

MAPA CONCEITUAL: UM INSTRUMENTO PARA A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Concept map: a tool to meaningful learning for english language

*Mapa conceptual: una herramienta para el aprendizaje
significativo del idioma inglés*

**Alessandra Simone do
Prado Siqueira**

alessandra.psiqueira@ufpe.br

**Patrícia Smith
Cavalcante**

patricia.cavalcante@ufpe.br

**Kátia Aparecida da Silva
Aquino**

Colégio de Aplicação da
Universidade Federal de
Pernambuco
aquino@ufpe.br

RESUMO

Esse relato de experiência objetiva investigar se o mapa conceitual, enquanto um recurso pedagógico, fomenta a aprendizagem significativa da língua Inglesa a partir de um estudo qualitativo, através do método pesquisa participante. A pesquisa envolveu o acompanhamento de um grupo de estudantes do ensino médio de uma escola pública federal durante quatro semanas. Esse grupo foi submetido à uma sequência didática fundamentada na Teoria da Aprendizagem Significativa. Os resultados revelam que a utilização de mapas conceituais contribui para a aprendizagem significativa da língua inglesa, ampliando tanto o repertório, quanto as competências linguísticas e comunicativas dos estudantes.

Palavras-chave: Mapa conceitual, Aprendizagem Significativa, Ensino da Língua Inglesa.

ABSTRACT

The concept map is a scaffolding technique that improves knowledge and provides meaningful learning. This research aims to present an experience report on the use of concept maps as a pedagogical tool to develop the English language meaningful learning. Its methodological basis involved a qualitative study, through the participant research. In this research, a group of students from a federal public school has been part of a didactic sequence based on the Meaningful Learning Theory. The results of the investigation have shown that the use of concept maps contributes to the English language meaningful learning, enlarging both the repertoire and the linguistic and communicative competence of the participants.

Keywords: Concept Map, Meaningful Learning, English Language Teaching.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo presentar un informe de experiencia sobre el uso de mapas conceptuales como herramienta pedagógica para desarrollar el aprendizaje significativo de idioma inglés. En esta investigación, un grupo de estudiantes ha sido parte de una secuencia didáctica basada en la Teoría del Aprendizaje Significativo. Los resultados de la investigación han demostrado que el uso de mapas conceptuales contribuye al aprendizaje significativo del idioma inglés, ampliando tanto el repertorio como la competencia lingüística y comunicativa de los participantes.

Palabras clave: Mapa conceptual, aprendizaje significativo, aprendizaje del idioma inglés.

1. INTRODUÇÃO

O aprendizado da Língua Inglesa possibilita a comunicação com sujeitos inseridos num contexto global. Esse processo permite a interação dos falantes da língua estrangeira, além de facilitar a construção de conhecimento. O ensino do idioma, na perspectiva de uma formação integral, pressupõe a apresentação da língua como via de comunicação com falantes nativos e não nativos do inglês, ou seja, mostrá-la como uma língua sem fronteiras. Além das possibilidades de interação social, o idioma é apresentado como um código comum garantidor de trânsito a variados conhecimentos essenciais que ensejam a aquisição de saberes significativos.

Nessa linha, questionamentos sobre estratégias de ensino da língua estrangeira, que estimulem a aquisição do idioma de forma relevante para o aprendiz e que, de fato, levem os alunos a compreender e produzir a língua eficientemente, multiplicam-se. Então, como podemos promover a aprendizagem significativa de uma língua estrangeira, nesse caso, a língua inglesa na escola hoje? Essa investigação apresenta alguns argumentos para responder a essa pergunta.

Percebe-se que, atualmente, profundas mudanças ocorrem na Educação. Segundo Prensky (2001), os estudantes de hoje estão radicalmente mudados, não são aqueles para os quais o nosso sistema educacional foi criado. Por isso, a escola tem sido desafiada a ressignificar as suas práticas, metodologias e materiais para que consiga contribuir, de forma expressiva, para o seu público, influenciado pelo amplo uso da tecnologia na nossa sociedade. Ou seja, a escola precisa se adequar a esse novo contexto. Não é mais concebível um ensino pautado apenas por estratégias tradicionais. Novos artifícios têm sido pleiteados pelos alunos para que a aprendizagem ocorra de forma mais eficiente e prazerosa. Na tentativa de atender a essa demanda, esse trabalho concluiu que o mapa conceitual, enquanto uma das ferramentas que podem promover mudanças na qualidade da aprendizagem, apresenta-se como uma alternativa promissora, visto que, ele facilita a promoção da aprendizagem significativa por meio da relação entre os conhecimentos prévios e os novos conteúdos. (Novak & Canãs, 2010; Ausubel, 2003).

Assim, o presente relato de experiência tem como objetivo investigar o mapa conceitual como potencial instrumento para a promoção da aprendizagem significativa no ensino da Língua Inglesa. Para tanto, uma ação educacional que visa o desenvolvimento de competências linguísticas e cognitivas foi produzida e é apresentada neste artigo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. A aquisição de uma segunda língua e a língua inglesa na perspectiva de uma formação integral

Teorias e abordagens centradas na aprendizagem da linguagem procuram descrever o fenômeno da aquisição de um segundo idioma. Del Ré (2006) afirma que não há correntes linguísticas

melhores que outras e sim algumas que melhor explicam determinados processos. Para o autor, a teoria behaviorista de B.F Skinner, a teoria da gramática universal de Chomsky, as cinco hipóteses de Krashen e a teoria sociocultural de Vygotsky modificaram o aprendizado da linguagem. Pathan e colaboradores (2018) afirmam que essa mudança foi possível através de pesquisas e observação do desenvolvimento da aprendizagem da linguagem da criança. Em vista disso, por apresentarem maior apoio para esse artigo, o pensamento de Vygotsky e o de Krashen podem explicar melhor os fenômenos que implicam o aprendizado da língua estrangeira. A teoria sociocultural de Vygotsky introduziu o conceito de aprendizagem da língua na interação social. Um conceito central na teoria é a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que é descrita como

a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real do indivíduo, tal como a sua capacidade de resolver problemas independentemente, e o seu nível de desenvolvimento potencial, tal como medido através de solução de problemas sob orientação (de um adulto, no caso de uma criança) ou em colaboração de companheiros mais capazes (Vygotsky, 1987, p. 97)

Assim, de acordo com Pathan e colaboradores (2018) existe uma diferença no desenvolvimento da criança quando está em companhia de pares mais capacitados. A ideia de Vygotsky é descrever o desenvolvimento da criança quando ela trabalha independentemente, mas uma mudança pode acontecer quando ela tem o suporte de outros mais capazes como o professor, os pais ou outros alunos mais competentes.

