



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

MAXWELL FERNANDES DANTAS

**CONHECIMENTOS PRÉVIOS DE LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DE
PLATAFORMAS DIGITAIS PARA ALUNOS DO CAMPO**

**CAMPINA GRANDE – PB
2014**

MAXWELL FERNANDES DANTAS

**CONHECIMENTOS PRÉVIOS DE LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DE
PLATAFORMAS DIGITAIS PARA ALUNOS DO CAMPO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação Práticas pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientador: Prof. Ms. Valécio Irineu Barros

CAMPINA GRANDE – PB
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

D192c Dantas, Maxwell Fernandes
Conhecimentos prévios de língua inglesa através de plataformas digitais para alunos do campo [manuscrito] / Maxwell Fernandes Dantas. - 2014.
50 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.

"Orientação: Prof. Valécio Irineu Barros, Departamento de Letras e Artes".

1. Tecnologia na Educação. 2. Recurso Tecnológico. 3. Plataforma Digital 4. Jogos Pedagógicos. I. Título.

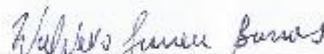
21. ed. CDD 371.33

MAXWELL FERNANDES DANTAS

CONHECIMENTOS PRÉVIOS DE LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DE
PLATAFORMAS DIGITAIS PARA ALUNOS DO CAMPO

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em 06/02/2014



Prof. Ms. Valécio Irineu Barros
Orientador



Prof. Dr. Ricardo Soares da Silva
Examinador



Prof. Ms. Gléa Curjão Carneiro
Examinadora

Aos meus pais, pelo alicerce que construíram,
a partir do qual muitos “tijolos” foram
acrescentados, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Às pessoas que me são de afeto caro e íntimo: Meus pais, Genival e Francinete, minha irmã, Marne Gabriele, Minha esposa Raquel e minhas filhas, Reyda-Ajna e Lizi Maya.

A alguns amigos que, cada um da sua forma, contribuíram com conhecimentos ou forças de variadas naturezas: Nikson, Kleber, Marquinhos, Selminho, Rodrigo, Marta Daniely, Sandro, Luiz Gustavo e Patrícia, Roberta, Jefferson, Renato e, também, àqueles de quem esqueci.

À direção da escola e aos alunos da mesma, respectivamente, pela permissão para a realização da pesquisa e pela participação.

Aos artistas.

Aos desenvolvedores da internet.

Ao professor Wilson Leffa, desenvolvedor do jogo que utilizamos para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Aos desenvolvedores da pedagogia ao longo dos tempos.

Àqueles que cultuam o conhecimento e a reflexão.

"O fator isolado mais importante que influencia o aprendizado é aquilo que o aprendiz já conhece".

(DAVID PAUL AUSUBEL)

RESUMO

O conhecimento prévio é um fator fundamental na aprendizagem de Inglês como língua estrangeira. Contudo, os alunos do campo no Brasil geralmente não têm muitos conhecimentos prévios de Inglês, porque esta língua não está presente em sua vida cotidiana. Refletindo sobre esta questão educacional, chegamos ao seguinte questionamento: o que nós podemos fazer, enquanto professores, para melhorar o conhecimento prévio de Inglês dos alunos do campo? A alternativa que nós encontramos foi usar uma plataforma digital de jogos pedagógicos, na internet, para tentar fornecer-lhes conhecimentos prévios de Inglês. Neste contexto, o objetivo desta pesquisa é investigar se as plataformas digitais podem gerar conhecimentos prévios de Inglês para alunos do campo. Para tanto, realizamos uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, inicialmente através de uma revisão bibliográfica, baseada em questões do ambiente social do campo, em uma teoria do conhecimento prévio e no uso das TICs no processo ensino-aprendizagem. Como instrumentos de coleta de dados, nós utilizamos o questionário, a observação e conversas informais com os alunos. Os procedimentos metodológicos básicos ocorreram da seguinte forma: editamos jogos, na plataforma digital, cujo conteúdo mostrava elementos básicos dos conhecimentos prévios necessários para a compreensão do material de ensino que trabalharíamos. Os alunos praticavam os jogos em casa e, no momento da aula, aqueles elementos eram recuperados, melhorando a capacidade de compreensão dos textos em língua inglesa. O trabalho baseou-se principalmente nas ideias de LEFFA (2006), AUSUBEL (*apud* MOREIRA, 1997 e 2008), BROWN (2007), VIANNA & VIANNA; MEDINA; TANAKA (2011) e CALDART (2008).

PALAVRAS-CHAVE: Alunos do campo. Conhecimento prévio. Plataformas digitais. Processo de jogos.

ABSTRACT

The previous knowledge is a fundamental factor in the learning of English as a foreign language. However, countryside students in Brazil generally do not have much previous knowledge of English, because this language is not present in their everyday life. Reflecting on this educational issue, we have come to the following question: what can we do, as teachers, to improve the countryside students' previous knowledge of English? The alternative we found was using a digital platform of pedagogic games, in the internet, to try to provide them with previous knowledge of English. In this context, the objective of this research is to investigate if the digital platforms can generate previous knowledge of English for countryside students. To do so, we made a qualitative and quantitative research, initially through a bibliographic review that based on social environment of countryside issues, on a theory of previous knowledge and on the use of Information and Communications Technology in teaching-learning process. To collect data, we used questionnaires, observation and informal conversation with the students. The basic methodological procedures were developed in the following way: we edited games, in the digital platform, whose content showed basic elements of the required previous knowledge to the understanding of the new learning material. The students played the games at home and, at the moment of the class, that elements were recovered, improving the capability of understanding the texts in English language. Our work based mainly in the thoughts of LEFFA (2006), AUSUBEL (*apud* MOREIRA, 1997 e 2008), BROWN (2007), VIANNA & VIANNA; MEDINA; TANAKA (2011) e CALDART (2008).

KEY-WORDS: Countryside students. Previous knowledge. Digital platforms. Games process.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - 1ª parte: contato com a língua inglesa fora da escola 30

TABELA 2 - 2ª parte: contato com as TICs e com a internet fora da escola 32

SUMÁRIO

1. Introdução.....	12
2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais	13
3. O contexto do campo.....	15
4. Conhecimentos prévios e aprendizagem significativa.....	19
5. Recursos tecnológicos nas aulas de línguas	24
6. Metodologia.....	28
7. Análise dos questionários	30
8. As atividades elaboradas através do ELO	34
9. Análise do momento dos jogos.....	35
9.1. Análise do Momento de aula	37
10. Considerações finais	40
11. Referências	42
12. Anexo.....	46

1. Introdução

A aprendizagem de uma língua estrangeira no ensino médio requer algumas condições básicas para que se possam atingir resultados minimamente satisfatórios. Uma delas é o acesso aos conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre a língua em questão. O contato que os alunos têm com esta língua, no dia a dia, fora da escola, é um dos fatores contribuintes para a motivação, ou desmotivação, nas aulas. Quando pensamos em alunos do campo, não é difícil imaginar que as possibilidades de experiências com a língua estrangeira, que neste caso é o inglês, são mais limitadas em comparação com a zona urbana (onde há mais ambientes em que a língua pode figurar com maior frequência), tornando precária a obtenção dos conhecimentos prévios. Com base nestes argumentos, acreditamos que uma aprendizagem realmente significativa da língua inglesa só será possível se os alunos puderem ter experiências linguísticas variadas fora da escola, de forma a fomentar os conhecimentos prévios que trazem para a sala de aula. Uma alternativa possível para compensar as limitações que os alunos encontram no campo, em termos de experiências linguísticas com o inglês, seria o uso das plataformas digitais, por serem tão atraentes para jovens das mais variadas realidades sociais. Apontamos como justificativa para esta pesquisa, a necessidade de dar um uso relevante às plataformas digitais em uma perspectiva pedagógica, ao passo que associamos estes recursos à possibilidade de ajudar a resolver o problema da carência de conhecimentos prévios de língua inglesa por parte dos alunos do campo, tendo em vista que as plataformas digitais e a aquisição de conhecimentos prévios parecem propiciar um problema fecundo no sentido de investigarmos o processo prático dessa relação.

A pesquisa tem como público e delimitação espacial os alunos de duas turmas de 2º ano do ensino médio de uma escola estadual da cidade de Boqueirão, Paraíba, oriundos da zona rural deste município.

Assim, surge o seguinte questionamento: as plataformas digitais podem contribuir para a obtenção de uma experiência linguística com a língua inglesa fora da escola, de forma a fomentar a aquisição de conhecimentos prévios, que sejam favoráveis a uma aprendizagem significativa na escola?

