO²

RESUMO: Este artigo descreve uma proposta didática mediada pelo uso do WhatsApp como potencial ferramenta para o ensino do Espanhol como língua adicional. As atividades são elaboradas a partir de práticas colaborativas e significativas, tomando como referência o construto teórico da Teoria da Aprendizagem Significativa (AUSUBEL, 2003) e de Práticas Colaborativas de Escrita. Os resultados identificam contribuições positivas referentes ao aumento do interesse e motivação dos alunos, fomento da competência discursiva do idioma, da interatividade, autonomia e ações que envolvem a autoria e a construção colaborativa em rede de informações compartilhadas de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: WhatsApp. Práticas colaborativas. Teoria da aprendizagem significativa. Espanhol.

RESUMEN: *Este artículo describe una propuesta didáctica mediada por el uso de WhatsApp como potencial herramienta para la enseñanza del español como lengua adicional. Las actividades son desarrolladas a partir de prácticas colaborativas y significativas, tomando como referencia el constructo teórico de la Teoría del Aprendizaje Significativo (AUSUBEL, 2003) y de Prácticas Colaborativas de Escrita. Los resultados muestran contribuciones positivas con relación al aumento del interés y motivación de los alumnos, fomento de la competencia discursiva del idioma, de la interactividad, autonomía y acciones que involucran la autoría y la construcción colaborativa en red de informaciones compartidas de conocimiento.*

PALABRAS CLAVE: *WhatsApp. Prácticas Colaborativas. Teoría del Aprendizaje Significativo. Español.*

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Manaus - AM – Brasil. Professora Doutora nas modalidades de Graduação e Pós-graduação – Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico e Coordenadora Geral do Centro de Idiomas. E-mail: iandrawcoelho@gmail.com.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Manaus - AM – Brasil. Professor Doutor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.

ABSTRACT: *This article describes a didactic proposal, mediated by the use of WhatsApp as a potential tool for the teaching of Spanish as an additional language. Activities are drawn from collaborative and meaningful practice with authentic situations of the language usage, taking by reference the theoretical construct of the Theory of Meaningful Learning (AUSUBEL, 2003) and Collaborative Practice of Writing. The results identify positive contributions about the increased interest and motivation of students, promotion of discursive competence, interactivity, autonomy, about actions involving the authorship and collaborative construction in information network for knowledge sharing.*

KEYWORDS: *WhatsApp. Collaborative practices. Theory of meaningful learning. Spanish language.*

Introdução

O uso de dispositivos móveis tem se intensificado no âmbito escolar, num cenário de crescente popularização dos *smartphones* e *tablets*. Esses dispositivos possibilitam alternativas multimídias que podem ser exploradas no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Nesse contexto, este artigo apresenta uma proposta de uso do WhatsApp como ferramenta complementar ao ensino do Espanhol como língua adicional, evidenciando as contribuições da incorporação dessa tecnologia digital à prática pedagógica.

Essa proposta, realizada com estudantes do Ensino Médio, é composta por práticas discursivas que evidenciam uma metodologia centrada no aluno, nas interações, na colaboração, na formação de redes de compartilhamento de informações e na construção coletiva de conhecimento.

Estas ações ultrapassam o espaço escolar com o uso do WhatsApp, reconectam o jovem à sala de aula, oportunizam a inclusão digital e social e contribuem para que os alunos sejam coparticipantes no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, as possibilidades de uso do aplicativo para o ensino de Espanhol são fundamentadas à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa (AUSUBEL, 2003) e de práticas colaborativas de escrita.

A aprendizagem significativa, neste cenário, ocorre através da participação ativa por meio da interação dos alunos que conectam e compartilham conhecimentos prévios e novos, processam e publicam as informações com atividades de autoria e coautoria de materiais potencialmente significativos. Dessa forma, o aluno é capaz de interpretar e dar significado às informações recebidas e aprendidas, chegando ao aprendizado final (BEHAR, 2009).

Justifica-se o uso do WhatsApp, portanto, como elemento motivador, capaz de oferecer ao aluno diferentes possibilidades de manipulação entre estes conhecimentos e potencializar a interação por meio das atividades complementares da língua-alvo, realizadas no pós-aula com o uso da ferramenta³. Essa proposta surgiu a partir da reflexão da seguinte problemática: as tecnologias digitais de informação e comunicação, como o WhatsApp, podem contribuir para a aprendizagem significativa no processo de ensino-aprendizagem do Espanhol?

Concepções teóricas fundantes do ensino-aprendizagem do Espanhol e a relação com as tecnologias

Primeiramente, parece-nos necessário elucidar algumas concepções referentes ao ensino-aprendizagem do Espanhol como língua adicional⁴ e o uso das tecnologias digitais.

Com base nos diferentes matizes observáveis no histórico do ensino de línguas no Brasil, de maneira geral, esse ensino se consolida através de uma abordagem gramatical, por meio de um processo mecânico de memorização de sons e escrita do código linguístico a ser aprendido, além da repetição e da comparação à língua materna. De acordo com Sateles e Almeida Filho (2010, p.1), “[...] a gramática sempre esteve presente, mesmo que de forma implícita, na organização e no suporte ao ensino de línguas nas escolas do país”.

A partir de análises dessa realidade escolar, estudiosos como Ausubel (2003) confirmam o predomínio de uma aprendizagem mecânica, caracterizada pela aquisição de conhecimentos através da repetição e memorização, sendo, portanto, necessária a substituição de procedimentos repetitivos, de pouco interesse para os alunos, por outros mais significativos.

³Dado o caráter exploratório do estudo e as limitações de espaço, este artigo não tem como objetivo tratar do funcionamento do WhatsApp, nem apresentar uma discussão teórica sobre o papel deste aplicativo e suas apropriações.

⁴Tomando como base as tendências históricas no ensino de línguas no Brasil, verificamos que há uma vasta discussão acerca da nomenclatura, em que diferentes termos são utilizados a respeito do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Neste estudo, utilizamos o termo língua adicional em detrimento aos outros, dando ênfase ao espanhol como um acréscimo que esta língua, ofertada como uma disciplina curricular, traz a quem se ocupa dela. Em outras palavras, uma adição a outras línguas que o estudante já possui em seu repertório linguístico, particularmente o português (língua materna) e o inglês (língua ofertada nos currículos escolares). Em diversos casos, “essa língua adicional não é a segunda, pois, outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes”. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p.127).

Acreditamos que a mudança dessas práticas educativas pode ocorrer de maneira prolífera, amparada no atual cenário em que as tecnologias digitais se mostram dinâmicas e produtivas como elementos adicionais ao ensino.

O uso de recursos tecnológicos, como apêndices das aulas, tem-se tornado uma prática frequente de alguns professores, tendo em vista a abrangência da *web 3.0*⁵. A conectividade está associada à mobilidade e à interatividade, permitindo o acesso à *web* de modo ilimitado e sem fronteiras.

De acordo com Schmidt e Cohen (2013), essa nova era de informações deve ser muito benéfica para a educação, pois a expansão da conectividade redimensiona rotinas tradicionais e oferece novos caminhos para o aprendizado. Segundo os autores, se as escolas continuarem a integrar em seus currículos as tecnologias disponíveis, muitos alunos podem desenvolver suas competências, através de experiências mais flexíveis, adaptadas aos diferentes estilos e ritmos de aprendizado. Nesse sentido, as práticas extrapolam o tempo e espaço do fazer pedagógico.