Na mesma linha, Stephen Krashen, pesquisador na área da aquisição de língua estrangeira, propõe uma teoria para aquisição da língua que se aproxima da teoria sociocultural de Vygotsky. A aprendizagem de uma segunda língua para Krashen (2009) implica em um fenômeno consciente, segundo o autor, é através da aprendizagem que a competência linguística é desenvolvida.

A segunda maneira de desenvolver a competência em uma segunda língua é através da aprendizagem. Usaremos o termo "aprender" de agora em diante para nos referirmos ao conhecimento consciente de uma segunda língua, conhecer as regras, estar ciente delas e poder falar sobre elas. Em termos não-técnicos, aprender é "conhecer" uma língua, conhecida pela maioria das pessoas como "gramática" ou "regras". (Krashen, 2009, p. 10, tradução nossa).

Krashen (2009) ainda discorre sobre a diferença entre os processos de aquisição e aprendizagem e encontra familiaridade com os conceitos espontâneos e científicos desenvolvidos por Vygotsky (1987). Os conceitos espontâneos (aqueles que são desenvolvidos no cotidiano, no contato com a língua) e os conceitos científicos (aqueles que sofreram influência de um adulto, os que foram desenvolvidos em espaços educacionais). Assim, Stephen Krashen apresenta cinco hipóteses essenciais para o aprendizado de uma língua estrangeira que estão descritas na Tabela 1.

Tabela 1

Hipóteses essenciais para o aprendizado de uma língua estrangeira

Hipótese	Descrição
1. Aquisição-Aprendizagem	A aquisição consiste no processo inconsciente, produto de interação significativa, comunicação natural e aprendizado que é o processo consciente, aprendizado 'sobre' a língua.
2. Ordem natural	Algumas regras gramaticais são assimiladas mais cedo do que outras.
3. 'Monitor' no aprendizado da língua	Atua na autocorreção e outras correções. A produção do indivíduo é colocada para funcionar se três condições ocorrerem simultaneamente: tempo suficiente, preocupação com a forma e conhecimento da regra.
4. <i>Input</i>	O estudante melhora e progride na sua aquisição quando recebe <i>input</i> ¹ de quem está um passo à frente do seu estágio de competência linguística, "i + 1", desde que esse <i>input</i> seja 'compreensivo' (<i>comprehensible input</i>).
5. Filtro afetivo	Inclui o nível de motivação, autoconfiança, autoestima e ansiedade do estudante, que deve estar aberto para que ocorra a aquisição da linguagem.

Adaptado de Krashen (1985 apud Santos, 2018, p. 215)

O conceito da ZDP de Vygotsky e a hipótese 4 (*Input*) se aproximam, uma vez que ambas indicam que o estudante deve sair da sua zona de conforto para que o aprendizado ocorra (Marriott, 2016; Rublik, 2017). Outra hipótese descrita na teoria de Krashen, a hipótese do filtro afetivo, contribui como processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. De acordo com Almeida Filho (1993), aprender uma língua estrangeira tem relação com a esfera afetiva, especialmente quando o indivíduo vivencia o sucesso ou a frustração na sua experiência com idioma. Por isso, para Marriott (2016) tanto a motivação quanto a ansiedade ou, ainda, a pressão exercida pelo grupo podem acarretar em resistência ou estímulo à aprendizagem da língua. As questões envolvidas no âmbito afetivo acrescentam-se às competências linguístico-comunicativas e "são aspectos importantes e relevantes no processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira" (Marriott, 2016, p.11). Dessa forma, a ênfase na influência dos processos culturais encontrados tanto na teoria sociocultural de Vygotsky quanto na teoria de Krashen trazem grandes contribuições para os educadores contemporâneos no campo da aquisição da linguagem e no ensino de línguas.

A Base Nacional Comum Curricular, BNCC, apresenta a língua inglesa como componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental e Médio e propõe novos conceitos que guiam os eixos organizadores do aprendizado, como os multiletramentos, a língua inglesa como língua franca e o cunho formativo da língua (Brasil, 2018). Nessa linha, a língua é apresentada ao aprendiz como veículo de comunicação com falantes nativos e não nativos do inglês, como uma língua que não pertence a um território fixo ou a um só povo, uma língua com "livre acesso" dos falantes. Isto porque, a língua Inglesa é retratada como um idioma que circula entre variados conhecimentos essenciais para o alcance de conteúdos relevantes a qualquer indivíduo, no ambiente virtual da internet, por exemplo, percebemos uma infinidade de conhecimentos disponíveis e o código comum a esses conteúdos é, majoritariamente, o inglês. Ademais, está presente em meios de linguagens diversos, tais como os saberes do mundo multimídia. As séries, filmes, jogos, redes sociais, entre outros, são representantes dessas novas linguagens.

¹Input é o recebimento de informações, dados, na forma escrita ou oral.

Neste sentido, a BNCC determina que as ações didático-pedagógicas estejam orientadas para a educação integral. Ou seja, deve-se investir no desenvolvimento de competências e habilidades que preparem os estudantes para considerar o seu contexto; que oriente para aprender a lidar com informações de forma crítica e responsável nos contextos das culturas digitais; que fortaleçam a proatividade na resolução de problemas e que auxiliem na convivência com as diferenças e diversidades. No componente curricular da língua inglesa esse direcionamento não difere. Os objetos de conhecimentos estudados propiciam um desenvolvimento integral com tópicos trabalhados compartilhados na língua alvo, o inglês.

Assim, dentro do documento da BNCC é preconizado que o ensino e aprendizagem da língua inglesa devem desenvolver competências e habilidades que extrapolam o antigo paradigma de uso do idioma para a compreensão e produção da leitura e escrita. O aprendizado da língua estrangeira está relacionado à ampliação de repertórios culturais e linguísticos que ganham corpo nas práticas sociais. O documento organiza as habilidades do campo em cinco eixos: a) oralidade, onde as práticas de compreensão e expressão oral da língua inglesa acontecem em diversos contextos; b) leitura, que compreende práticas de leitura em textos variados (verbais, verbo-visuais, multimodais) na língua alvo; c) escrita, onde as práticas de expressão da língua acontecem através de textos que estão relacionados ao contexto do estudante; d) conhecimentos linguísticos que são explorados em práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua; e) dimensão Intercultural, onde as práticas da língua promovem reflexão sobre aspectos temáticos que envolvem o convívio, o respeito e a valorização da diversidade entre os povos (Brasil, 2018).