O nosso objetivo geral, portanto, é investigar se as plataformas digitais podem gerar conhecimentos prévios de língua inglesa para alunos do campo. E como objetivos específicos, pretendemos investigar as experiências linguísticas que os alunos do campo de duas turmas de

2º ano de ensino médio têm com a língua inglesa, fora da escola, no seu dia a dia, e se o engajamento dos alunos do campo pode aumentar a partir do uso de jogos pedagógicos digitais, que sirvam como organizadores prévios.

Para tanto, realizamos uma pesquisa do tipo explicativa, de abordagem qualitativa, em que fizemos uma revisão bibliográfica com base em questões do ambiente social do campo, em teorias sobre os conhecimentos prévios e sobre o uso das TICs no processo ensino-aprendizagem. Utilizamos como instrumentos de pesquisa o questionário, a observação participante e conversas informais com os alunos, e nos baseamos *principalmente* no pensamento de LEFFA (2006), AUSUBEL (*apud* MOREIRA, 1997 e 2008), BROWN (2007), VIANNA & VIANNA; MEDINA; TANAKA (2011) e CALDART (2008).

2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Como forma de estabelecer um diálogo entre a perspectiva da aprendizagem significativa de língua estrangeira no ensino médio (doravante, entendida como a língua inglesa) e as bases legais e pedagógicas, oferecidas pelo Ministério da Educação, no sentido de evidenciar as perspectivas sociais com as quais a língua estrangeira é proposta a se relacionar na instituição escolar, vejamos algumas questões pertinentes contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino médio (BRASIL, 1999). Segundo esse documento, as Línguas Estrangeiras Modernas estão inseridas em uma área maior, a de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o que teoricamente amplia as possibilidades de exploração e aproveitamento delas, uma vez que, assim, se podem considerar aspectos sociolinguísticos, culturais e tecnológicos, pensando em situações reais de uso e transcendendo a abordagem *apenas* gramatical - que torna o estudo da língua pouco relevante.

Com o intuito de promover sentido à aprendizagem, os PCNs defendem que se “[...] propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão” (p. 148), além de ressaltar, também, que essas competências devem levar em consideração o seu aproveitamento nas possibilidades profissionais. São exemplos de algumas dessas competências *Saber distinguir entre variantes linguísticas; Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em*

*razão de aspectos sociais e/ou culturais; Utilizar estratégias verbais e não-verbais para compensar falhas na comunicação*¹. Outro contexto que torna a aprendizagem de um idioma estrangeiro importante, segundo os PCNS, é representado pela possibilidade de “[...] estar em consonância com os avanços da ciência e com a informação²”, para os quais a competência comunicativa é imprescindível. Aproximando a aprendizagem das línguas estrangeiras de significativo uso internacional (como o inglês) da cidadania, do trabalho e do acesso a informações socialmente pertinentes, os PCNs lançam as bases contextuais para justificar sua presença nas escolas. Contudo, baseando-nos em uma citação dos PCNs do ensino fundamental I, que trata de alguns trabalhos de pesquisa realizados na época de sua elaboração, surgiu-nos uma analogia que nos chamou a atenção para uma questão importante:

Esses trabalhos ajudaram a compreender aspectos importantes do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Permitiram, por exemplo, que se começasse a desvelar as razões pelas quais as crianças que vinham de famílias mais favorecidas pareciam ter muito mais desenvoltura para lidar com as demandas escolares que as de famílias menos favorecidas. Com o deslocamento do eixo da investigação das questões do ensino para as questões da aprendizagem, foi possível compreender que as crianças sabiam muito mais do que se poderia supor até então, que elas não entravam na escola completamente desinformadas, que possuíam um conhecimento prévio. Mas, as de famílias mais favorecidas tinham maiores oportunidades de participação em atividades sociais mediadas pela escrita, possuíam muito mais experiências significativas com a escrita do que as crianças das classes menos favorecidas, e essa diferença, que se expressava no desempenho, marcou a vida escolar dessas crianças desde o seu início. (BRASIL, 1997, p. 20)

Este trecho nos fez pensar que os alunos da zona rural, que são sujeitos desta pesquisa, provavelmente estão inseridos em condição semelhante, ou seja, eles trazem uma carga de conhecimentos relevantes para a sala de aula, mas talvez não seja ainda o mínimo necessário para gerar uma aprendizagem de qualidade também mínima no que se refere à língua inglesa; uma aprendizagem que lhes permita desenvolver as competências linguísticas propostas pelos PCNs. Não é difícil perceber, apenas empiricamente, que as famílias oriundas da zona rural da Paraíba são menos favorecidas do que as famílias da zona urbana, no que se refere às oportunidades de participação em atividades sociais mediadas pela língua inglesa. Uma vez que, na maioria dos casos, não se verifica a existência de LAN houses, cursos de línguas estrangeiras, casas de vídeo games (em sua grande maioria, com linguagem verbal em inglês);

¹ Op. Cit., p. 150

² Idem, p. 152

os alunos da zona rural têm pouquíssimas, ou nenhuma, experiência com a língua inglesa em situações reais, dificultando assim a aquisição de conhecimentos prévios.

3. O contexto do campo

Aqui, começamos a considerar os sujeitos específicos de nossa pesquisa e as especificidades de seu ambiente sociocultural. Os sujeitos em questão são 33 alunos do campo (cuja idade varia entre 15 e 22 anos), do município paraibano de Boqueirão, cuja população é de aproximadamente 16.900 pessoas, de acordo com o último censo (2010) do IBGE. Embora residam na zona rural, eles se deslocam para uma escola estadual na sede do município através do transporte escolar (ônibus) fornecido pela prefeitura, devido ao fato de não haver ensino médio nas localidades em que vivem. Eles compõem duas turmas de 2º ano do ensino médio no turno da tarde (uma com 20 alunos do campo e 03 da zona urbana e outra com 13 alunos do campo e 06 da zona urbana, sabendo-se que, no início do ano, as turmas eram mais numerosas, tendo diminuído devido à evasão).

Decidimos realizar a pesquisa com este público, especificamente, porque na observação diária de nosso trabalho docente, percebemos que estes jovens apresentavam uma carência de conhecimentos prévios de língua inglesa significativamente maior do que os alunos da zona urbana, sobretudo no que diz respeito ao vocabulário geral. A partir dessa observação, surgiram algumas hipóteses oriundas do conhecimento empírico que possuo do ambiente rural, através da interação com o mesmo em função da profissão do meu pai, que é técnico agrícola em uma empresa que presta assistência técnica aos produtores rurais. As hipóteses dizem respeito ao contato real e espontâneo com a língua inglesa, que parece ser bem mais restrito do que na zona urbana.

Não se trata de erigir um preconceito, mas de pensar nas possibilidades das situações que propiciam este contato, quais sejam: as casas de vídeo games, nas quais os jovens interagem com jogos cujas instruções e mensagens são, em sua maioria, em inglês; as escolas de línguas estrangeiras; alguns empregos que exigem do candidato uma segunda língua (inglês ou espanhol) como pré-requisito; a busca pela compreensão das letras de músicas internacionais cantadas em inglês; o comércio com nomes de lojas, de serviços e de produtos em inglês (fruto de estratégias de marketing e de um imperialismo linguístico evidente neste

setor); etc. Não podemos afirmar com certeza que nenhuma das situações citadas acima será encontrada na zona rural paraibana, pois as dinâmicas sociais dos dias atuais permitem mudanças em estruturas que antes pareciam praticamente imutáveis (VENDRAMINI, 2007, pp. 125/126), apesar de estas mudanças estarem mais centradas nas questões da produção agropecuária. O que afirmamos é que existe uma predominância maciça destas situações na zona urbana, e uma escassa chance de encontrá-las na zona rural. Basta pensar na presença de uma escola de línguas na zona rural para que possamos entender o contexto que pretendo expor, ou o recorte que pretendo fazer, de uma realidade obviamente mais ampla, para esclarecer as inquietações das quais partem essa pesquisa. Aliás, utilizamos aqui o termo rural, em oposição ao urbano, apenas para situar aqueles leitores não familiarizados com o universo da Educação do Campo, um campo teórico e educacional que representa a busca dos sujeitos do campo pela sua inserção na constituição do contexto educacional nacional, ao passo em que sejam respeitadas as suas especificidades. Doravante, o que antes chamamos *rural*, nomearemos de *campo*, embora não estejamos trabalhando especificamente com a educação do campo, mas com questões que dizem respeito à educação dos sujeitos do campo, uma vez que nossos sujeitos estudam em uma escola situada na zona urbana.