O cenário das tecnologias digitais retrata o perfil tecnológico dos jovens considerados nativos digitais, ou seja, aqueles que já nasceram num universo digital, em contato com a internet, computadores e games (PRENSKY, 2001). Estes jovens têm facilidade para ler, produzir e interagir em diversas telas, e rapidamente tornam-se protagonistas de uma edificação colaborativa do conhecimento, mediada pelas tecnologias.

Para Moran (2007, p.1), “[...] ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação”. Nesse contexto, acreditamos que é possível ressignificar o uso de celulares e das tecnologias disponíveis potencializando o ensino-aprendizagem de línguas. Para tanto, apresentamos o WhatsApp como um destes recursos motivadores para o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

O uso do WhatsApp não é uma novidade no ensino de línguas adicionais, porém, poucos estudos têm sido levados a cabo com uso efetivo em sala de aula. Portanto,

⁵A atual configuração da web que se convencionou chamar de *web 3.0* advém de um processo de caráter contínuo, em que se observa a existência do predomínio de tecnologia móvel, como por exemplo: *wi-fi* e *bluetooth*. Oferece elementos como mobilidade e conectividade, os quais permitem aos usuários a possibilidade de permanecer conectados por mais tempo sem que haja a necessidade de fios para se conectar a provedores, dispendo, portanto, de uma mobilidade até então desconhecida. Essa nova *web* também possibilita a busca de informações de forma mais rápida e precisa, em que a coleta, processamento, compilação de dados e a apresentação destas informações ocorrem através de uma interface simples e direta.

justifica-se esta pesquisa, que tem como principal foco o desenvolvimento da abordagem comunicativa e fomento das redes de compartilhamento de informação.

Trabalhos como o de Costa e Lopes (2015), por exemplo, tratam do uso dessa ferramenta como instrumento adicional ao ensino de inglês. O experimento, realizado com quinze alunos de um curso livre de idiomas teve como objetivo realizar a interação entre os participantes e a troca de informações no âmbito geral: datas, trabalhos de casa, justificativa de ausências, etc. Nessa experiência, ficava a cargo do professor coletar, selecionar e enviar algum tipo de material relevante aos grupos. A partir da perspectiva da observação docente, a tendência de os grupos fazerem perguntas em inglês, relacionadas à rotina das aulas, aos exercícios ministrados, às datas de avaliações, entre outras atividades, aumentava à medida que o experimento acontecia. Contudo, ainda que o objetivo de usar a língua inglesa tenha sido atingido, os autores constataram baixo interesse dos alunos em responder perguntas, ou acessar os *links* enviados para os exercícios.

Tomando como referência experiências como esta, com o uso do WhatsApp, consideramos necessário enfatizar os elementos relacionados às experiências dos alunos e as necessidades específicas da língua, visando ao desenvolvimento da língua-alvo. Nesse sentido, recorreremos à postura teórica de Ausubel (2003), com o objetivo de alcançar uma aprendizagem significativa, repleta de interconexões entre o código linguístico novo, que se aprende, e as experiências sociais, culturais, linguísticas e conhecimento de mundo que o falante possui. Portanto, elementos como: região, classe social, grupos familiar e escolar, etnia, entre outros, são importantes fatores que influenciam na maneira como uma língua adicional é aprendida⁶.

Nesse enquadramento, reforçamos a necessidade de construir propostas didáticas conciliando novas ferramentas tecnológicas e conteúdo pedagógico, na busca por aulas mais dinâmicas e interativas, numa perspectiva da aprendizagem significativa e colaborativa, contribuindo para despertar o interesse e oportunizar a comunicação na língua-alvo.

No entanto, reconhecemos que a utilização das tecnologias por si só não garante resultados satisfatórios no ensino-aprendizagem de línguas, pois, “se ensinar só dependesse de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo” (MORAN, 2008, p.12).

⁶Assim, para Almeida Filho (1993, p. 13), a língua começa estrangeira e vai se “desestrangeirizando”, à medida que é aprendida e utilizada pelo indivíduo.

Dessa forma, faz-se necessário a reflexão docente a respeito do processo de ensino, buscando compreender a realidade do contexto em que se trabalha a fim de verificar se o uso destas ferramentas pode auxiliar de maneira significativa no aprendizado dos alunos.

É preciso, portanto, “conectar o ensino com a vida do aluno” (MORAN, 2008, p.61). Contudo, é necessário que se faça uma reflexão sobre a própria prática docente, levando em conta o potencial pedagógico das ferramentas tecnológicas, no sentido de que tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, bem como estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estar conectados a distância.

Nesse cenário, de acordo com Fava (2014), ainda estamos em processo de discussão de quais regras vão valer para determinar como a tecnologia se encaixará em nossas vidas.

À medida que o avanço tecnológico se estabilizar um pouco mais, os educadores discutirão não apenas se a tecnologia deve ou não constar nos processos de ensino e aprendizagem, mas quanto de tecnologia realmente se quer no cotidiano e quais são os lugares e os momentos certos para ela. (FAVA, 2014, p. 200).

Desse modo, compreendemos a importância do papel do professor frente ao uso das tecnologias digitais, selecionando e estabelecendo como as ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas na prática docente. Cabe lembrar que uma das dificuldades atuais é conciliar informação e a variedade de dados disponíveis. Portanto, não se trata de receitas prontas, mas de práticas educativas inovadoras voltadas para o processo de ensino-aprendizagem, com ênfase na interação e nas práticas colaborativas.

Com essas concepções de base apresentadas, segue o aporte teórico, objeto desta investigação, como fundamento primeiro, com enfoque na teoria da assimilação da aprendizagem e da retenção significativas, segundo Ausubel (2003).

A teoria da aprendizagem significativa

Considerando a necessidade de tornar significativa a aprendizagem de uma língua adicional, a proposta didática que aqui se detalha tem como base a aquisição da língua-alvo, visando ao desenvolvimento das quatro habilidades (produção e recepção discursiva oral e escrita), através de materiais potencialmente significativos.

Segundo Ausubel (2003, p. 6), a aprendizagem por recepção significativa é um processo ativo que exige três elementos. O primeiro diz respeito à análise cognitiva, necessária para averiguar quais são os aspectos da estrutura cognitiva existentes mais relevantes para o recebimento do novo material, potencialmente significativo. O segundo está relacionado com a possibilidade de haver reconciliação com as ideias existentes na estrutura cognitiva. Desse modo, depreende-se a possibilidade de haver apreensão de semelhanças e diferenças com relação aos materiais. O terceiro e último, por sua vez, refere-se à reformulação do material de aprendizagem, em termos dos antecedentes intelectuais do aprendiz em particular.

Assim, “a aprendizagem por recepção significativa envolve, principalmente, a aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado” (AUSUBEL, 2003, p. 1), Esse material, segundo o autor, precisa ser potencialmente significativo para o aluno e atender aos seguintes princípios: i) deve relacionar-se de forma não arbitrária, ii) deve ser relevante e iii) a estrutura particular do aprendiz deve conter ideias ancoradas relevantes com as quais se possa relacionar o novo material.