Nesta direção, o ensino formal deve desenvolver a compreensão da língua respeitando o seu contexto de uso, suas particularidades e suas variações. A partir dessa compreensão os estudantes vivenciam a língua no seu uso, e sem focalizar na língua enquanto um registro normativo apenas. Mas, sim “como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos muito variados de outras línguas em âmbito global, respeitando o fenômeno da variação linguística, sem preconceitos.” (Brasil, 2018, p. 486)

2.2 Teoria da Aprendizagem Significativa

Muitos dos princípios encontrados nos documentos norteadores da Educação Básica no Brasil, como a BNCC estão alinhados à Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), delineada por David Ausubel (1968). Na TAS, Ausubel assume que a principal influência para que a aprendizagem significativa aconteça são os subsunçores ou ideias-âncora preexistentes na base cognitiva do indivíduo. Moreira & Masini (1982) destacam que esse subsunçor não deve ser qualquer um conhecimento que já esteja no domínio da estrutura cognitiva do indivíduo, ele deve estar relacionado a um conhecimento prévio relevante para o aprendiz. Então, segundo Moreira (1999, p.2) “a atribuição de significados a novos conhecimentos depende da existência de conhecimentos prévios especificamente relevantes e da interação com eles”.

Nessa direção, na descrição das competências gerais da Educação Básica, a Base procura nortear as atividades pedagógicas para a valorização e utilização de conhecimentos prévios, historicamente construídos, para contribuir no mundo físico, social, cultural e digital. Ainda, busca que os estudantes desenvolvam habilidades e competências que auxiliem na articulação de aprendizagens que sejam significativas para a sua formação integral. No desenvolvimento das habilidades e competências, a Base ainda faz menção à aprendizagem significativa quando considera a utilização de materiais que possam ser relevantes e significativos e com potencialidade para a comunicação com os conhecimentos prévios dos estudantes (Brasil, 2019).

Para Ausubel é a partir do conhecimento que indivíduo já possui, isto é, seu conhecimento prévio, que novos conhecimentos podem se apoiar, modificar e, conseqüentemente, ampliar. Esse fenômeno ocorre de forma substantiva, ou seja, designa a essência do conhecimento e não-arbitrária. Além disso, segue uma dinâmica lógica; quando as informações, ao se confrontarem com outras já existentes na base cognitiva do sujeito, experienciam uma transformação, tanto dos conhecimentos prévios, quanto dos conhecimentos adquiridos (Ausubel, 2003). Nesse contexto, a aprendizagem é um processo de acumulação de informações e conhecimentos que são agregados à estrutura cognitiva do aprendiz, e que fica como repertório a ser utilizado quando necessário (Moreira, 1999). Em outras palavras, o viés da aprendizagem é a organização, retenção e, finalmente, a utilização do conhecimento. Na TAS, a estrutura cognitiva do estudante é enriquecida através da expansão, reformulação e fixação do conhecimento já existente de modo que esta base habilite o discente a relacionar, adquirir e sedimentar novos conhecimentos. A aprendizagem significativa pressupõe uma perspectiva semiótica do cotidiano que estimula um olhar mais aprofundado da sociedade e dos fenômenos nela vivenciados. Isto posto, em concordância com os objetivos concebidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

O conceito de aprendizagem significativa, central na perspectiva construtivista, implica, necessariamente, o trabalho simbólico de “significar” a parcela da realidade que se conhece. As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas à medida que conseguirem estabelecer relações substantivas e não-arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados (Brasil, 1997, p.38).

Dessa forma, a estrutura cognitiva marcada por subsunçores (conhecimentos prévios) que se organizam e se inter-relacionam para adquirir, reformular e consolidar novos conhecimentos, é representada por dois processos: a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa. Ausubel (2003) descreve que a diferenciação progressiva se dá através de várias conexões entre novos conhecimentos e subsunçores, esses vão ficando mais robustos, mais amplos, mais sólidos e capazes de servir como base para outros conhecimentos. Conceitos mais gerais vão se destrinchando em outros mais específicos e assim, pode-se caracterizar as diferenças entre eles. Por outro lado, o processo que ocorre, concomitantemente à diferenciação progressiva, é chamado de reconciliação integrativa. Nesse processo, percebe-se o oposto, a estrutura cognitiva procura

“eliminar diferenças aparentes, resolver inconsistências, integrar significados, fazer super ordenações” (Moreira, 1999, p. 6).

Além dos conhecimentos prévios, há duas condições para a aprendizagem significativa: a) o material utilizado pelo aprendiz (material impresso como livros, fichas, até metodologias, aulas, materiais virtuais advindos da internet) que deve ser potencialmente significativo, ou seja, deve ter “significado lógico (seja relacionável de maneira não-arbitrária e não-literal a uma estrutura cognitiva apropriada e relevante)” (Moreira, 1999, p. 8); b) a predisposição do estudante para aprender, em outras palavras, deve vir do estudante o desejo de fazer as relações entre os novos conhecimentos e os conhecimentos prévios. No entanto, Moreira & Masini (1982) alertam para o fato de que material pode ser potencialmente significativo, mas se a vontade do estudante é apenas memorizar, arbitrária e literalmente, o processo de aprendizagem será mecânico e sem significado.

À vista disso, pode-se inferir que a questão da predisposição para aprender se reflete no engajamento do estudante, que adquire uma importância essencial para que o processo educativo se desenvolva. Segundo Trowler (2010) engajamento estudantil é o investimento de tempo, esforço e outros recursos relevantes de ambos, o estudante e sua instituição, em otimizar a experiência do estudante e desenvolver os resultados da sua aprendizagem. Já segundo Harper e Quayle (2009) o engajamento é mais que participação ou envolvimento, envolve sentimentos e o processo de dar sentido às atividades realizadas na escola. Atuar sem se sentir engajado é só se envolver ou até se conformar; sentir-se engajado sem ação é dissociação (Harper & Quayle, 2009).

Ao retomar aspectos já mencionados, várias são as questões que influenciam na seleção de ações que privilegiam a aprendizagem significativa. E todas elas têm um papel crucial na escolha metodológica, na elaboração de materiais e na escolha de recursos didáticos que possam estimular e potencializar a aprendizagem nessa perspectiva. Nesta direção, os mapas conceituais se mostram um recurso de grande potencial (Novak & Canãs, 2010)

2.3 Mapas conceituais

O registro das informações que já fazem parte do repertório cognitivo do aprendiz é uma fase essencial na perspectiva da aprendizagem significativa. O inventário dos conhecimentos prévios que o estudante já possui, pode ser obtido através da produção de mapas conceituais. Os mapas conceituais são representações gráficas que expõem a estruturação do conhecimento do indivíduo através de conceitos que se relacionam entre si. Estes conceitos formam uma unidade semântica a partir de proposições que contemplam dois ou mais termos conceituais conectados por um termo de ligação (Novak & Canãs, 2010; Moreira, 2010). Preferivelmente, esses conceitos devem estar situados no mapa de forma hierárquica, ou seja, os conceitos mais gerais e mais inclusivos aparecem primeiro e os conceitos mais específicos e menos inclusivos devem se apresentar em seguida.