Para que possamos ter uma ideia clara da intenção de nossa pesquisa no contexto da educação do campo, refletimos sobre a citação de Caldart (2008, p. 16):

O que nos parece fundamental entender para não nos desviarmos da discussão de origem é que a especificidade de que trata a Educação do Campo é do campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos. Não tem sentido, dentro da concepção social emancipatória que defendemos afirmar a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma; menos ainda pela escola em si mesma (uma escola específica ou própria para o campo). Isso é reducionismo; politicamente perigoso e pedagogicamente desastroso.

Dentro desta perspectiva, entendemos que a Educação do Campo não propõe que o campo seja algo à parte, que sua especificidade lhe torne um microcosmo isolado, mas antes a sua inserção no todo, no todo das políticas públicas de educação, no todo da sociedade, sem ter que se padronizar em função das imposições do mercado. Acreditamos que o professor deve ter em mente a ideia de que é preciso fazer o possível para que os alunos do campo não estejam em desvantagem em relação aos alunos da cidade, principalmente no que se refere à seleção dos bens culturais pertinentes ao trabalho docente (BOURDIEU *apud* ZANTEN, 2011, p. 80), não *apenas* fornecendo-lhes bens culturais considerados universais, mas democratizando a posição que estes bens ocupam no cotidiano do ensino-aprendizagem, ou

seja, abrindo espaço para as preferências de todos os alunos (sejam da cidade ou do campo) em igualdade de condições, pois nos parece viável dar aos alunos do campo condições de desenvolvimento sem tentar simplesmente adequá-los aos paradigmas da cidade, garantindo o direito de apropriação dos variados instrumentos de acesso ao conhecimento. E a língua inglesa, enquanto língua de comunicação internacional, é um deles.

É justamente pensando em não contribuir para o reducionismo de que fala Caldart (2008) que queremos intervir na realidade sócio-educacional dos alunos do campo. Os jovens do campo não precisam se sentir forçados a se adequarem aos paradigmas que permeiam o ambiente urbano. Mas por outro lado, também não precisam se abster (nem ser impedidos) de se apropriarem dos variados instrumentos de acesso ao conhecimento científico, à cultura, às representações artísticas, com toda a amplitude que lhes seja possível e necessária. Dessa forma, esclarecemos que nossa proposta de ensino de língua inglesa se apoia no pensamento de contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos com um instrumento de acesso ao conhecimento, que permita a agregação de diversos valores intelectuais através de uma postura crítica.

Porém, a vontade de conferir ao ensino de língua inglesa este caráter positivo e hipoteticamente pertinente não impede o surgimento de tensões e contradições. Segundo Caldart (2008), um dos momentos que constitui a Educação do Campo (que surgiu da luta dos movimentos sociais do campo) se baseia na negatividade:

Basta de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância [...]. (p. 17)

Esta citação serve para lembrar que os sujeitos alvo desta pesquisa são do campo, mas a escola que frequentam está na cidade, e isto, por vezes, gera tensões relativas a estas posturas preconceituosas de que o sujeito do campo é atrasado, que não merece um conteúdo de ensino elaborado com base em suas necessidades, que o conhecimento prévio de língua inglesa que lhes é necessário deva ser negligenciado. Esperamos que os resultados dessa pesquisa sirvam para, de alguma forma, ajudar a fomentar as oportunidades de desenvolvimento do letramento em língua inglesa no campo, como forma de muni-los com instrumentos que lhes permitam intervir na cultura dominante.

No que se refere à aquisição dos conhecimentos prévios de língua inglesa que norteiam a problematização dessa pesquisa, uma outra questão delicada se impõe – a condição de pertinência do que se aprende na escola. Apesar de algumas teorias, como a *Pedagogia da Alternância*, sugerirem que o conhecimento a ser oferecido a estes alunos deva limitar-se apenas às necessidades de produção do campo, buscando alternativas metodológicas “[...] de formação profissional agrícola de nível técnico para jovens, inicialmente do sexo masculino, filhos de camponeses que perderam o interesse pelo ensino regular porque este se distanciava totalmente da vida e do trabalho camponês” (RIBEIRO 2008, p. 136), defendemos uma perspectiva mais ampla, que considere a importância da diversidade de recursos intelectuais para uma formação humana integral. O nosso problema é sociolinguístico e pedagógico, e buscaremos as soluções nas TICs -Tecnologias da Informação e do Conhecimento - e na teoria da aprendizagem significativa (sobre as quais trataremos mais adiante). Esta discussão sobre o campo é necessária porque, antes de chegarmos aos pontos pedagógicos-chave de nossa pesquisa, julgamos ser importante refletir sobre a relevância dos conteúdos de ensino para os alunos, a partir das características do lugar social em que vivem, ou seja, levar em consideração questões como a dinâmica social do campo, sua cultura e a identidade dos jovens do campo, sem, no entanto, restringir suas possibilidades sociais.

Encontramos na obra de Palfrey e Gasser (2011) uma afirmação que consideramos problemática, oriunda de uma percepção simplista que desconsidera as especificidades dos contextos. Segundo estes teóricos, a respeito de determinada geração, “Todos eles são nativos digitais. Todos nasceram depois de 1980, quando as tecnologias digitais, como a *Usenet* e os *Bulletin Board Systems*, chegaram *online*. E **todos** têm habilidades para usar essas tecnologias”. Ênfase minha. (p. 11)

Na escola em que leciono, esse “todos” não se aplica. Entre a noção de que todos os jovens dos dias atuais dominam as novas tecnologias (como *tablets*, redes sociais) e a percepção de que, para os alunos do campo, a língua inglesa não parece ter utilidade ou importância nenhuma em seu contexto, há uma lacuna que certamente influencia no universo/contexto/resultados da nossa pesquisa.

Trata-se aqui de considerar a relação de procura ou repúdio do estudante para com a língua inglesa, considerando a relação desta com o seu contexto social. E esse contexto social está ligado a questões de identidade. A identificação, ou a falta de identificação, influenciam o estabelecimento do conhecimento prévio em suas estruturas cognitivas. Contudo, não aprofundamos essas questões de identidade porque, embora pertinentes, não estão no centro de nossa investigação. Faremos, então, algumas rápidas considerações.

Acreditamos que no processo de construção de identidade, o jovem do campo (como os de outros contextos) procura assimilar a identidade partilhada pelas pessoas que são importantes para ele, e assim, mediar seus valores, sentidos e símbolos culturais (HALL, p. 11). As identidades do campo, normalmente, não contemplam a língua estrangeira, porque essa não parece ter utilidade ou relevância nas práticas cotidianas da comunidade.

Em uma perspectiva paralela, percebe-se que o número de jovens do campo que se apropriam com eficácia dos recursos tecnológicos é proporcionalmente menor do que o de jovens da zona urbana (fazemos esta afirmação através da observação da afinidade e do desempenho dos referidos jovens nas tarefas propostas na escola de nossa pesquisa). Aliás, nem todos os jovens da zona urbana dominam tais recursos. Com relação aos jovens do campo (nosso foco), isto provavelmente ocorre devido à escassez de oportunidades de uso, e de aplicabilidade, dos recursos tecnológicos nas suas atividades diárias, que são predominantemente agropecuárias, e ainda pouco regidas pela tecnologia dos computadores, ao menos no contexto da Paraíba.

Não obstante, até mesmo no campo (embora de forma mais lenta e menos intensa que no contexto urbano) os sujeitos já se permitem assumir identidades diferentes em momentos diferentes³. Pensamos que, para aqueles que já se apropriaram dos recursos tecnológicos, a associação destes com a aprendizagem de línguas pode propiciar bons resultados. E para aqueles que ainda não se apropriaram deles, esta pode ser uma oportunidade dupla de inclusão: a da tecnologia e a da língua internacional. Em outras palavras, a disseminação da tecnologia pode auxiliar a aprendizagem de línguas estrangeiras. E, assim, percebemos a possibilidade de viabilizar a aprendizagem da língua inglesa, enquanto língua internacional, com o intuito de contribuir para uma formação rica e diversificada dos sujeitos do campo, uma vez que os diferentes elementos e identidades sociais “podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados⁴. Em outras palavras, a língua inglesa pode ocupar um lugar relevante nas práticas sociais dos sujeitos do campo, desde que seja possível mostrar-lhes que ela pode articular-se às suas necessidades intelectuais de forma dinâmica.