O fundamento da aprendizagem significativa, portanto, equivale a relacionar o novo material, ou seja, novos significados potenciais às ideias relevantes, já existentes na estrutura cognitiva do aluno. Na concepção do autor, a estrutura cognitiva é o fator que decide a respeito da significação do novo material e de sua aquisição e retenção. Dessa forma, o reforço da estrutura cognitiva do aluno facilita a aquisição e a retenção dos conhecimentos novos.

Nesse contexto, o processo de assimilação, na fase da aprendizagem significativa, inclui os seguintes elementos: ancoragem, interação e ligação. A ancoragem concebe uma vinculação de forma seletiva do material de aprendizagem com as ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva do aluno. A interação diz respeito à integração das ideias acabadas de introduzir com as ideias relevantes existentes (ancoradas). A ligação, por sua vez, ocorre entre novos significados e as ideias ancoradas (AUSUBEL, 2003).

Nesse enquadramento teórico, para se produzir a aprendizagem significativa, as informações e significados novos são incorporados a outros significados, já existentes na estrutura cognitiva dos estudantes. A interação entre novos significados potenciais dá origem a significados verdadeiros e únicos, devido “à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única”. (AUSUBEL, 2003, p. 01).

Esse processo de assimilação natural da aprendizagem significativa é contínuo, não finaliza com a aquisição de novos significados. Além destas fases também há a

etapa da retenção e/ou esquecimento, como resultados naturais do processo de aprendizagem.

Nesse contexto, estão em constante desenvolvimento as informações já adquiridas e as novas informações que se inter-relacionam como uma espécie de teia. Nas palavras de Azevedo (2010, p. 203), “[...] se o saber pressupõe a construção de uma rede de informações, conceitos e conhecimentos interconectados além de uma gama de competências e habilidades desenvolvidas, faz-se necessário aprender a tecer essa rede e a lançá-la para resolver problemas”.

Assim, faz-se necessário que as práticas pedagógicas tenham sentido para os alunos para que eles se sintam mais motivados à aprendizagem e, portanto, se alcance uma retenção mais eficaz, conforme afirma Ausubel (2003, p. 15-6):

Os seres humanos têm tendência a trabalhar mais e sentem-se muito mais motivados quando as actividades de aprendizagem que iniciam fazem sentido, em vez de não o fazerem, e se podem lembrar e depois articular pelas próprias palavras. Esta é, basicamente, a explicação dada pelos psicólogos gestaltistas para a superioridade da aprendizagem e da retenção significativas em relação às por memorização: quando a aprendizagem surge acompanhada de interiorização e de compreensão das relações, formam-se ‘vestígios estáveis’ que se recordam durante mais tempo.

Transpondo essa ideia para o ensino de uma língua adicional, podemos conjecturar que os conteúdos precisam ser adequados aos conhecimentos prévios dos alunos, a situações que tenham significado às suas práticas sociais, culturais e acadêmicas, ao que se pode aplicar ao contexto cotidiano e não apenas conteúdos artificialmente sistematizados.

Consideramos que essas práticas de linguagem não podem ter como escopo classificações, normatizações ou simples exercícios de repetição. Não deve, portanto, se efetivar como uma forma de ensino-aprendizagem arbitrária e literal, mas uma aprendizagem, defendida por Ausubel (2003), por recepção significativa, que pressupõe a aquisição de novas informações por meio de um material potencialmente significativo, apropriado e relevante para o aluno.

Cabe mencionar ainda que a aprendizagem significativa sofre influência do meio exterior e, desse modo, a reprodução real do material retido pode ser afetada por fatores externos, como: tendências culturais e de atitude, bem como exigências de situação específica do próprio âmbito de reprodução, tais como exames, provas, testes,

atividades avaliativas e se expressar em público. Estes fatores podem exercer sobre o estudante, um nível de pressão – estresse – que também compõe o que se denominou de filtro afetivo⁷, podendo influenciar em seu desempenho e inclusive no seu processo de domínio e de apropriação do conteúdo em estudo. (WERTSCH, 1999)

Face a isso, acreditamos na importância em buscar significados para o contexto de ambiência de uso das tecnologias, o que implica compreender como o uso das ferramentas tecnológicas pode contribuir para o estabelecimento de um novo tipo de ensino e aprendizagem em que as práticas de interação e de aprendizagem colaborativa, discutidas na sequência, podem viabilizar uma aprendizagem significativa da língua.

Modelo colaborativo de aprendizagem

A aprendizagem colaborativa é um elemento importante e indispensável na proposta de integração das tecnologias ao ensino do Espanhol, pois prioriza a colaboração e a aprendizagem contínua, permitindo que os alunos construam seus conhecimentos coletivamente a partir da interação com seus pares e com o professor.

Uma prática colaborativa consiste em um trabalho de parceria, em que as atividades desenvolvidas são compartilhadas com os alunos envolvidos através da rede e, com isso, somam-se informações que são compartilhadas e reformuladas por diversos coautores. Este tipo de metodologia caracteriza uma configuração em que os alunos executam seus trabalhos em grupos para resolução de tarefas e/ou problemas, através de práticas compartilhadas.

De acordo com Inácio (2007), essas interações entre os alunos geram dinamismo e expectativa do retorno do processo, ou seja, que o grupo elabore representações sobre as novas informações que está aprendendo. Esse contexto implica em reconhecer a aprendizagem como um processo social, num cenário em que os alunos aprendem e desenvolvem suas habilidades, em especial, a comunicativa, pela interação com seus pares.

⁷O que Ausubel (2003) denomina de variável social, Krashen (2013) designa filtro de *input* ou de *output*. Estes filtros compreendem certas atitudes e sentimentos, como por exemplo: vergonha, timidez, medo etc., podendo dificultar e até mesmo impedir que o estudante tenha aquilo que Krashen (2013) denomina de aquisição e produção; que Ausubel (2003, p. 1-9), por sua vez, designa aprendizagem e retenção; e que, nas palavras de Wertsch (1999, p.82-92), é conhecido por domínio e apropriação da matéria estudada.

Para Jonassen (2007, p.24), quando os alunos trabalham em grupo “negociam socialmente uma expectativa comum, assim como a compreensão da tarefa e os métodos que irão utilizar para realizarem”, envolvendo a colaboração por meio das trocas. Nessa perspectiva, as experiências, dificuldades e conhecimentos são compartilhados, permitindo a troca de diferentes interpretações e percepções.

Acreditamos que essas interações, entremeadas pelas práticas colaborativas, permitem o desenvolvimento de um trabalho mais autônomo, por parte do estudante, com devido acompanhamento e monitoramento das atividades pelo professor. Essas atividades, desenvolvidas através da mobilidade e da conectividade, também permitem o desenvolvimento crítico e criativo. O desenvolvimento desses fatores, entre eles a criatividade, pode ser alcançado através das práticas de colaboração. Para Shneiderman (2007), atividades que incentivam a criatividade são vistas como parte de processos de inovação, podendo produzir ideias inovadoras e descobertas.