Além de representações gráficas, os mapas conceituais também são considerados ferramentas de negociação de significado. Novak (1984) argumenta que a habilidade de negociar significados está associada a uma série de ações que resultam no aprendizado de um certo conhecimento. Esta habilidade não está relacionada à transferência de conhecimento, mas sim, relaciona-se à troca, compartilhamento, discussão e entendimento consensual com quem a negociação está sendo feita. Quer seja entre aprendizes, entre aprendizes e professores, ou ainda, entre aprendizes e material. Assim, a negociação de significados demanda, muitas vezes, um certo compromisso do aprendiz com o seu próprio aprendizado.

O mapa conceitual, criado por Joseph Novak no início da década de 1970, tem sido utilizado para vários fins: estruturar, organizar, avaliar e compartilhar conhecimentos. Pela multiplicidade de usos do mapa conceitual, ele se apresenta tanto como uma ferramenta eficaz para exposição de conhecimentos, quanto para servir como um “ponto de referência conceitual a partir do qual os estudantes podem construir significados mais ricos” (NOVAK, 1984, p. 58). Novak e Canãs (2010) acrescentam ainda que, além de servir como um ponto de referência conceitual, o instrumento também mostra uma espécie de retrato do processo de desenvolvimento dos conceitos estudados. O estudante, quando se torna um mapeador, tem a possibilidade de esclarecer, correlacionar e reorganizar as informações que estão na sua base cognitiva. Além disso, a possibilidade de visualizar esse percurso de elaboração do conhecimento e de fomentar a aprendizagem profunda são fatores que legitimam o uso dessa ferramenta para a promoção da aprendizagem (Correia, Aguiar, Viana & Cabral, 2016).

Nessa perspectiva, os mapas conceituais podem também desenvolver a dimensão emocional, um dos pilares de uma educação que aponta para a formação integral. Isto porque de acordo com Novak (1984), é inegável que, a sensação de sucesso atingido pelo estudante quando ele percebe a evolução na sua aprendizagem através de um mapa conceitual, gera um impacto afetivo extremamente positivo que leva o aprendiz a aprender significativamente.

Na qualidade de instrumento, que possibilita a promoção de aprendizagem, o mapa conceitual pode ser utilizado como uma estratégia colaborativa. Algumas formas de utilização desse recurso com o objetivo de estimular a colaboração entre os estudantes são: “a) negociar conceitos e significados; b) treinar argumentação e comunicação; c) potencializar trabalho em equipe, por exemplo, a construção de um mapa conceitual em grupo; d) contrastar e comparar diferentes pontos de vista, modelos, teorias, panoramas” (Correia, Aguiar, Viana & Cabral, 2016, p.49).

Já enquanto instrumento avaliativo da aprendizagem, o mapa conceitual pode ser uma ferramenta diferencial por não apresentar respostas simples, gabaritos, ou uma única resposta, quando comparamos com o modelo tradicional de avaliações objetivas e subjetivas utilizadas na escola (Correia, Silva & Júnior, 2010). Esse tipo de modelo avaliativo pode contribuir para que os professores entendam como está o percurso da aprendizagem na de cada estudante, além de tornar

o aprendizado mais prazeroso e mais acessível. Assim, para a produção de mapas conceituais eficientes alguns parâmetros devem ser seguidos:

As proposições devem ter alta clareza semântica e comunicar com precisão as relações conceituais representadas; A pergunta focal delimita o conteúdo a ser mapeado e é a forma mais eficiente para controlar o tamanho do mapa conceitual; A organização dos conceitos deve ser hierárquica, sendo que os conceitos mais gerais (abrangentes) iniciam o mapa e são progressivamente detalhados; As revisões contínuas do mapa conceitual devem ser utilizadas para modificar o conhecimento representado, de acordo com as mudanças de entendimento conceitual do mapeador. (Correia, Aguiar, Viana & Cabral, 2016, p.43)

O mapa conceitual é cada vez mais popular em alguns campos científicos. Isto porque os seus benefícios para a aprendizagem em sala de aula são claramente perceptíveis (Aguiar & Correia, 2013). No entanto, a literatura mostra que o recurso ainda é pouco explorado no ensino de língua inglesa.

3 METODOLOGIA

A pesquisa se insere na abordagem qualitativa descritiva, através do método pesquisa participante que, segundo Ludke e André (1986), é aquela que permite acompanhamento direto do pesquisador no ambiente de investigação e considera a perspectiva dos participantes. Para Gil (2012), a pesquisa participante tem sido recomendada objetivando alcançar resultados socialmente mais relevantes, além de caracterizar-se pelo envolvimento do pesquisador e pesquisado. Vale salientar que o relacionamento entre estes atores não se dá apenas como observação do pesquisador pelo pesquisado, mas ambos acabam se identificando, especialmente quando os objetivos são sujeitos sociais.

Nesse sentido, a construção da metodologia envolveu etapas de pesquisa teórico-metodológica, discussões acerca de questões da atualidade que afetam a vida do estudante, dentro e fora da escola. Também foram promovidos debates, aulas expositivas, elaboração de mapas conceituais pelos discentes no programa *CmapTools*², avaliação e publicação das atividades no ambiente virtual (neste caso o Google Sala de Aula).

O presente relato de experiência envolveu a implementação de uma ação didática em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio de uma instituição de ensino federal do Recife /PE, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp-UFPE), no componente curricular de língua Inglesa. As turmas de Língua Inglesa, na instituição onde a pesquisa foi realizada, estão inseridas em um programa pedagógico diferencial no que se refere ao ensino da língua estrangeira. No referido programa, as turmas de línguas são niveladas de acordo com uma aferição linguística realizada assim que os estudantes ingressam na escola. Por seguir um viés sociointeracionista, o programa investe para que os estudantes tenham maiores oportunidades de trocar e negociar

²O programa CmapTools é gratuito disponível em <<http://cmap.ihmc.us/>> acesso em 31 mar 2021

conhecimentos através de interações em pares e em grupos, especificamente. A turma onde a pesquisa foi realizada era composta por um grupo de quinze estudantes do componente curricular língua inglesa considerados fluentes. Chamamos de fluentes os estudantes que já possuem uma fundamentação na língua inglesa, isto é, os sujeitos que já cursaram os níveis básico e intermediário e já foram expostos aos itens gramaticais estudados nesses períodos (Marriott, 2016). Esses estudantes estudaram em escola de línguas, alguns já participaram de intercâmbios em países de língua inglesa.

Neste cenário, o objetivo central da sequência de intervenções didáticas proposta neste estudo é avaliar a aprendizagem da Língua Inglesa desses estudantes, que utilizarão esse conhecimento adquirido da língua estrangeira para discutir questões da atualidade que impactam a vida, no seu contexto. Para isso, foram utilizados quatro encontros síncronos e oito assíncronos durante o formato remoto de ensino e em todas as fases da intervenção didática os estudantes escreveram e se comunicaram na língua inglesa.