4. Conhecimentos prévios e aprendizagem significativa

³ Op. Cit., p. 13

⁴ Idem, p. 17

Para conseguir levar os alunos a se apropriarem e/ou dominarem as competências citadas nos PCNs, é preciso lembrar que a aprendizagem de uma língua estrangeira possui algumas peculiaridades se comparada a outros componentes curriculares que a escola oferece. A barreira mais elementar é que o léxico, inicialmente, parece algo completamente incompreensível. Na aprendizagem da língua mãe, por exemplo, as descrições da gramática ou as orientações a respeito da compreensão textual podem apresentar algumas complicações para alguns alunos, mas eles conseguem ao menos decodificar a língua. No caso da língua estrangeira, é preciso ir construindo um acervo vocabular, entre outras necessidades básicas, para compreender os enunciados.

Em função destas peculiaridades, a língua estrangeira, para a maioria dos alunos de ensino fundamental e médio, acaba se tornando algo que exige muito empenho e, conseqüentemente, para alguns passa a ser indesejável, excetuando-se aqueles que possuem uma afinidade natural pelas línguas estrangeiras das escolas de educação básica: o Inglês e o Espanhol. Para evitar que esta atmosfera de insatisfação com a língua estrangeira se instale, a orientação pedagógica predominante entre os estudiosos atuais é tornar a aprendizagem significativa. Porém, isto não é tarefa fácil, passível de se conseguir através de uma “receita” imutável. Pelo contrário, fazer com que a aprendizagem de um componente curricular como este se torne significativa exige uma boa base de conhecimento teórico, associada a uma série de questões que se relacionam com as especificidades da região, dos alunos, da escola, entre outras. O primeiro desafio do professor é conseguir identificar o que é do interesse dos alunos e de que forma os interesses podem ser trabalhados de modo a fazer com que os alunos se sintam motivados a aprender. De acordo com José e Coelho (2001, p. 11):

Para que a aprendizagem provoque uma efetiva mudança de comportamento e amplie cada vez mais o potencial do educando, é necessário que ele perceba a relação entre o que está aprendendo e a sua vida.
O aluno precisa ser capaz de reconhecer as situações em que aplicará o novo conhecimento ou habilidade. Tanto quanto possível, aquilo que é aprendido precisa ser significativo para ele.

A relação entre o conteúdo estudado na escola e a vida dos alunos não é apenas uma recomendação da psicologia da aprendizagem, mas, muitas vezes, é algo que os próprios alunos reclamam, pois não raro, é possível ouvi-los dizendo: “professor, para que estudar isso se eu não preciso para nada na minha vida”. Apesar da pertinência de alguns conteúdos residir

no fato de eles serem pré-requisitos para a compreensão e domínio de outros conteúdos posteriores, a falta de associação com algum aspecto da vida prática geralmente leva à desmotivação. Associar o conteúdo programático de ensino à realidade dos alunos significa levar em consideração suas experiências pessoais e os conhecimentos resultantes delas, ou seja, os seus conhecimentos prévios, no intuito de conferir ao processo ensino-aprendizagem o caráter significativo, tanto em termos sociais quanto psicológicos. De acordo com o pesquisador norte-americano David Ausubel (*Nova Escola*, 2011), “[...] aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos”. Nesta proposta, os conteúdos de ensino não são transmitidos, eles são “ancorados” em ideias já existentes. Dessa forma, o professor precisa investigar o que o aluno já sabe sobre o conteúdo a ser ministrado. De acordo com Moreira (1997, p. 1), divulgador das ideias de Ausubel:

Aprendizagem significativa é o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira **não arbitrária** e **substantiva** (não-literal) à estrutura cognitiva do aprendiz. É no curso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito.

A não-arbitrariedade diz respeito à forma pela qual o novo conhecimento deverá ser assimilado. Ao apresentar um novo conteúdo, o professor deve buscar encontrar nas estruturas cognitivas do aluno um conhecimento já existente (que Ausubel denomina *subsunçores*) que sirva de “ponto de ancoragem” para o novo conhecimento, fazendo com que aquele se reconfigure ou se amplie. Dessa forma, o novo conhecimento não se relacionará com qualquer aspecto da estrutura cognitiva, mas com aquele que possa ser relevante para o novo material. Em outras palavras, em vez de transmitir arbitrariamente um novo conteúdo de aprendizagem, o professor procura subsunçores que facilitem o processo de ensino-aprendizagem, criando condições para que o aluno sinta-se atraído a fazer relações conscientes e inconscientes com o material de aprendizagem, em um processo conjunto de construção do conhecimento.

Por sua vez, a qualidade substantiva da aprendizagem significativa de Ausubel se refere a um aspecto complementar: “[...] o que é incorporado à estrutura cognitiva é a **substância** do novo conhecimento, das novas ideias, não as palavras precisas usadas para expressá-las⁵”. Ou seja, a aprendizagem significativa de um novo material não deve depender de um grupo específico de signos, uma vez que sua expressão pode se dar de várias formas,

⁵ Op. Cit., p. 2

implicando na facilitação do acesso ao conhecimento retido em ocasiões em que o mesmo se apresenta através de outras configurações. Associar a aprendizagem de um conteúdo a signos específicos seria característica de uma aprendizagem mecânica, incompatível com a natureza da aprendizagem significativa. De acordo com Miras (2006 *apud* VITORASSO, 2010, p. 12), “é graças aos conhecimentos prévios do aluno que este pode fazer uma leitura inicial do novo conteúdo, atribuindo-lhe um primeiro nível de significado para então iniciar seu processo de aprendizagem”. Assim, para que o novo material de aprendizagem seja assimilado pelo aluno de maneira eficaz e relevante, deve-se buscar conhecimentos prévios (subsunçores) que ele possua sobre o assunto para que, de forma substantiva (essencial em vez de literal), aconteça uma conexão, um encaixe, proporcionando um aperfeiçoamento ou reconfiguração do conhecimento já existente.

Kleiman (1989) aponta três tipos de conhecimentos prévios fundamentais para a compreensão de textos: o conhecimento linguístico, o textual e o de mundo, sem os quais a compreensão adequada não é possível. O *conhecimento linguístico* se refere a aspectos “sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua” (p. 13). O *conhecimento textual* diz respeito aos diversos tipos e gêneros de textos, e formas de discurso. O *conhecimento de mundo* é aquele adquirido formal ou informalmente, que permite ao leitor “fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” (p. 25). A autora foca na compreensão de textos e é este foco que damos, também, ao nosso trabalho, a fim de delimitá-lo. Sua abordagem trata da língua portuguesa, porém, estes argumentos relativos ao conhecimento prévio servem perfeitamente para o nosso objetivo com a língua inglesa, sobretudo no que se refere ao conhecimento linguístico.

Ao iniciar a compreensão de textos, por várias vezes foi possível constatar que os alunos alvo da pesquisa possuem uma base vocabular precária e pouco domínio de estruturas linguísticas, o que complica a compreensão. Como já mencionamos antes, o acervo lexical é fundamental para compreensão em língua estrangeira. A ausência de um mínimo desse acervo, por outro lado, complica bastante o sucesso e o avanço do aprendiz. Vale salientar que a escassez de conhecimentos prévios linguísticos sobre inglês por parte da maioria dos alunos (do campo) da turma de 2º ano, que representa a população da pesquisa, revela-se um problema no decurso das séries anteriores. Esse problema se refere ao fato de que a maioria dos alunos chega ao ensino médio com pouco acervo vocabular e de estruturas linguísticas em inglês, o que sugere duas possibilidades: ou a língua inglesa é realmente um elemento tão estranho à realidade deles que quase nada desta matéria é retido na estrutura cognitiva, ou a

metodologia utilizada nas séries anteriores é ineficiente e desinteressante, levando igualmente à não retenção.

Decidimos, então, recorrer ao uso das plataformas digitais e do mecanismo dos jogos como forma de tentar encontrar um meio de tornar a aquisição e retenção de conhecimentos prévios atraentes (sobre o que trataremos mais adiante), pois como ensina Moreira, “na ausência de subsunçores apropriados, a aprendizagem não pode ser significativa, o aprendiz não pode dar significados às novas informações.” (2008, p. 7).