Nesse encadeamento de atividades, promove-se um ambiente colaborativo de aprendizagem, através do WhatsApp, tendo em vista que os alunos têm oportunidades de interagir, solucionar dúvidas, compartilhar conhecimentos prévios e adquiridos, promovendo novas alternativas para construção e reconstrução dos saberes, com o uso efetivo de práticas de letramento digital.⁸

Assim, é possível criar oportunidades para que os alunos aprendam e se sintam motivados a participar das atividades realizadas na sala e fora dela. Essa reconfiguração conta com a participação e colaboração ativa de autoria dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Por meio dessas atividades é possível criar novas oportunidades de expandir e enriquecer os momentos de produção colaborativa, visando atribuir sentido ao que se aprende, pensando a aprendizagem além de uma simples memorização temporária de conteúdos, para que a aprendizagem da língua seja, de fato, significativa.

Dessa forma, a língua torna-se o elemento mediador da interação entre o sujeito conhecedor, o objeto de conhecimento e os demais sujeitos (VYGOTSKY, 2000), visando à consolidação do processo de aquisição do conhecimento e ao desenvolvimento das habilidades necessárias ao aprendiz para que use a língua de maneira eficaz.

⁸O produto oriundo das atividades pode resultar no que se denomina por novo letramento. Este novo letramento é resultante de um novo *ethos* que compreende uma nova atitude diante do ato de escrever, ao incorporar os valores oriundos da *web 2.0*.

A prática mediada por WhatsApp: uma abordagem pedagógica

As atividades desenvolvidas por meio do WhatsApp servem como um apoio às aulas presenciais, com o objetivo de manter os discentes expostos por mais tempo à língua a ser aprendida. A escolha dessa ferramenta se deu por causa do uso constante dos alunos no cotidiano. Acrescenta-se a isto o fato de ela estar incluída numa geração de *web* 3.0, que permite o acesso móvel e em tempo real aos *sites*, à informação, conhecimento e entretenimento.

Para Behar (2009), os ambientes de aprendizagem virtual se caracterizam por apresentar ferramentas como *sites* de busca, plataforma de dados, ambientes de grupo e áreas para publicação das informações. Considerando tais características, a ferramenta escolhida para desempenhar a mediação da aprendizagem da língua espanhola dentro e fora da escola pode se enquadrar como parte do referido ambiente, apesar de suas especificidades. A característica intrínseca do WhatsApp é a possibilidade de criar grupos e de fazer a transmissão de voz, de texto, de imagem e de vídeo. Isso possibilita a composição de um texto que pode ter múltiplas interfaces.

A proposta veiculada pela ferramenta implica numa abordagem pedagógica que compreende cinco dimensões: ativa, construtivista, cooperativa, intencional e autêntica (JONASSEN, 2007).

Para Jonassen (2007), a dimensão ativa permite ao aluno, de forma ativa, construir e publicar informações no grupo em que está inscrito.

Quanto à dimensão construtivista, para Coll *et al.* (2006), o aluno é o sujeito ativo dentro do processo de construção do conhecimento, havendo uma relação reflexiva, colaborativa e interativa, através de momentos autônomos de aprendizagem. Uma vez que o aluno inserido num contexto social representa internamente o objeto a ser conhecido, pois ele confronta seus conhecimentos anteriores, que são suas informações pessoais, com um novo contexto cultural, a saber: expressar-se em língua espanhola.

A dimensão cooperativa compreende a colaboração que ocorre por meio de trocas entre os pares. O que equivale a dizer que “os alunos trabalham em grupo, negociam socialmente uma expectativa comum” (JONASSEN, 2007, p.24). Ela está presente no exercício proposto por meio do WhatsApp, pois, para realizá-lo, os alunos terão de trocar informações, fazer as perguntas e respondê-las na língua-alvo, para concluírem o exercício com êxito.

A ferramenta pode ser usada de modo a ser uma fonte de comunicações. Se essa fonte de comunicação for gerenciada de forma participativa pelo professor, auxiliará o aluno a desenvolver a sua expressão oral, além de trabalhar de forma mais autônoma e colaborativa (GRAELLS, 2007).

No que diz respeito à dimensão intencional, Jonassen (2007, p. 24) afirma que “os alunos articulam os seus objetivos de aprendizagem, o que estão a fazer, as decisões que tomam, as estratégias que utilizam e as respostas que encontram”. Assim, agem de forma a alcançar determinados objetivos e a atingir metas pessoais ou profissionais. Portanto, sendo a meta do aluno se expressar em língua espanhola, o referido exercício compreende a dimensão intencional, por permitir-lhe expressar-se na língua meta.

A utilização das ferramentas tecnológicas no processo educativo faz com que o professor proponha situações que possibilitem ao aluno usá-las de modo contextualizado, conectando conhecimento acumulado a situações vivenciais. Desse modo, apresentam-se ações de aprendizagem que simulam situações do mundo real significativo para que o aluno pratique e use esses conceitos (SANTOS, 2008).

Procedimentos metodológicos

Para colocar em prática a aprendizagem significativa, com auxílio do modelo colaborativo de aprendizagem, utilizamos o WhatsApp como ferramenta de mediação didática para o ensino do Espanhol. As atividades foram desenvolvidas com alunos do Ensino Médio Técnico Integrado, do xxxxx (xxxx)⁹.

Uma das principais justificativas para o desenvolvimento dessa proposta, com a utilização do aplicativo, é a necessidade de ampliar o tempo de exposição dos alunos com a língua e complementar as atividades realizadas em sala de aula, tendo em vista que essa disciplina conta com apenas 40 horas anuais no Currículo Escolar.

Outro fator, não menos importante, diz respeito aos resultados de uma investigação sobre os usos que os estudantes do Ensino Médio fazem dos recursos tecnológicos e das redes sociais. A partir de uma pesquisa quantitativo-descritiva, verificou-se a influência, a frequência com que os estudantes fazem uso de dispositivos e a maneira que utilizam as redes sociais, nos âmbitos familiar e escolar. Quanto à

⁹ As aulas de Língua Espanhola são ofertadas como disciplina curricular facultativa, no Centro de Idiomas dessa instituição, onde os alunos têm contato com diferentes cursos de idiomas e contam com uma infraestrutura equipada com laboratórios e monitores para atendimento.

forma de utilização, os resultados apontaram que tanto os recursos tecnológicos como as redes sociais são utilizadas com maior frequência para o lazer, em detrimento dos fins pedagógicos¹⁰.

Esses resultados respaldam o uso dessas ferramentas a partir de estímulos pedagógicos para motivar os estudantes a utilizarem-nas com propósitos educacionais, como forma de aumentar a eficácia e o envolvimento em sala de aula; para melhorar a comunicação entre alunos e professores e, até mesmo, para preparar os alunos para um emprego (OLIVEIRA, 2014).

A aplicação e os resultados

No atual cenário em que tecnologias digitais emergem no contexto escolar, apresentamos uma proposta que incorpora o WhatsApp como instrumento de efetivo potencial didático capaz de propiciar uma aprendizagem significativa, bem como fomentar o relacionamento positivo e as interações entre os sujeitos participantes.