A primeira fase se iniciou com uma chuva de ideias sobre quais eram os problemas sociais que mais impactavam os estudantes nesse momento, a fim de conhecer informações sobre quais deles poderiam ser trabalhados em sala de aula. Assim, os estudantes, divididos em grupos de três componentes, deveriam então escolher uma das problemáticas surgidas no momento da atividade. Alguns temas como cultura do cancelamento, depressão e ansiedade na adolescência, *bullying*, cancelamento virtual, violência doméstica, sentimentos na era do Covid, racismo, intolerância foram trazidos nessa intervenção. Uma vez escolhido o tema por cada grupo, todos os estudantes deveriam produzir um mapa conceitual inicial, individual, para responder a uma pergunta focal “O que é (o tema escolhido)” e, então, deixar emergir suas concepções prévias a respeito do tema selecionado. Os mapas conceituais foram compartilhados e discutidos nos grupos. Vale pontuar que os estudantes participantes da pesquisa foram apresentados à técnica de mapeamento conceitual no início do ano letivo. Dessa forma, a atividade foi também uma forma de eles adquirirem mais experiência para a construção de mapas conceituais utilizando a língua estrangeira.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A base teórica desta investigação apresenta o mapa conceitual como uma ferramenta com potencialidade para desenvolver a aprendizagem da língua Inglesa de estudantes do ensino médio, através de uma sequência de ações didáticas que possua um viés favorável à aprendizagem significativa. Nessa direção, recursos advindos tanto de metodologias tradicionais quanto de metodologias ativas interconectados, robustecem as práticas de ensino e aprendizagem. Considerando isso, o mapa conceitual mostra-se como um desses recursos. A sua utilização apresenta variadas finalidades que vão desde uma técnica didática, até um mecanismo avaliativo (Moreira, 2010).

Na tentativa de identificar indícios de aprendizagem significativa foram organizados dados a partir

de mapas conceituais. A análise desses mapas procurou identificar algum tipo de evidência de aprendizagem significativa na língua Inglesa dos estudantes participantes da pesquisa. Além disso, a análise também buscou proporcionar ao aprendiz possibilidades de reflexão acerca de que direção seguir no sentido de desenvolver a sua própria aprendizagem, uma vez que o mapa traz a capacidade de “fotografar” a sua estrutura cognitiva.

Na observação feita pela pesquisadora, inicialmente os estudantes adquiriram um conhecimento básico acerca da produção de mapas conceituais em uma aula onde os procedimentos para a construção deles foram apresentados. Posteriormente, a técnica foi praticada em outra aula através da utilização de uma temática esolhia para este fim. Assim, conseguiram aplicar esses conceitos para executar seus próprios mapas na língua Inglesa.

Nas discussões iniciais para a seleção da problemática a ser trabalhada em sala de aula, alguns temas que impactam o cotidiano dos estudantes surgiram e foram, brevemente, debatidos. Os mapas iniciais foram, então, produzidos individualmente. Os mapas conceituais que foram escolhidos e analisados para esse estudo abordaram a **cultura do cancelamento**, que é “o ato de boicotar uma pessoa, isto é, negá-la e excluí-la da legitimação social em resposta a uma atitude tomada por ela que tenha sido considerada errada.” (Brasileiro & Azevedo, 2020, p.85).

A cultura do cancelamento objetiva a exclusão de pessoas dos meios digitais chegando até mesmo ao boicote de suas atividades. O nome se originou em casos de alguns indivíduos que manifestaram suas opiniões e foram mal interpretados, por isso, acabaram sofrendo ataques na web, trazendo complicações para a vida pessoal e digital. O termo “cultura do cancelamento” começou a ser utilizado no início em 2017, quando uma campanha (#metoo) nas redes sociais motivou mulheres do mundo inteiro a compartilharem denúncias de assédio e violência sexual (Brasileiro & Azevedo, 2020).

Então, para responder à pergunta focal no primeiro mapa “O que é a cultura do cancelamento?” (*What is cancel culture really like?*), os estudantes exploraram o conceito desse tipo de cultura. Na sequência da atividade, percebeu-se que os participantes do estudo fizeram a articulação entre as novas informações e conceitos, com os conhecimentos já existentes na sua base cognitiva (Moreira, 1999) na língua alvo, o inglês. Isto é perceptível na Figura 1, que representa os mapas conceitual inicial (Figura 1a) e final (Figura 1b) de um estudante (aqui denominado como A1).