Até aqui, o que propomos teoricamente para uma aprendizagem significativa (tanto na dimensão da relevância social como na dimensão das estruturas cognitivas), é a consideração de aspectos do ambiente do campo, onde os alunos vivem, a necessidade de investigação dos conhecimentos prévios acerca dos conteúdos a serem trabalhados, e a emergência de uma solução para a precariedade dos conhecimentos prévios linguísticos, especificamente. Uma alternativa para esta última questão, dentro da perspectiva da aprendizagem significativa, são os Organizadores Prévios, que:

São materiais introdutórios apresentados antes do material de aprendizagem em si, em um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade. Sua principal função é servir de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deve saber a fim de que o novo material possa ser aprendido de maneira significativa⁶.

Através dos organizadores prévios é possível familiarizar os alunos com alguns elementos do novo material de aprendizagem que são indispensáveis para fazer o processo de “ancoragem” do novo conhecimento. Porém, em vez de pedir que leiam algum material (organizador prévio) em casa para a próxima aula, após uma investigação sobre os elementos básicos (subsunçores) necessários para a compreensão do novo material, acreditamos que um programa de jogos editáveis pode gerar interesse e engajamento por parte dos alunos, por ser utilizado através de computador, acessando a internet. Aliás, os computadores e a internet têm conseguido fazer o que alguns professores passam anos tentando e não conseguem: envolver os alunos/jovens. Através do uso constante desses jogos, com a função de organizadores prévios, evita-se a perda de tempo (que no caso da língua inglesa no ensino médio já é bem limitado), e tenta-se estabelecer o vocabulário do texto em questão, sanando o problema dos conhecimentos prévios linguísticos e facilitando o processo que envolve diretamente a parte

⁶ Op. Cit., p. 18

da compreensão da situação em si, da funcionalidade, das questões de contexto, enfim, do uso da língua.

5. Recursos tecnológicos nas aulas de línguas

As plataformas digitais exercem, atualmente, um papel de destaque na vida da grande maioria das pessoas. Os computadores pessoais (desktops), os *tablets*, os smartphones, os notebooks são aparelhos que modificaram significativamente a forma pela qual as pessoas se relacionam e aprendem, através de softwares e da internet, e nós professores precisamos estar atentos para descobrir meios de usar essas tecnologias para auxiliar na aprendizagem de nossos alunos. De acordo com Palfrey e Gasser (2011, p. 269), “aprender é muito diferente para os jovens de hoje do que era 30 anos atrás. A *internet* está mudando a maneira com que as crianças coletam e processam informações em todos os aspectos de suas vidas”. A partir dessa constatação, percebemos que podemos e devemos incluir o uso de plataformas digitais entre os recursos que utilizamos no processo ensino-aprendizagem, tanto para acompanhar o desenvolvimento social das tecnologias como para aproveitar um universo que atrai bastante os jovens. Leffa (2006, pp. 12/13) faz uma observação pertinente a esse respeito:

A evolução do homem é caracterizada pelo desenvolvimento de instrumentos cada vez mais sofisticados. Na medida em que esses instrumentos são difundidos na sociedade, seu domínio torna-se necessário por um segmento cada vez maior da população, como foi, por exemplo, o caso do livro, no fim do século XV, e como certamente é o caso do computador, neste início do século XXI.

Pessoas de variadas idades se apropriam destes instrumentos, fazendo uso deles diariamente. Contudo, transformá-los em instrumentos pedagógicos é uma tarefa complexa, que exige pesquisa e experimentação. No entanto, não é uma tarefa impossível, distante demais das capacidades criativas do docente. Em matéria da Revista *TV Escola* (maio/junho de 2010), Medeiros mostra os benefícios dos *Softwares Livres*, programas que podem ser baixados gratuitamente e editados pelos usuários, que podem ser muito úteis para os professores. Nesta matéria, uma professora declara: “quando usamos softwares, jovens e crianças se mostram mais participativos e interessados do que numa exposição oral” (p. 15).

As possibilidades de engajamento e motivação que a internet e as plataformas digitais proporcionam ao processo ensino-aprendizagem devem ser encaradas como elementos significativos que se integram a uma nova forma de construção do conhecimento escolar. Nessa perspectiva de reconfiguração dos processos educativos, Kenski (2008, p. 91) defende que “estamos vivenciando um momento de transição social que se reflete em mudanças significativas na forma de pensar e de fazer educação”. A partir da percepção dessa transição e da emergência da referida reconfiguração, se a escola não se apropria desse universo com a finalidade de otimizar os processos pedagógicos, ela irá gerar uma sensação de que os conhecimentos e as práticas docentes estão um tanto deslocados da realidade, como por vezes já vem acontecendo com relação a outros aspectos, como a falta de conexão entre alguns conhecimentos ministrados na escola e sua relevância social.

Contudo, como costuma acontecer com todos os avanços tecnológicos, há controvérsias a serem observadas. Palfrey e Gasser (2011) denominam todos aqueles que nasceram depois de 1980 de *nativos digitais*, e afirmam que todos têm habilidades para usar essas tecnologias, como já mencionamos. Todavia, na mesma obra, reconhecem que há um grande abismo de participação entre aqueles que possuem recursos que garantem as condições para crescerem como nativos digitais e os que não possuem. Os nativos digitais crescem em meio a um ambiente dominado pelas plataformas digitais, pesquisas online, comunicação em rede, produção de materiais digitais, etc. Mesmo que o ambiente permeado por estas características esteja à mostra para todos, grande parte das pessoas ainda não está inserida na cultura dos processos digitais. O problema que decorre disto é que “o mundo digital oferece novas oportunidades para aqueles que sabem como aproveitá-las⁷”. Por isso, a aprendizagem escolar mediada por plataformas digitais tem uma dupla missão: proporcionar uma familiarização mínima com o mundo digital para aqueles que ainda estão à margem dele e produzir o engajamento dos jovens no processo de aprendizagem. Ao tratar da relação dos nativos digitais com a informação *on-line*, e as redes sociais, Palfrey e Gasser (2011) defendem que há um nível aumentado de engajamento por parte deles, uma vez que as plataformas digitais permitem um *feedback* do que é assimilado na internet, através de comentários e e-mails que o usuário pode utilizar. Os autores veem esse *feedback* como um fator positivo para a aprendizagem dos nativos digitais. É este fator, o engajamento, que chama nossa atenção e se torna a propriedade dessa nova realidade digital a ser perseguida em função de nosso propósito. Pretendemos utilizar uma plataforma digital de jogos, com o

⁷ Op. Cit., p. 24

intuito de produzir mais engajamento por parte dos nossos alunos, no que se refere à aquisição de conhecimentos prévios linguísticos em inglês. Mas é importante ressaltar que “tecnologia é relativamente inútil se a ciência por trás dela não estiver corretamente integrada com a pedagogia da linguagem” (BROWN, 2007, p. 200). No contexto da educação, o computador pode ser um instrumento a serviço da aprendizagem, proporcionando interações do aprendiz com o conhecimento, podendo desempenhar tarefas complexas e potencializar o processo ensino-aprendizagem, porém, não sendo o responsável direto por ele, uma vez que é um instrumento de mediação conduzido pelo ser humano, ou em outras palavras, pelo professor (LEFFA, 2006).

No caso de nossa pesquisa, a proposta é orientar inicialmente os alunos sobre como usar os jogos do programa que utilizamos como meio de viabilizar os organizadores prévios, para que posteriormente possam fazer uso autônomo dele, praticando, em momentos fora da escola, as atividades/jogos elaborados pelo professor.

Parece haver uma possibilidade de relação fecunda entre o lugar pouco significativo que a língua inglesa ocupa na identidade dos jovens do campo (que temos como população desta pesquisa) e o interesse vívido destes mesmos jovens pelas plataformas digitais, pois com elas (ou influenciados por elas), surgem novos comportamentos que parecem romper facilmente as fronteiras geográficas e identitárias. A possibilidade de publicar, divulgar, mostrar (-se), motiva o adolescente e produz um engajamento que é compatível com as condições requeridas para a aquisição de conhecimentos prévios.

Antes mesmo da presença permanente da internet na vida diária das pessoas e no âmbito dos procedimentos das instituições de ensino, um termo já havia sido cunhado para denominar o uso dos computadores como ferramenta pedagógica: a CALL – *Computer-Assisted Language Learning* (termo em inglês que significa *Aprendizagem de Línguas Assistida por Computadores* (BROWN 2007, p. 199). Após fazer algumas ressalvas com relação a sua interpretação do termo, esclarecendo que na prática a ideia é que o computador medie mais do que assista o processo ensino-aprendizagem, Brown⁸ elenca alguns princípios e benefícios do uso da CALL, adaptados das obras de Egbert (2005) e Beatty (2003), que ajustam a relação entre computação e pedagogia. Iremos resumir aqui a ideia básica contida em cada um dos sete tópicos apresentados pelo autor:

- Usar a tecnologia como *suporte* às metas pedagógicas;

⁸ Op. Cit., p. 200.