Com o uso do aplicativo, foram desenvolvidas atividades de produção oral e escrita através de diferentes modos de representação, de forma lúdica, em que a imagem e o som foram combinados ao texto escrito, como recursos textuais e midiáticos que despertam a motivação dos alunos para o desenvolvimento da habilidade comunicativa, através da troca e compartilhamento de mensagens entre os pares.

A primeira atividade apresentada teve como objetivo o desenvolvimento de funções comunicativas para a resolução de um problema. Os alunos deveriam criar um diálogo, na modalidade oral, conforme a seguinte orientação: em uma situação de enfermidade durante uma viagem a um país hispânico teriam que marcar uma consulta com um médico.

Para isso, o diálogo deveria conter comandos como: “cumprimentar, pedir uma consulta para certa hora, negar a hora pedida e sugerir outro horário, aceitar a sugestão, perguntar o que o paciente está sentindo, confirmar o horário da consulta, agradecer, desejar melhoras ao paciente, despedir-se”.

¹⁰A pesquisa foi realizada com todos os cursos do instituto, na modalidade de Técnico de Nível Médio, na Forma Integrada: Edificações, Mecânica, Informática, Química e Eletrotécnica. Contou com duas amostras. Uma coletada no ano de 2012, composta por 458 alunos do Ensino Médio, e uma realizada no ano de 2014, com 396 alunos. Os resultados demonstraram que durante este período, a frequência de uso dos recursos para o lazer continuou mais elevada que para os fins pedagógicos.

Segue abaixo a transcrição de alguns trechos gravados¹¹, com auxílio dos recursos do aplicativo:

Alumno A: ¡Hola! ¡Buenas tardes!

Alumno B: ¡Buenas tardes! ¿Puedes darme una cita para las tres de la tarde?

Alumno A: No tengo a las tres, pero te voy a poner en la cita después del turno, ¿quieres?

Alumno B: Sí, por supuesto.

Alumno C: ¿Qué sientes?

Alumno D: Un dolor en la cabeza.

Alumno B: Su cita esta propuesta para después del turno. Llegue hasta las cuatro de la tarde.

Alumno E: Gracias

Alumno E: Deseo que mejores. ¡hasta la tarde!

Alumno F: ¡Adiós!

A atividade se inicia com uma instrução do professor, logo após a exposição do conteúdo em sala de aula. As funções comunicativas, portanto, são elementos previamente conhecidos pelos alunos, corroborando a construção de uma relação substantiva e potencialmente significativa com conhecimentos já existentes.

Essa atividade inicial contou com a participação de dez alunos. Eles realizaram as gravações a partir dos comandos dados pelo professor e passaram a enviar e receber mensagens de áudio instantâneas. Nesse momento, se concretizaram as práticas individuais e colaborativas, numa interseção de atividades que se complementam.

Com a facilidade de uso do aplicativo, devido aos recursos para vincular textos verbais e visuais, possibilitando a mescla de imagem, som e textos verbais na tela, os alunos gravam suas mensagens, ocupando um turno discursivo e a partir deste momento, contam com a parceria dos seus pares para compor um diálogo, de acordo com as orientações do professor e os conteúdos trabalhados em sala de aula¹².

A prática se desenvolve através de um circuito de rodadas de perguntas e respostas, em que a ordem de participação de cada um dos integrantes e a escolha da estratégia linguística mais adequada à realização do diálogo são atribuições dos alunos. A intervenção colaborativa ocorre de maneira flexível, pois não há indicação de turnos para a gravação de voz, ou seja, os alunos gravam seus trechos para responder aos

¹¹O WhatsApp se apresenta como uma ferramenta prática para gravar pequenos áudios e transmiti-los.

¹²Cabe mencionar que as atividades de gravação facilitaram a realização das atividades, em especial, para um dos alunos, portador de deficiência visual, impossibilitado de realizar as produções escritas.

comandos iniciais no momento em que se sentem mais confiantes. Dessa forma, a interação dialógica se desenvolve num contexto de participação colaborativa.

Nessa proposta, compreende-se o ato comunicativo como um processo improvisado, em que tanto o emissor quanto o receptor entendem e transmitem a mensagem, e isto ocorre mesmo que no momento da enunciação não se saiba previamente ou com exatidão o que o interlocutor responderá, e tampouco se percebe, de imediato, aquilo que se afirma (ALONSO, 1994).

Por conseguinte, alguns alunos deram continuidade às práticas, incluindo também trechos de produção escrita, intercalados às gravações (Figura 1).

Figura 1: Ilustração das mensagens orais e escritas produzidas pelos alunos



Fonte: Autoria própria.

Em seguida, transcrevemos algumas dessas mensagens para exemplificar o contexto de aplicação da proposta. Cabe ressaltar que nesta atividade, em alguns momentos, verificamos a participação de um mesmo aluno em turnos de fala contínuos.

Alumno A: ¡Buenas tardes! Sí, por supuesto.

Alumno B: ¡Buenas tardes!

Alumno C: ¿Qué te pasa?

Alumno A: Me duelen los riñones.

Alumno E: ¿Cuánto tiempo lleva sintiéndose así?

Alumno A: Hace cinco días.

Alumno B: Hay una plaza para la mañana a las ocho.

Alumno C: Es muy temprano para mí. ¿Tienes a las diez?

Alumno D: No, a las diez no hay plaza, mas hay otro horario. ¿Cuál es mejor para ti?

Alumno B: ¿Hay plaza a las ocho de la noche mañana? Para mañana

Alumno C: Sí, por supuesto. Puedes venir mañana a las ocho de la noche.

Alumno B: ¡Gracias! Mañana, estaré ahí las ocho de la noche.

As atividades simulam situações cotidianas, significativas, com contextos úteis, para que os alunos desenvolvam as habilidades comunicativas num processo natural de

aprendizagem, criado a partir de um desafio: aprender a comunicar-se com outros indivíduos na língua-alvo, fora do contexto escolar. Assim, “mesmo ciente da artificialidade que tal simulação implica, pode aproximar ao máximo a aprendizagem escolar da aprendizagem cotidiana, tornando-a significativa e, portanto, efetiva e eficaz” (AZEVEDO; ROWELL, 2010, p. 218).

Esta simulação tem objetivos e ações planejadas previamente e contempla a hierarquia dos conteúdos previstos no currículo. Com a utilização do WhatsApp, cria-se um ambiente motivador para a participação dos alunos, com uma nova indicação de tempo e espaço, em que o conteúdo é posto como um desafio a ser cumprido, propiciando ao aluno aprender significativamente¹³.

A atividade sugere a resolução de um problema e possibilita ao aluno aplicar seus conhecimentos em situações contextualizadas, estabelecendo uma conexão entre os conhecimentos prévios e a aplicação em tarefas que simulam situações que podem ser vivenciadas com falantes nativos, por exemplo¹⁴.

Para executar em forma de produção oral e/ou escrita a ação proposta, os alunos precisam rever seus conhecimentos prévios, adquiridos nas aulas presenciais, seguir os comandos e produzir novos conhecimentos que são compartilhados com seus colegas, por meio da ferramenta. Assim, esse grupo passa a fazer parte, através de suas práticas, de uma comunidade de construção de conhecimento significativo. Nesse grupo, segundo Jonassen (2007), a participação de integrantes de diferentes culturas com diversas percepções favorece outras visões do mundo e outras complexidades.