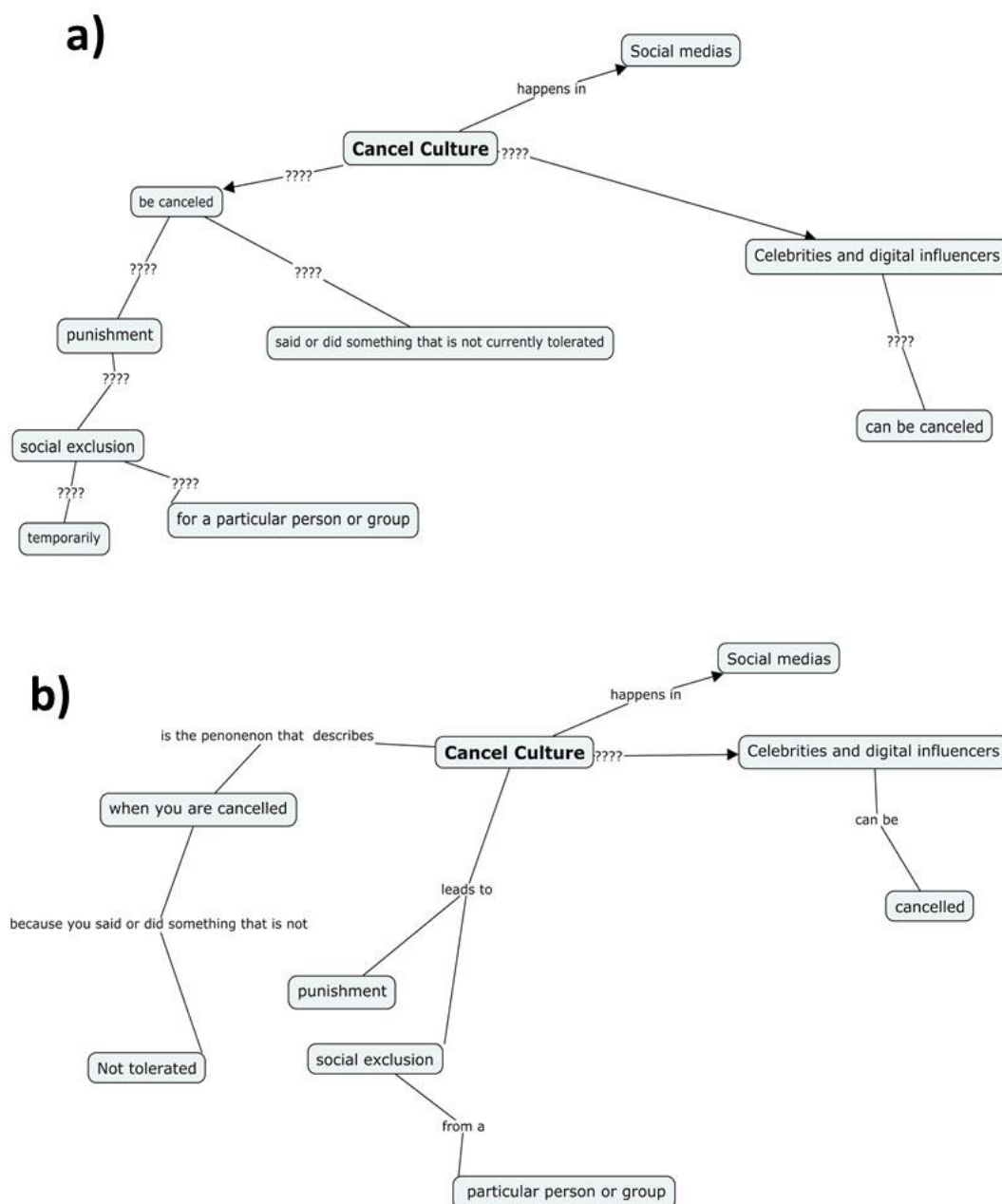


Figura 1 – Mapas Conceituais produzidos pelo estudante A1: a) inicial e b) final

O mapa da Figura 1a demonstra nas hierarquias conceituais apresentadas, alguns tópicos que não foram mencionados nas discussões iniciais, no momento da chuva de ideias, sobre as temáticas escolhidas por eles no início da intervenção didática como, por exemplo, *Social Media* (Mídia Social) e *Celebrities and digital influencers* (Celebidades e influenciadores digitais). Ainda no mapa da Figura 1a, pode-se notar que o estudante não colocou as palavras de ligação entre conceitos, o que dificultou a análise quanto à semântica das proposições formadas. “A falta de um termo de ligação impede o entendimento da relação conceitual e produz um mapa mental, que se limita a representar a associação entre conceitos” (Davies, 2011, apud Aguiar & Correia, 2013 p. 145). Contudo, foi possível perceber algum nível de hierarquização dos conceitos que estavam ligados ao termo central do mapa

Os mapas produzidos pelo estudante A1 podem ser um excelente exemplo para analisar o campo

lexical. No primeiro mapa (Figura 1a) a grafia da palavra 'cancelado' aparece como "canceled", ou seja, com um 'L'. Já no segundo mapa (Figura 1b), A1 escreve "cancelled", com dois 'L'. Vale pontuar que depois da construção do primeiro mapa conceitual, os materiais que foram disponibilizados aos alunos tinham uma origem do inglês britânico, no qual a grafia da referida palavra leva duas letras "L". Esse detalhe nos leva à interpretação de que, A1 ao utilizar materiais de uma certa origem, assimilou que essa (com dois 'L') é a grafia correta e não como aparece na primeira versão (com um 'L' só). Outra consideração a se fazer é que ambas as grafias estão de acordo com a norma culta da língua inglesa, e por isso a pesquisadora não chamou a atenção dos estudantes quanto a esse detalhe, uma vez que ambas estão corretas. No entanto, a palavra "canceled" é mais utilizada no inglês Americano e a grafia "cancelled" é mais vista no inglês Britânico. Além disso, este aspecto do mapa de A1 também aborda uma das hipóteses da Teoria Krashen, a hipótese do monitor, descrita na Tabela 1. Ao ser exposto a um material onde a grafia de uma palavra aparecia diferente do que era esperado, o estudante, "corrigiu" o que entendeu que poderia ser um erro mesmo se ter sido indicado pela professora.

Já ao analisar os mapas do estudante A2 (Figura 2) observamos que ele considera os conceitos trabalhados nas aulas e nos textos que compuseram as aulas e acrescenta também a intertextualidade. Está destacado no seu mapa quando o estudante faz a articulação entre os materiais potencialmente significativos utilizados nas aulas, como os textos trabalhados com conceitos e informações trazidas nos momentos de discussão em grupos.

No mapa conceitual inicial (Figura 2a) o estudante A2 nos mostra conceitos e informações, definições, características, reflexões e consequências do fenômeno chamado cultura do cancelamento (*Cancel Culture*). O referido mapa mostra com clareza que conceitos estão se formando e a aprendizagem significativa está em curso.

No segundo mapa conceitual (Figura 2b), pode-se perceber algumas diferenças. Seguindo os parâmetros de referência desenvolvidos por Aguiar e Correia (2013), quanto à clareza semântica das proposições, o estudante A2 utiliza verbos flexionados e com isso concede maior clareza semântica às suas proposições.