- Avaliar a *adequação* dos programas digitais aos seus propósitos pedagógicos e a disponibilidade de equipamentos suficientes para o número de alunos, bem como o interesse dos alunos em relação àquele determinado recurso, a dificuldade cognitiva geral da tarefa, os custos orçamentários envolvidos, etc.;
- Criar um ambiente em que a CALL seja afirmada (ou desejada) pelos alunos;
- Habilidades e estilos de aprendizagem variados devem ser levados em consideração, com o intuito de tornar a tecnologia acessível a todos, para que aqueles que não têm afinidade com computadores não se sintam excluídos destas atividades;
- Uso *efetivo* da tecnologia: efetivo significa aprender a língua melhor e mais rápido do que com as ferramentas que os alunos tinham antes;
- Uso *eficiente* da tecnologia: a eficiência está relacionada ao *tempo*. Quando a CALL permite ao aluno (ou professor) realizar um objetivo em menos tempo, então ele é viável;
- Ter um *Plano B* em caso de a tecnologia falhar.

Por fim, o último elemento a constituir nossa proposta teórica é o conceito de *Gamificação* (do original em inglês *Gamification*), que “corresponde ao uso de mecanismos de jogos orientados ao objetivo de resolver problemas práticos ou de despertar engajamento entre um público específico” (VIANNA & VIANNA; MEDINA; TANAKA 2011, p. 13). De acordo com os autores citados, a *gamificação* pode ser empregada para engajar, sociabilizar, motivar e ensinar. Visto que o lúdico está presente no comportamento dos seres humanos, e até de animais, o processo dos jogos costuma dispensar a imposição ou indução, proporcionando justamente o contrário: a procura e o interesse espontâneo.

O programa que escolhemos usar para motivar a aquisição de conhecimentos prévios de língua inglesa, o ELO (Ensino de línguas Online), possui todas as características que elencamos até agora, passíveis de atrair o engajamento. O ELO é um programa de jogos pedagógicos editáveis, no sistema de nuvem (ou seja, hospedado na internet – www.leffa.pro.br), o que permite que os arquivos sejam produzidos, salvos e utilizados na própria internet. É constituído pelos módulos *Jogo da memória* (em que se pode associar texto e texto, figura e texto, som e texto e animação e texto), *Cloze* (em que se pode construir questões de preenchimento de lacunas), *Eclipse* (em que se pode recuperar um texto após ouvir uma música, olhar uma figura, observar diferenças entre figuras, etc.), *sequência* (em que se pode reordenar segmentos de texto, por exemplo, de instruções de um manual), *quiz*

(em que se pode construir questões de múltipla escolha, a partir, por exemplo, de figuras, gráficos), *composer* (que oferece escrita livre ao usuário), *hipertexto* (em que se pode elaborar páginas de hipertextos, com links para outras páginas, permitindo a criação de webquests), e *vídeo* (que permite inserir vídeos enquanto módulo independente, ou associado a outro módulo).

Neste ambiente, o professor (já cadastrado) pode criar as atividades e disponibilizá-las para os alunos (que podem realizá-las, sendo cadastrados ou não), que, ao finalizá-las, geram um relatório de desempenho mostrando sua porcentagem de acertos, o que se adequa à caracterização da *gamificação*, pois gera uma atmosfera semelhante à dos jogos em que há um *ranking* de pontuação relativa ao desempenho de cada jogador.

O uso dos recursos tecnológicos, unindo o computador, a internet e o processo dos jogos não substitui os conhecimentos pedagógicos do professor. Porém, se usados corretamente, podem preencher uma lacuna de motivação, de engajamento, variando os meios de aprendizagem ou de experiências com a língua. No caso do programa em questão (o ELO), ele favorece o que Brown (2007, p. 68) chama de *strategic investment*, ou seja, a obtenção de conhecimentos prévios baseados nos estilos de aprendizagem de cada um, uma vez que o programa permite inserir trechos de filmes, músicas/clipes, links para sites, etc., criando condições para que o aluno encontre um meio de aprender que seja atraente de forma individual e, compatível com seu estilo de aprendizagem, permitindo atender aos vários estilos dos alunos.

6. Metodologia

Em relação aos objetivos, esta pesquisa pode ser classificada como explicativa, pois manipulamos e controlamos as variáveis, visando estabelecer relações de causa e efeito (RODRIGUES, 2006, p. 91), através de uma abordagem quali-quantitativa. Após uma revisão bibliográfica sobre algumas orientações contidas nos PCNs, sobre questões que envolvem o ambiente do campo (lugar social dos sujeitos da pesquisa), sobre conhecimentos prévios e sobre o uso das TICs como ferramentas pedagógicas, aplicamos um questionário⁹ semi-

⁹ O questionário está em anexo, onde dispusemos, também, três questionários respondidos a título de amostragem.

fechado, com apenas uma pergunta aberta, com o intuito de investigar a relação dos alunos com a língua inglesa fora da escola e com as plataformas digitais.

A partir da análise dos questionários, aplicamos duas atividades elaboradas através do programa ELO, realizadas em dois momentos distintos. O primeiro foi na escola, com nossa orientação, de forma que os alunos pudessem conhecer o programa e tirar quaisquer dúvidas sobre seu funcionamento. O segundo foi fora da escola (em casa ou em LAN houses), sem a nossa ajuda, em horário que lhes fosse mais cômodo.

Seis dias depois do primeiro contato com os jogos do ELO, tivemos nossa aula semanal na escola, quando houve a observação do desempenho dos alunos, com vistas a perceber a eficácia dos organizadores prévios. O segundo contato ocorreu um dia após, e a observação na aula, novamente seis dias depois. Além do questionário, utilizamos também como instrumento de pesquisa a observação de modo participante¹⁰, por ser um instrumento flexível e abrangente, que nos permitiu observar o engajamento dos alunos no momento em que o jogo foi realizado com nossa orientação e o desempenho deles na aula. As conversas informais foram outro instrumento, para esclarecer algumas lacunas decorrentes de respostas dos questionários e de impressões surgidas nas observações.

Na análise da eficácia dos jogos (organizadores prévios) em sua relação com a compreensão dos textos trabalhados nas aulas, os critérios que nos orientaram foram:

- » O aumento da capacidade de compreensão do vocabulário de aula, em função do vocabulário apresentado previamente nos jogos;
- » Aumento do engajamento dos alunos na compreensão dos textos;
- » O grau de satisfação dos alunos em conseguir realizar a tarefa de compreender os textos com mais segurança (inclusive, considerando declarações deles evidenciando contentamento ou decepção);
- » A diminuição do tempo necessário à compreensão.

Com base no método dialético (MARCONI & LACATOS, 2006, p. 106), atentaremos também para as especificidades do processo, evidenciando as contradições da realidade e as particularidades que escapam à teoria.

¹⁰ Op. Cit., p. 93

7. Análise dos questionários

As duas turmas de 2º ano do ensino médio que participaram da pesquisa estavam compostas por 33 alunos do campo e 09 da zona urbana, sendo que os do campo são nosso público alvo, e os da zona urbana também responderam o questionário para que não se sentissem excluídos. Em separado, o 2º C tinha 13 alunos do campo e 06 da zona urbana, e o 2º D tinha 19 do campo e 03 da zona urbana. Nossa pretensão com o questionário foi investigar como se dava o contato dos alunos do campo com a língua inglesa e com as plataformas digitais e a internet fora da escola, uma vez que é fora da escola que adquirimos o conhecimento prévio. Na primeira parte, perguntamos se havia um contato com o inglês através da música, de filmes e de recursos da internet (ou outros), restando, também, a possibilidade de os alunos declararem que não tinham nenhum contato com esta língua fora da escola. Eles poderiam, na única pergunta aberta, declarar por que buscavam ou não o contato com o inglês fora da escola.

Na segunda parte do questionário, investigamos o contato com as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e com a internet.

Para cada modalidade de contato com a língua inglesa sugerido no questionário (através da música, de filmes, etc.), apresentamos duas alternativas possíveis de realizar este contato, podendo o aluno marcar SIM ou NÃO em cada uma delas; consideramos efetivado o contato em cada modalidade, mesmo que o aluno tenha respondido SIM apenas em uma das duas formas sugeridas. Porém, para que a não efetivação do contato se configurasse, era preciso responder NÃO nas duas possibilidades.