A prática do referido dialogismo abrange a interatividade, a atitude favorável dos alunos em aprender significativamente, o interesse em dar sentido aos novos conteúdos que recebiam e de relacioná-los aos seus conhecimentos prévios já adquiridos. Essa circunstância é uma das condições básicas, proposta por Ausubel (2003), da interação das novas informações com a estrutura cognitiva preexistente do aluno, ou seja, a relação dos conhecimentos prévios às informações novas.

Nesse contexto, é relevante ressaltar o papel que a língua-alvo tem no processo da aprendizagem significativa, levando em conta que:

¹³Cabe mencionar ainda, que todo o processo de realização das atividades é permeado por etapas avaliativas, a fim de verificar o desenvolvimento e efetivo progresso do aluno, se há participação, se compreende e é capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos com base nessa dinâmica.

¹⁴Com o processo de internacionalização dos Institutos Federais, alunos e servidores passaram a ter mais chances de participar de programas de intercâmbio, em novas experiências educacionais e profissionais, participação e desenvolvimento de projetos de pesquisa, capacitação em instituições de excelência no exterior e mobilidade internacional.

A linguagem é um importante facilitador da aprendizagem significativa por recepção e pela descoberta. Aumentando-se a manipulação de conceitos e de proposições, através das propriedades representacionais das palavras, e aperfeiçoando compreensões subverbais emergentes na aprendizagem por recepção e pela descoberta significativas, clarificam-se tais significados e tornam-se mais precisos e transferíveis. (AUSUBEL, 2003, p. 05)

O alicerce teórico pautado na proposta de Ausubel implica na língua como principal mediadora da aprendizagem significativa, capaz de permitir o acesso às novas informações e fornecer os signos que representam os significados e as categorias nas quais esses conceitos são assimilados e ancorados.

Nesse contexto, os conteúdos são assimilados, organizados e reestruturados, permitindo que as informações novas, veiculadas pelas atividades, possam se relacionar aos conhecimentos prévios. A motivação em participar ativamente desse processo de recepção e compartilhamento das informações, bem como a dedicação dos alunos às tarefas, nas quais tentam dar significância ao conteúdo novo que aprendem é um dos pré-requisitos básicos para alcançar uma aprendizagem significativa.

Estudiosos como Ausubel (2003) e Jonassen (2007), ao abordar as dimensões que envolvem a aprendizagem significativa, afirmam que os alunos aprendem informações novas e as incorporam aos seus conhecimentos prévios, ou seja, a bagagem e o conhecimento de mundo que adquiriram ao longo de suas experiências socioculturais.

As verdadeiras aprendizagens, aquelas significativamente ancoradas em nossas estruturas cognitivas, são retidas na memória permanente ou de longa duração e nunca são efetivamente apagadas, são reestruturadas, redimensionadas, reconfiguradas por aprendizagens de conceitos ou proposições mais específicos/profundos/complexos. (AZEVEDO, 2013, p. 202)

Isso indica que o uso da língua-alvo, por meio de diferentes atividades, tais como a compreensão e produção oral e escrita, podem ser reconfiguradas em diferentes situações comunicativas, potencialmente significativas para o aluno.

Além disso, o conhecimento significativo pode ser aplicado em diferentes contextos específicos de uso, envolvendo muito mais do que simplesmente produzir ou negociar, mas a inclusão de dimensões como *feedbacks*, partilha de experiências, opiniões e uso efetivo da língua para diferentes situações comunicativas. Tais valores compreendem a participação, a colaboração e o

compartilhamento ao invés da publicação tradicional pautada pela individualização e pela propriedade (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).

Nesse caso, o uso da ferramenta pode possibilitar a participação de alunos mais tímidos em discussões, bem como enriquecer os debates (DAL MOLIN; GRANETTO, 2013). Dessa forma, os alunos deixam de ser apenas receptores de conhecimento e passam a transmiti-lo.

Com as atividades, é possível verificar as limitações (provisórias), as potencialidades e o grau de abertura para a negociação de significados entre os componentes do grupo. Para Prado (2003), neste processo de aprender coletivamente, os indivíduos podem fortalecer sua singularidade. Além disso, é através do trabalho colaborativo, compartilhado e coletivamente significativo que a aprendizagem pode ocorrer.

Entre os pontos positivos da ferramenta para potencializar uma aprendizagem significativa da língua, não como simples memorização de signos, mas como forma de compreender a língua em uso, verificamos o interesse, a disposição e atitudes ativas durante a execução das tarefas, além do entusiasmo em compartilhar os conhecimentos, interagir, aprender através da negociação e de pertencer a um grupo específico de aprendizagem.

Outra vantagem do uso do WhatsApp, na realização dessas atividades, é a de que os conteúdos ficam registrados, publicados, à disposição dos alunos, pois podem acessá-los para rever construções comunicativas ou de vocabulário. Essas ações podem ocorrer de maneira contínua, lúdica e motivadora.

Cabe mencionar ainda que as atividades realizadas podem ser executadas a partir de outros meios, com pesquisas em fontes diversas e construção coletiva de textos, através de plataformas de colaboração, por exemplo. Porém, enfatizamos a pertinência do uso do celular, levando em consideração que estes dispositivos móveis atraem por fazer parte do lazer e do cotidiano dos jovens. Outro ponto positivo diz respeito à oportunidade de se lançar mão tanto do *smartphone* quanto do aplicativo *WhatsApp* devido à oportunidade de manter os alunos em contato com a disciplina fora do horário de aula, explorando o seu caráter de interatividade e de conectividade, permitindo que os alunos realizem as tarefas em momentos e lugares diferentes.

Nesse processo, cabe ao professor a escolha do tema a ser trabalhado, as instruções para a realização das atividades, assim como as estratégias utilizadas e

mediação docente realizada para facilitar o *feedback* e o processo de avaliação das produções dos alunos, de maneira contínua, visando à otimização da experiência de aprendizagem e às necessidades específicas dos estudantes com relação à língua.

Outra atividade empreendida, ilustrada em seguida, diz respeito à tessitura textual, como parte integrante da competência discursiva, que compreende a capacidade de produzir e de interpretar textos em seu conjunto (GIOVANNINI *et al.*, 2003) e realizar as tarefas de colaboração e coautoria.

Inicialmente, foram enviados aos alunos, pelo WhatsApp, dois arquivos de imagem: um relativo a família real espanhola e o outro sobre o cantor Chico Buarque. Após a visualização, foi solicitada uma produção escrita, em conjunto, das características físicas e sociais e a vestimenta de cada um dos personagens propostos, conforme se verifica nas figuras abaixo:

Figura 2: Família Real Espanhola¹⁵



Figura 3: Chico Buarque¹⁶



Para executar essa atividade, os alunos teriam que, a partir de seus conhecimentos prévios sobre os personagens, construir pequenos trechos, referentes às ações solicitadas pelo professor. Uma pesquisa sobre os personagens também foi requisitada. Com apoio das tecnologias digitais, o aluno busca os conteúdos, construindo seu conhecimento e desenvolvendo habilidades necessárias para potencializar a autonomia nas suas ações de aprendizagem, para posteriormente trabalhar com seus pares. Nesse momento, abrem-se outras possibilidades de busca, através de outros recursos.