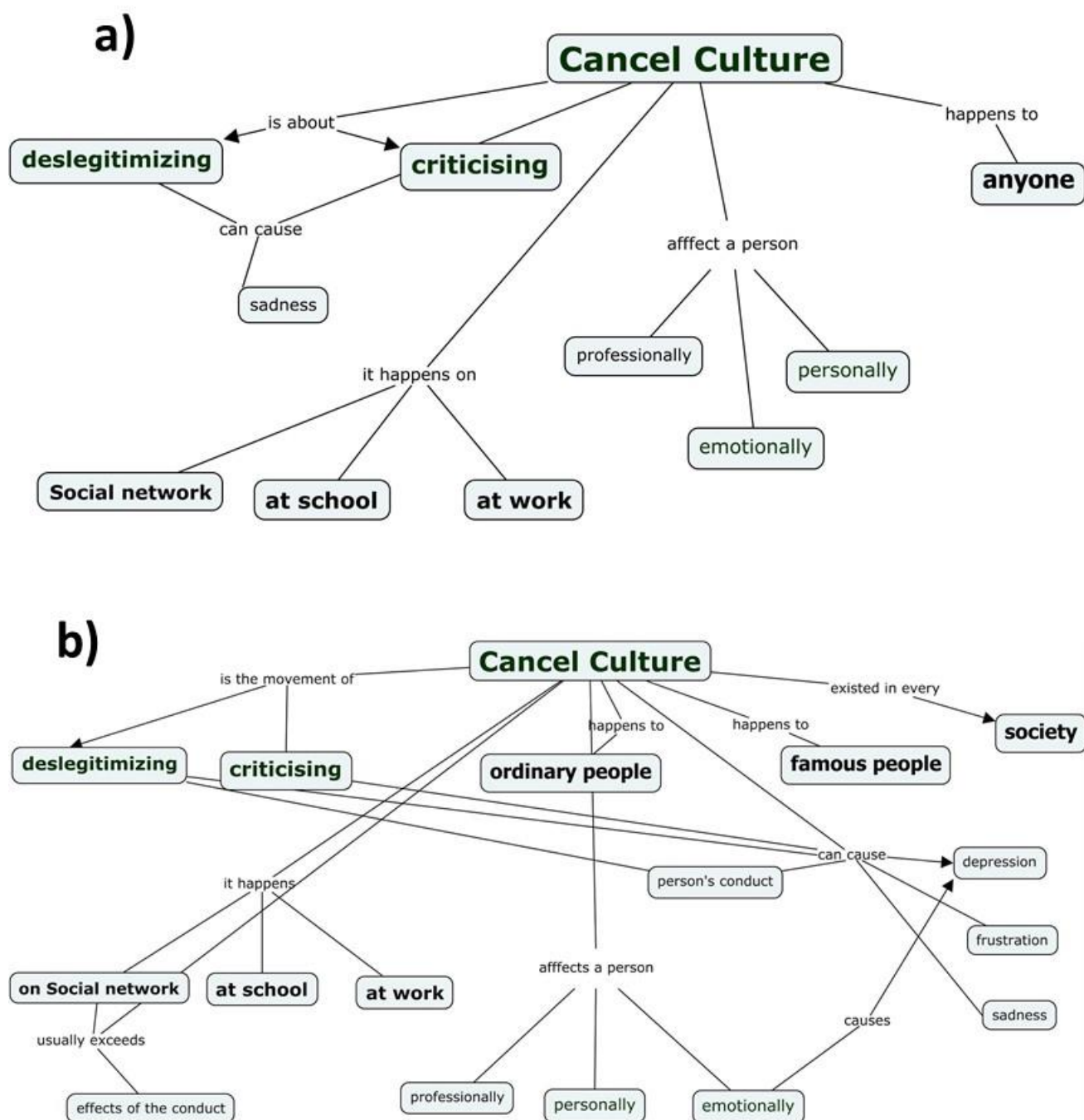


Figura 2 – Mapas Conceituais produzidos pelo estudante A2: a) inicial e b) final

A estruturação do mapa da Figura 2 demonstra uma maior diferenciação entre os conceitos. Esses conceitos mais abrangentes vão se destrinchando em maior detalhamento e vão se interconectando à medida que o mapa vai se especificando. Essa característica torna visível que as relações entre os conceitos exteriorizam as diferenciações progressivas e reconciliações integrativas desenvolvidas pelo estudante através das ligações cruzadas apresentadas entre os conceitos.

As proposições quando analisadas através da lupa da Teoria de Krashen para aquisição da segunda língua, mostram com clareza uma das hipóteses descritas pelo teórico. A hipótese da ordem natural (Tabela 1), que afirma que algumas regras gramaticais são assimiladas mais cedo e, por isso, aparecem nas produções dos estudantes com mais frequência. É o caso dos verbos no presente

do indicativo que aparecem na grande maioria das proposições do mapa da Figura 2b, apesar de serem estudantes fluentes.

No que se refere à compreensão e produção da língua estrangeira, podemos observar um número superior de palavras no segundo mapa quando comparado ao primeiro (Figura 2). Nesse caso, pressupõe-se que, após as aulas ministradas durante a ação educacional, as discussões nas aulas síncronas e a leitura e exercícios feitos nos textos, o repertório linguístico dos aprendizes cresceu consideravelmente, é o que é pressuposto no segundo mapa do estudante A2 (Figura 2 b). Palavras e expressões diversas aparecem nos conceitos e nas frases de ligação que compõem o seu mapa conceitual final. A articulação entre conhecimentos está presente na exposição das consequências da cultura do cancelamento (*depression, sadness, frustration*, ou seja, depressão, tristeza, frustração), essas informações foram trabalhadas nos momentos assíncronos com a leitura de textos que tratavam da esfera afetiva e a cultura do cancelamento. Verifica-se então, mais um indício da influência dos materiais, que são potencialmente significativos promovendo o aprendizado desse estudante.

As análises dos mapas dos estudantes A1 (Figura 1) e A2 (Figura 2) são apenas recortes que exemplificam as potencialidades do uso dessa ferramenta no ensino de língua inglesa. No cômputo geral, os estudantes se envolveram em todas as etapas da intervenção pedagógica, apresentaram reflexões, pesquisaram, trouxeram contribuições. Os mapas conceituais construídos pelos estudantes que fizeram parte da pesquisa, trouxeram conceitos básicos sobre os tópicos trabalhados, como a cultura do cancelamento e seus impactos no comportamento dos indivíduos na atualidade, por exemplo.

Ainda, pode-se constatar que a construção do mapa conceitual favoreceu a criticidade dos estudantes na língua estrangeira. Ficou claro nos momentos de debate, nas aulas síncronas, que os estudantes se esforçaram para construir argumentos motivados pelos materiais utilizados (textos e vídeos) que pudessem refletir os seus pontos de vista e relacioná-los à realidade vivenciada por eles nos seus contextos sociais. Dessa forma, é plausível esperar que essas habilidades críticas, que foram favorecidas na ação educacional, sejam também transferidas a outros componentes curriculares.

Os conhecimentos prévios dos estudantes foram um ponto alto nos mapas elaborados. Em todos os mapas analisados, pode-se perceber que os conhecimentos anteriores e os novos conhecimentos, compartilhados e negociados nas interações em grupos, estavam presentes nos mapas dos participantes da pesquisa. A investigação torna evidente, então, que os estudantes do primeiro ano do ensino médio aprenderam significativamente ou está em curso.

No que concerne às competências específicas que devem ser trabalhadas no Ensino Médio, de acordo com a BNCC, o compartilhamento do mapa conceitual ampliou o debate entre os estudantes em sala de aula, pois possibilitou a abordagem de assuntos de relevância social de uma maneira

crítica. Assim, a estratégia facilitou a produção argumentativa e a negociação de significados que, por sua vez, contribuiu para o enriquecimento do segundo mapa conceitual. As discussões na fase de compartilhamento possibilitaram novos arranjos estruturais que foram observados no segundo mapa a ser analisado em seguida. Isso dito, infere-se que a produção do mapa conceitual e o compartilhamento das ideias contidas nele, puderam promover uma nova organização conceitual na base cognitiva do estudante.

Um dos pilares para a aprendizagem significativa, a predisposição dos estudantes em aprender foi também percebida. Os estudantes se mostraram muito envolvidos na realização das atividades pedagógicas, em todas as fases. Apresentaram reflexões e contribuições relevantes e criativas sobre as temáticas trabalhadas. Discussões sobre os mais variados temas, tais como: educação, bullying, cancelamento virtual, violência doméstica, sentimentos, racismo, intolerância, constituíram-se como temáticas amplamente debatidas.