De acordo com os questionários, em anexo, pudemos chegar aos seguintes resultados:

Tabela 1: 1ª parte: contato com a língua inglesa fora da escola.

Como se dá o seu contato com a língua inglesa fora da escola, no seu dia a dia?	
Modalidade de contato com a língua inglesa fora da escola	Alunos do campo
Através de músicas	SIM: 63,6% NÃO: 36,4%
Através de filmes	SIM: 66,6% NÃO: 33,4%
Através da internet	SIM: 30,3% NÃO: 69,7%

Podemos perceber, através desta parte do questionário, que a presença, permanente e em grande número, da música cantada em língua inglesa e de filmes produzidos em países de língua inglesa - predominantemente nos Estados Unidos -, não deixa incólume os jovens do campo. A grande maioria, em torno de 60%, declarou que tenta compreender as músicas que escuta, alguns buscando compreender/traduzir as letras, outros buscando a tradução em sites especializados. É preciso salientar que esta busca não é munida de grande empenho, haja vista o domínio de vocabulário que os alunos demonstram nas aulas.

Por sua vez, o contato com o inglês através da internet (seja com dicionários *on-line*, sites de dicas de inglês ou cursos) mostra uma inversão de proporção: quase 70% dos alunos do campo não têm o hábito de buscar aprender esta língua estrangeira através dos inúmeros recursos que a *web* oferece. Apesar do contato com as músicas e com os filmes, ainda não há, por parte deles, uma cultura de explorar o material linguístico estrangeiro, que permeia estas formas artísticas, através da internet, na perspectiva de melhorar a proficiência, o que pode se dever a várias causas: o fato de estes alunos não usarem a internet para otimizar seu aprendizado, aproveitando apenas seu potencial de entretenimento e os contatos livres nas redes sociais; o fato de muitos não possuírem computadores em suas casas; o fato de boa parte destes jovens gastar muito tempo ajudando os pais na agricultura, mas também o fato de boa parte dos professores ainda não estar capacitada para usar a internet com fins pedagógicos, fazendo com que esta abordagem não seja ainda um procedimento comum na escola, no cotidiano das atividades, assim como são, há muito tempo, os exercícios escritos e as provas escritas. Vale ressaltar que este último fator envolve também os alunos da zona urbana.

Com relação à alternativa em que poderiam declarar alguma(s) outra(s) modalidade(s) de contato com o inglês fora da escola, 06 alunos indicaram *dicionário* (impresso), 08 indicaram *tradutor do google*, 03 indicaram *livros* (didáticos), 02 citaram *sinopses de filmes*, e 01 mencionou *jogos eletrônicos*.

Após analisar as respostas, levantamos a hipótese de que estas outras modalidades elencadas pelos alunos (exceto os jogos eletrônicos) eram utilizadas apenas quando havia alguma tarefa de casa (da escola) para fazer, não sendo buscadas espontaneamente, o que constatamos posteriormente através de conversas informais.

Tabela 2: 2ª parte: contato com as TICs e com a internet fora da escola.

Sobre o seu contato com as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e com a internet, você costuma usar:

TABLET	SIM: 60,6%	NÃO: 39,4%
POWERPOINT	SIM: 12,1%	NÃO: 87,9%
WORD	SIM: 18,1%	NÃO: 81,9%
YOUTUBE	SIM: 57,5%	NÃO: 42,5%
REDES SOCIAIS	SIM: 57,5%	NÃO: 42,5%
JOGOS ELETRÔNICOS	SIM: 42,4%	NÃO: 57,6%

Antes de tratar do uso das TICs por parte dos alunos, é preciso ressaltar que todos eles receberam *tablets* da Secretaria de Estado de Educação, assim como os professores. Porém, nossas expectativas quanto ao uso deste aparelho na nossa pesquisa sofreram um impacto negativo, quando descobrimos que a maioria deles estava quebrada (durante a pesquisa não pudemos constatar se por mal uso ou por qualidade inferior do aparelho). Além disso, a velocidade da internet através do *wi-fi*, na escola em questão, ainda deixa muito a desejar, dificultando a realização de atividades envolvendo o universo virtual. Apesar disso, notamos que as respostas dos questionários mostram que a maioria está familiarizada com o dispositivo móvel e com plataformas digitais como *Youtube*, *Facebook*, etc.

Por sua vez, softwares como o editor de textos *Word* e o editor de *slides Powerpoint*, muito úteis para alunos e professores, têm sido muito pouco usados, o que mostra uma tendência do contato dos alunos mais voltado para a internet do que para os recursos dos computadores. Se de um lado, o uso escasso destes relevantes recursos representa um ponto negativo, de outro, acreditamos que a relação mais fértil com a internet pode representar boas possibilidades de engajamento em atividades pedagógicas. Porém, seria interessante que essas atividades não parecessem pedagógicas, visto que a maioria dos jovens (tanto do campo quanto da zona urbana) costuma utilizar as plataformas digitais de maneira livre, para divertimento, entretenimento, contatos casuais em redes sociais, etc. A ideia seria aproveitar esta atmosfera de contato espontâneo para familiarizá-los com certos conteúdos, fomentando o conhecimento prévio, mas de forma diferente das situações de estudos em, que são

solicitados a ler um determinado capítulo do livro didático, ou a fazer um determinado exercício escrito para a próxima aula.

Com relação aos jogos eletrônicos, houve uma divisão quase meio a meio, sendo que a maioria (57,6%) não faz uso dos jogos. Considerando que, no caso do contato com as TICs e com a internet, as maiorias dos percentuais não foram esmagadoras (excetuando-se o *Word* e o *Powerpoint*), percebemos que há uma razoável familiarização destes jovens com os recursos digitais, mas há também uma necessidade considerável de proporcionar maior inclusão digital.

Parece-nos que, embora muito se fale nas obras teóricas sobre a intimidade dos jovens atuais com as TICs, a realidade ainda apresenta, em certos contextos, algumas contradições que merecem ser levadas em consideração como fatores determinantes para as possibilidades pedagógicas destas tecnologias. Se por um lado, a visão preconceituosa a respeito do atraso das pessoas do campo, com relação à apropriação destas tecnologias, é quebrada pela percepção de que, no nosso caso, em torno de 50% da turma está familiarizada com os recursos digitais, a outra metade denuncia que, na realidade do campo na Paraíba, a apropriação destes recursos ainda não é vista como uma necessidade imprescindível, como percebemos com muita facilidade na zona urbana, apesar de haver nesta zona, também, um público marginalizado quanto a esta apropriação. No caso do campo, fatores como condições financeiras precárias para a aquisição de aparelhos, falta de acesso a internet em algumas localidades e o pouco tempo da maioria dos jovens para a utilização destes recursos (devido ao trabalho na agricultura) podem contribuir para a não apropriação destes recursos. E esta divisão na relação com as TICs pode influenciar diretamente no rendimento escolar. Da mesma forma que a língua inglesa não parece ocupar um papel significativo na identidade do jovem do campo, a não apropriação dos recursos tecnológicos pode fazer com que se sintam excluídos.

O jogo, neste contexto, abriga várias expectativas: tornar atraente a aquisição de conhecimentos prévios através da internet (que já é procurada pela maioria dos jovens espontaneamente); convidar, por meio da diversão, aqueles alunos pouco familiarizados com o universo digital, como forma de iniciar um processo de inclusão e tornar possível um maior engajamento, não só no processo de aquisição de conhecimentos prévios, mas também no momento das aulas, com um acervo linguístico mais rico, proporcionando, conseqüentemente, mais confiança na compreensão dos textos.

8. As atividades elaboradas através do ELO

Nomeamos a primeira atividade que elaboramos de *Past Continuous + phrasal verbs*, respectivamente um tempo verbal e um tipo específico de verbo da língua inglesa. Usamos, inicialmente, o módulo *jogo da memória*, para familiarizá-los com a estrutura do tempo verbal *past continuous*, formando pares entre os sujeitos de algumas orações e a conjugação correta do verbo *be* no passado, destacando as formas *was* (singular) e *were* (plural) em cores diferentes do restante da oração, mais o verbo principal no gerúndio, em um nível mais abstrato (AUSUBEL *apud* MOREIRA, 1997), ou dito de outra forma, ainda não associado ao contexto da aula. O segundo jogo também foi feito com base no módulo *jogo da memória*, porém, desta vez abordando pares de *phrasal verbs*. No terceiro, ainda um *jogo da memória*, associamos *phrasal verbs* a seus significados em português. No último jogo desta atividade, lançamos mão do módulo *cloze*, em que os alunos deveriam completar, com *phrasal verbs* vistos nos jogos anteriores, lacunas em descrições em inglês de imagens como um agricultor se abaixando para colher cenouras, na qual deveriam usar o *phrasal verb* ‘*Bend down*’ (abaixar-se).