¹⁵Disponível em:<<http://vogue.globo.com/moda/moda-news/noticia/2014/06/rainha-letizia-aposta-em-look-de-estilista-espanhol-para-cerimonia-real.html>>.

¹⁶Disponível em:<<http://rollingstone.uol.com.br/edicao/edicao-61/entrevista-rs-chico-buarque#imagem7>>.

Seguem algumas transcrições dos alunos, feitas de forma colaborativa:

Alumno A Don Felipe: “El nombre de la primera persona es Felipe. Él es Rey de la España.

Alumno B: Él es alto. Él es delgado.

Alumno A: Él es inteligente. Él tiene los ojos oscuros y el pelo corto.

Alumno D: Característica Social (rey Felipe) es el actual rey de España, y el jefe de Estado y comandante supremo de las fuerzas armadas de España, así como el jefe de la Casa de Borbón de España. Está casado con la reina consorte Leticia de España, con quien tiene dos hijas, la princesa Leonor de Asturias y la Infanta Sofía.

Alumno A: El rey de España lleva camisa y pantalones negros, guantes, gorra y zapatos negros.”

Alumno B: Chico Buarque: “El nombre de la segunda persona es Chico Buarque. Él es alto. Él es delgado.

Alumno C: Él es inteligente. Él es sático.

Alumno A: Él tiene los ojos verdes y el pelo corto.” Características social (Chico Buarque): Francisco Buarque de Hollanda, más conocido como Chico Buarque (Río de Janeiro 19 de junio de 1944) es un músico, dramaturgo y escritor brasileño. Es conocido por ser uno de los grandes nombres de la música popular brasileña (MPB). Su discografía incluye aproximadamente ochenta discos, incluyendo solo-disco, en colaboración con otros músicos y compactos.

Alumno E: Fue casados durante 33 años (1966-1999) con la actriz Marieta Severo, con quien tuvo tres hijas, Silvia Buarque, Helena y Louise. Chico es el hermano de los cantantes Miúcha, Ana de Hollanda y Cristina. Contrariamente a la creencia popular, el lexicógrafo Aurélio Buarque de Holanda era más que un primo lejano del padre de Chico. Chico Buarque lleva chaqueta y pantalones rojos, camisa blanca y corbata negro.”

Nessa atividade, os alunos relacionam texto escrito e imagem através do aplicativo. A constituição da tessitura discursiva é de cunho coletivo, demonstrando a apropriação do código linguístico a partir dos conhecimentos prévios sobre a língua-alvo e das informações coletadas através de suas pesquisas.

Para realizar essa etapa, tendo como base a dimensão ativa, proposta por Jonassen (2007), faz-se necessário construir e publicar as informações no grupo de maneira ativa. “O aluno deve refletir ativamente sobre o novo material pensando as conexões e semelhanças, e ajustando diferenças ou contradições com a informação existente”. (ONTORIA PEÑA et al., 2005, p. 18)

No desenvolvimento da atividade, os alunos atuam na dimensão cooperativa, estabelecendo relações entre os conteúdos já adquiridos, vistos em sala de aula, nas informações recebidas e postadas por seus colegas e nas interações que ocorrem durante a prática de colaboração na produção escrita, com os membros envolvidos do grupo.

Dessa forma, cria-se um ambiente significativo e um significado em verbalizar os conhecimentos e publicá-los, para, em seguida, aplicá-los em sala de aula e fora dela, em momentos propícios para situações comunicativas.

Nesse processo, a aprendizagem é resultante de um processo interativo e representa a diferença entre o que o aprendiz pode fazer individualmente e aquilo que é capaz de atingir em colaboração com outros aprendizes (VYGOTSKY, 2000).

As produções escritas dos alunos envolveram vários aspectos cognitivos e criativos, tais como: planejamento, organização lógica das informações e dos dados de pesquisa realizados, a coerência com as imagens entregues pelo professor e o compartilhamento dos conhecimentos.

Acreditamos que essas práticas ajudam a desenvolver várias competências dos alunos, tais como a autonomia, a capacidade de gerenciar suas próprias pesquisas e reflexões sobre as atividades solicitadas, a disposição para trabalhar em equipe, a interatividade, entre outros fatores.

Dessa forma, é possível ressignificar a própria prática de ensinar e aprender, através do compartilhamento de conhecimentos prévios e adquiridos através de leituras, pesquisas e reflexões entre os sujeitos (professor e alunos), potencializando as situações de aprendizagem vivenciadas pelos alunos com o auxílio dos recursos tecnológicos.

As produções feitas com o WhatsApp como mediador de uma aprendizagem significativa foram positivas. O uso do aplicativo motivou a realização de diferentes formas de comunicação multidimensionais, não lineares e coletivas, potencializou o interesse e a participação dos alunos, apresentando-se como uma importante ferramenta para a realização de atividades na língua-alvo.

É relevante pontuar que apesar da ênfase dada às vantagens de uso dessa ferramenta, limitações podem ser encontradas por professores e alunos na realização da proposta, como, por exemplo, a existência de uma rede lenta ou, até mesmo, a inexistência de uma rede para acessar a internet na escola (fora da sala de aula), ou no ambiente familiar dos estudantes, apresentando um caráter restritivo em sua aplicação. Outros fatores, como a falta de um celular habilitado para tal tarefa, também pode ser considerado um obstáculo nesta experiência¹⁷.

¹⁷ Apesar de ressaltarmos, neste artigo, a pertinência da busca de formas significativas para incorporar os recursos tecnológicos, favorecendo a interação na sala de aula presencial e/ou virtual, não acreditamos que a prática pedagógica do professor deva estar vinculada apenas ao uso destas ferramentas digitais, entendidas, muitas vezes, como possíveis soluções para enfrentamento dos desafios pautados no ensino das línguas adicionais.

Considerações finais

A mediação tecnológica apresenta novas formas de relação entre as informações, fatores linguísticos, culturais e a aprendizagem das línguas adicionais. Neste artigo, o WhatsApp é apresentado como uma potencial ferramenta, no cenário educacional, para estimular o ensino-aprendizagem da língua espanhola, através de práticas colaborativas e significativas.

As práticas desenvolvidas neste estudo apresentaram resultados positivos, demonstrando que a colaboração e a devida seleção de material potencialmente significativo são fatores importantes no desenvolvimento das atividades didáticas. A elaboração destas atividades levou em conta os conhecimentos prévios dos alunos e o uso de formatos de representação deste conhecimento através das mídias digitais, num cenário de colaboração que prioriza dois elementos indissociáveis: conhecimento individual e o coletivo.

A aplicabilidade demonstrou-se eficiente, considerando o processo de construção de conhecimento, em que o aluno, de forma autônoma, concebe, cria, organiza e torna-se coautor de diferentes conteúdos, por meio de parceria com seus colegas. Assim, o conhecimento construído, no espaço *on-line*, de forma compartilhada, participativa, colaborativa e, portanto, pluriatorial, possibilita a construção de novas formas de ensinar e aprender, tendo em vista que as tecnologias digitais móveis oferecem oportunidades educativas e contribuem para o surgimento de diferentes práticas discursivas na mediação didático-pedagógica.