Os resultados desta investigação indicam que a construção dos mapas conceituais por estudantes do ensino médio influenciou na aprendizagem da língua estrangeira em questão. A expectativa que as atividades propostas, como o mapa conceitual, trouxessem uma possibilidade de trabalhar conteúdos diversos, de interesse dos estudantes participantes, foi atingida com sucesso. Percebeu-se ainda, uma nítida melhora na comunicação entre eles na língua alvo, o inglês, apesar do contexto atual de aulas remotas onde essa interação teve que ser feita de forma virtual. Tal progresso foi constatado através da comparação de trabalhos e procedimentos realizados anteriormente no contexto escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução deste artigo, argumentamos que somente os métodos de ensino que a escola entrega hoje, ainda muito focalizados em metodologias tradicionais, não têm a capacidade de atender às demandas dos estudantes na escola do século XXI. Os estudantes deste século são diferentes daqueles aos quais a comunidade escolar estava habituada. Os novos aprendizes têm demandas alinhadas às suas novas práticas que, por sua vez, têm sido forjadas pelo uso da tecnologia. As novas determinações da comunidade escolar sugerem que inovações para a transformação da educação aconteçam de maneira ágil e significativa.

Na perspectiva de proporcionar uma experiência de ensino que seja positiva e se alinhe às novas exigências da educação, o componente curricular de língua Inglesa na educação básica, é exposto como um idioma que possibilita a interlocução com variadas culturas e povos. Além disso, facilita a troca e a negociação de novos conhecimentos através da linguagem.

Inúmeros são os recursos tecnológicos aplicados nas aulas virtuais, o mapa conceitual, ferramenta utilizada para representar e organizar o conhecimento, é apresentado como uma das estratégias

que favorecem e impulsionam o processo de ensino e aprendizagem. Tal ferramenta, pode beneficiar tanto o discente, na mediação dos conhecimentos, quanto os docentes, quando elaboram os seus mapas e organizam seus conhecimentos. Apesar disso, a revisão da literatura mostrou que no ensino e aprendizagem da língua Inglesa, esse recurso ainda é pouco explorado. Os trabalhos que focam na aprendizagem significativa da língua estrangeira com a utilização de artifícios como o mapa conceitual é incipiente e insuficiente

O relato de experiência inovadora aqui apresentado, buscou investigar o mapa conceitual como uma ferramenta pedagógica com capacidade para desenvolver a aprendizagem significativa de uma língua estrangeira. No grupo dos estudantes participantes dessa pesquisa foi possível observar que a utilização do mapa conceitual contribuiu para a promoção da aprendizagem significativa da língua inglesa, ampliando tanto o repertório, quanto às competências linguísticas e comunicativas dos estudantes.

É importante ressaltar que algumas limitações foram percebidas no processo da elaboração dos mapas conceituais. Alguns mapas conceituais mostraram que tanto as instruções sobre a técnica de mapeamento, quanto o seu formato precisam ser melhor trabalhados. Contudo, podem ser considerados como exemplos e práticas para que os estudantes dominem a técnica de construção de mapas conceituais e possam usufruir das vantagens que essa ferramenta oferece para aprender significativamente.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, J. A. & Correia P. R. M. (2013) Como Fazer Bons Mapas Conceituais? Estabelecendo parâmetros de referência e propondo atividades de treinamento. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 13(2), pp.141-157.
- Almeida Filho, J. C. P. (1993) *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas, SP: Pontes.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimento: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano editora.
- Brasil. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Aprendizagem Significativa – Breve discussão acerca do conceito. Recuperado de: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-depraticas/aprofundamentos/191-aprendizagem-significativa-breve-discussao-acerca-do-conceito>
- Brasil (2018). Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio*. Brasília: MEC.
- Brasil (1997). Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC.

- Brasileiro, F. S. & Azevedo, J. V. (2020). Novas Práticas de Linchamento Virtual: Fachadas Erradas e Cancelamento de Pessoas na Cultura Digital. *Revista Latino Americana de Ciências de La Comunicacion*, 19 (3)4, pp. 80-91.
- Correia P. R. M., Aguiar, J. A., Viana, A. D. & Cabral (2016). Por que vale a pena usar mapas conceituais no Ensino Superior? *Revista de Graduação USP*, 1(1), pp. 41-51.
- Correia P. R. M., Silva, A. C. & Júnior, J. G. R. (2010) Mapas Conceituais como Ferramenta de Avaliação na Sala de Aula. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 32(4), pp. 4402-4408.
- Del Ré, A. (2006). A pesquisa em aquisição da linguagem: teoria e prática. In. Del Ré, A (Org.). *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, pp. 13-44.
- Gil, A. C. (2012). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6 ed. São Paulo: Atlas.
- Harper, S. R. & Quaye, S. J. (2009). *Student Engagement in Higher Education*. New York: Routledge
- Krashen, S. D. (2009). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora EPU.
- Marriott, R. C. V. (2016). Do laboratório de aprendizagem de línguas (LAPLI) ao uso de mapas conceituais para o desenvolvimento da aquisição de línguas (MAPLI). (Tese de Pós-Graduação em educação - PPGE) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, Brasil.
- Moreira, M. A. (1999). *Aprendizagem significativa*. Brasília: Editora da UnB.
- Moreira, M. A. (2010) *Mapas conceituais e aprendizagem significativa*. São Paulo: Centauro Editora.
- Moreira, M. A. & Masini, E. F. S. (1982). *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro.
- Novak, J. (1984). *Aprender a Aprender*. 1.ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Novak, J. D. & Canãs, A. J (2010). A Teoria Subjacente aos Mapas Conceituais e como elaborá-los e usá-los. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 5(1), pp. 9-29.
- Pathan, H. Menon, R.A., Menon, S., Khoso, A.K. & Bux, I. (2018). A critical Review of Vygotsky's Socio-cultural Theory in Second Language Acquisition. *International Journal of English Linguistics*, 8(4), pp. 232-236.
- Prensky, M. (2001). *On the horizon*. West Yorkshire: MCB University Press.
- Rublik, N. (2017). Language Acquisition and Cultural Mediation: Vygotsky's Theory. *Asian Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology*, 3(1), pp. 334-345.
- Santos, G. R. (2018) Modelos Teóricos de Ensino e Aprendizagem de Línguas: Krashen, a perspectiva de interação e caminhos em direção da autonomia do aprendiz de línguas. *Uniletoledo*, 3(1), pp. 209-224.
- Trowler, V. (2010). *Student Engagement Literature Review*. University of Lancaster: The higher Education Academy
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.