Os resultados evidenciaram que o uso do WhatsApp pode permitir múltiplas relações entre o aluno e o conhecimento, através da interlocução realizada em um suporte interativo e digital, com o fomento da qualidade dos procedimentos de ensino e de aprender significativamente. Essas tecnologias digitais são ferramentas que associadas a construtos teóricos fundantes, como a Teoria da Aprendizagem Significativa, se mostram eficazes e enriquecem as situações de aprendizagem vivenciadas pelos alunos com novos significados.

Ressaltamos também que a prática de interação escrita e/ou oral entre alunos e professor se intensifica com o desenvolvimento de recursos de comunicação instantânea. Entendemos, assim, que as tecnologias digitais móveis assumem papéis

importantes na comunicação, mediação e interesse dos alunos, proporcionando distintas maneiras de aprender, interagir e compartilhar conhecimentos, a partir de funções comunicativas específicas.

Nesse sentido, acreditamos que a otimização da aprendizagem significativa é indispensável à melhoria e desenvolvimento do ensino do espanhol como língua adicional, em detrimento de uma perspectiva de uso de língua pautada no ensino de normas gramaticais, não fundamentada em situações sócio-discursivas que tenham significado para o aluno.

Portanto, apesar de reconhecermos que essas ações podem ocorrer sem o uso de recursos tecnológicos digitais, ressaltamos a importância do emprego da ferramenta nesta proposta. Isso porque o uso diário de tal ferramenta está presente no cotidiano de parte expressiva do alunado, que se sente motivado a desenvolver a oralidade, o hábito da leitura e pesquisa e, principalmente, a construir e ampliar o conhecimento sobre a língua.

Isso posto, acreditamos que os fundamentos apresentados neste artigo poderão subsidiar outros estudos com o uso do WhatsApp por meio de uma prática de ensino cujo objetivo principal seja a mediação da aprendizagem significativa por meio da colaboração. Como desdobramentos para trabalhos futuros, propomos um estudo com padrões textuais em mensagens de texto típicas da escrita hispânica, contextos autênticos de língua, com abreviações, elementos não-verbais, etc., em comparação com a norma linguística padrão do idioma, referendada pela *Real Academia de Lengua Española*.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

ALONSO, E. **¿Cómo se profesor y querer seguir siéndolo?** Espanha: Edelsa, 1994.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Plátano Edições Técnicas, Lisboa, 2003.

AZEVEDO, T. M. de; ROWELL, V. M. Problematização e ensino de língua materna. In: RAMOS, F. B.; PAVIANI, J. (Orgs.). **O professor, a escola e a educação**. Caxias do Sul: EDUCS, p. 211-230, 2010.

AZEVEDO, T. M. de. Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões. **Desenredo** (Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo) - v. 6 - n. 2, p. 198-214, 2010.

AZEVEDO, T. M. Por uma aprendizagem significativa da língua materna: o ensino fundamentado em Saussure e Ausubel. **NONADA, Letras em Revista**, v.1, n. 20, p.191-212, 2013.

BEHAR, P. A. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 mar. 2017.

COLL, C. et al. A. **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

COSTA, D. M.; LOPES, J. R. A perspectiva docente quanto ao uso do whatsapp como ferramenta adicional ao ensino de inglês: um experimento em um curso livre de idiomas. **Cadernos do CNLF**, v. XIX, n. 01 – Línguas Clássicas, Textos Clássicos, Rio de Janeiro, p. 35-46, 2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/10/003.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

DAL MOLIN, B. H.; GRANETTO, J. C. **Reflexões sobre o uso das redes sociais no ensino médio**. Disponível em: <http://www.insite.pro.br/2013/setembro/reflexoes_redessociais_ensinomedio.pdf> Acesso em: 15 mar. 2017.

FAVA, R. **Educação 3.0: aplicando o PDCA nas instituições de ensino**. São Paulo: Editora Saraiva, 2014.

GIOVANNINI, A.; PERIS, E. M.; RODRÍGUEZ, M.; SIMÓN, T. **Profesor en acción 1**. Espanha: Edelsa, 2003.

GRAELLS, P. M. **La Web 2.0 y sus aplicaciones didácticas**. 2007. Disponível em: <<http://www.peremarques.net/web20.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

INÁCIO, M. **O processo de aprendizagem**. Lisboa: Delta Consultores e Perfil, 2007.

JONASSEN, D. **Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolvendo o pensamento crítico nas escolas**. Porto-Portugal: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação Século XXI, n. 23, 2007.

KRASHEN, S. **Second language acquisition theory, applications, and some conjectures**. Cambridge University Press, México, 2013.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the New” in New Literacies. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Orgs.) A new literacies sampler. **New Literacies and Digital Epistemologies**, v. 29, Nova Iorque: Peter Lang, p 1-25, 2007. Disponível em: <http://everydayliteracies.net/files/NewLiteraciesSampler_2007.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M. ; MASETTO, M. ; BEHRENS, M.. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 14 ed. São Paulo: Papyrus, p. 11-66, 2008.

MORAN, J. M. **O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na ead**: uma leitura crítica dos meios. In: Biblioteca Digital Clam, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

OLIVEIRA, S. **Conectados, mas muito distraídos**. São Paulo: Integrare Editora, 2014.

ONTORIA PEÑA, A. et al. **Mapas conceituais**: uma técnica para aprender. São Paulo: Ediciones Loyola, 2005.

PRADO, M. E. B. B. Integração de Mídias e a reconstrução da prática pedagógica. In: **Boletim do Salto para o Futuro**. Série Pedagogia de Projetos e integração de mídias, TV-ESCOLA-SEED-MEC, 2003. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 20 mar. 2017.

PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. On the Horizon. MCB University Press, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em:
<<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2017.

SANTOS, J. **Aprendizagem significativa**: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SATELES, L. M. D.; ALMEIDA FILHO, J. C. Breve histórico da abordagem gramatical e seus matizes no Ensino de Línguas no Brasil. In: **Revista História do Ensino de Línguas no Brasil**, n. 4, 2010. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=144:breve-historico-da-abobreve-historico-da-abordagem-gramatical-e-seus-matizes-no-ensino-de-linguas-no-brasil&catid=1095:ano-4-no-&Itemid=13>. Acesso em: 20 mar. 2017.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Orgs.). **Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: linguagem, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, v. 1, p.127-172, 2009.

SCHMIDT, E.; COHEN, J.. **A nova era digital: como será o futuro das pessoas, das nações e dos negócios**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2013.

SHNEIDERMAN, B. Creativity Support Tools-Accelerating Discovery and Innovation, **Communications of the ACM**, v. 50, nº 12, p. 20-32, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WERTSCH, J. V. **La mente en acción**. Argentina: Aique, 1999.

Como referenciar este artigo

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva.; PINHEIRO, Márcio Luiz Oliveira. As contribuições do whatsapp no ensino do espanhol: uma perspectiva de aprendizagem significativa e colaborativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1287-1312, ago./2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riace.v12.n.esp.2.10298>>. E-ISSN: 1982-5587.

Submetido em: 10/05/2017

Aprovação final em: 10/08/2017