A segunda atividade (realizada sem nosso auxílio) baseou-se no vocabulário básico da situação em que se pede informações (em inglês) sobre como chegar a determinado lugar, rua, prédio, etc., a qual nomeamos *Giving directions*. Primeiro, um *jogo da memória* com o intuito de familiarizá-los com palavras como *left, right, up, down* (respectivamente esquerda, direita, para cima, para baixo), associadas também a símbolos que indicam estas direções, para diversificar a aquisição destes conhecimentos, proporcionando inferências. Em seguida, o módulo *Cloze*, com preenchimento de lacunas, em que foi trabalhada a pergunta básica em inglês para pedir indicação de como se chega a determinado lugar: *Excuse me. Could you tell me the way to ...street, please?* Finalizamos esta atividade com o módulo *Quiz*, em que apresentamos questões de múltipla escolha com palavras vistas nos jogos anteriores, além de outras palavras novas.

A atividade *Past continuous* serviu como organizador prévio para facilitar a compreensão de um texto escrito que tratava do valor da atitude de “fazer a diferença” para alguém. Por sua vez, a atividade *Giving directions* foi um organizador prévio para auxiliar na compreensão de um vídeo que mostrava situações reais de pessoas sendo abordadas na rua por alguém que pedia informações sobre como chegar a determinada rua.

No momento da aula, as explicações sobre os conteúdos eram dadas, e a expectativa era de que eles as compreendessem melhor em função de terem tido um contato anterior, por

mais breve e abstrato que fosse, com partes daqueles conteúdos, propiciando a ancoragem do novo conhecimento, como defendido por Ausubel¹¹.

9. Análise do momento dos jogos

1ª atividade: **Past Continuous + Phrasal Verbs.**

No momento da participação dos alunos na primeira atividade de jogos elaborada através do programa ELO, sob nossa orientação, no laboratório de informática da escola¹², eles demonstraram estar interessados em participar dos jogos, pelo fato de poderem navegar na internet, mesmo antes de saber exatamente como seria a atividade. Ao receberem as instruções do que faríamos (e de que isso seria parte de uma pesquisa universitária), uma aluna declarou: “É claro que a gente vai, professor. Pra mexer com a internet a gente gosta, né!”. Contudo, houve alguns problemas. A ideia inicial era usar os *tablets* que eles receberam do governo do estado, mas a maioria, segundo os alunos, estava sem funcionar; apenas 03 estavam funcionando em uma das turmas e 05 na outra. Por isso, a alternativa foi mesclar com os celulares dos próprios alunos, uma vez que apenas 01 computador do laboratório de informática estava funcionando perfeitamente.

“Superadas” as dificuldades materiais, iniciamos as instruções, com os alunos revezando os *tablets* e telefones celulares disponíveis. A partir daí, já foi possível observar que havia certa desenvoltura no manejo dos dispositivos e na navegação na internet, diferentemente de quando pedimos para abrir o livro e ir até determinada página, inclusive na postura pro-ativa de alguns alunos que orientavam outros menos ágeis: “Clica aqui. Isso, agora clica neste botão e pronto: entrou na atividade”. É uma diferença de interesse, de engajamento. Apesar de raras exceções, no momento do livro os alunos costumam mostrar menos interesse em desempenhar a atividade, o que mostra realmente que a hipótese da influência da cultura digital no comportamento e na forma de aprender dos jovens do campo se confirma. Ou, pelo menos, se confirma com relação à maioria, pois também foi possível perceber que aproximadamente 08 alunos, dos 33 do campo, estavam apáticos quanto à participação interessada na atividade. Na medida do possível, tentamos incentivá-los,

¹¹ Op. Cit.

¹² Cada turma participou da primeira atividade separadamente no laboratório de informática. A análise que fazemos é uma síntese da participação das duas turmas. Ressaltamos apenas que dos 08 alunos mencionados, que permaneceram desinteressados nas atividades, 04 eram de uma turma e 04 da outra.

colocando-os junto de outros alunos mais motivados e ágeis. Contudo, a progresso deles continuou bastante tímido.

No decorrer da participação nos jogos, a maioria dos alunos demonstrou satisfação em participar, comparando os próprios desempenhos, em declarações como: “Olha, eu fiz 92%. E tu?”. “Eu fui mais rápido do que você”. “Mas o que importa não é ser rápido, não... É acertar!”. Alguns perguntavam se poderiam repetir a participação, para melhorar o desempenho, ao que demos apoio, pois isso representou o sucesso de nossa proposta até então. Apesar daqueles 08 alunos não terem se animado muito, mesmo após a participação, foi possível perceber, nas expressões faciais e nas declarações do restante deles (a maioria), que o tempo da atividade no laboratório de informática foi preenchido a contento e o engajamento sobre o qual nutríamos expectativas foi alcançado. O ambiente de plataforma digital e a dinâmica de jogo exerceram sobre eles uma influência diferenciada em termos de engajamento, cujo resultado ainda não sabíamos, até ali, se seria convertido em aprendizagem da língua inglesa.

2ª atividade: **Giving directions**

Uma vez que os alunos já sabiam como utilizar o programa ELO, com o qual já tinham se familiarizado durante a primeira atividade, esta segunda foi praticada por eles sem nossa orientação: em casa, no computador desktop, no telefone celular, na casa de amigos ou em LAN houses (nas poucas comunidades que dispunham de alguma ou na cidade). Através do relatório de desempenho, ao qual temos acesso no ELO, pudemos constatar que houve participação de todos. A respeito do engajamento nesta segunda atividade, só podemos fazer suposições menos precisas que as feitas em relação ao primeiro momento. Porém, a participação de todos e o desempenho no momento da aula nos mostra que o interesse foi mantido.

9.1. Análise do Momento de aula

Após a participação nos jogos do programa ELO, ministramos duas aulas, para observar e analisar o desempenho dos alunos na compreensão dos textos que trabalhamos em sala. Nossa expectativa era de que os alunos tivessem se apropriado do vocabulário básico dos textos, bem como de alguns itens gramaticais necessários para compreender os enunciados.

1ª aula: **texto “Making a difference”** (do livro *On Stage*, p. 33)

Antes de iniciarmos a compreensão do texto escrito, explicamos a estrutura linguística do tempo verbal *Past Continuous* e dos *Phrasal Verbs*. Neste momento, pudemos perceber que os alunos começaram a fazer conexões entre o que tinham visto nos jogos, de forma mais abstrata (uma vez que houve apenas esclarecimentos superficiais no momento dos jogos, com o intuito de seguir o que Ausubel [*apud* MOREIRA, 1997] propunha: fornecer-lhes pontos de ancoragem para o novo conhecimento). À medida que a explicação acontecia, os organizadores prévios eram retomados pelos alunos, pois davam declarações como: “Ah, agora entendi”; “Então é assim que funciona!”. Após esclarecermos todas as dúvidas sobre o conteúdo gramatical, iniciamos a mediação da compreensão do texto através de perguntas e levantando questionamentos sobre seu tema, a começar pelo título. É importante salientar que esta compreensão é do tipo sem dicionário, semelhante a um momento de prova em que são importantes as estratégias de compreensão, que trabalhamos ao longo do ano letivo.

A compreensão começou, como de costume, um pouco travada, com hipóteses de compreensão que ora se confirmavam, ora não. Porém, nos trechos em que surgiam palavras ou estruturas mostradas nos organizadores prévios, a compreensão se tornava mais fluente, com alguns alunos enunciando os significados sob a ajuda dos conhecimentos prévios adquiridos com os jogos. No decorrer da compreensão, cada vez mais alunos se sentiam seguros para enunciar os significados nos pontos onde palavras e estruturas vistas nos jogos apareciam e, com a ajuda destes trechos mais compreensíveis, outros menos claros se tornavam mais fáceis devido às associações entre eles. Apesar de alguns ainda terem tido receio de declarar o que estavam compreendendo, a participação e o engajamento na compreensão deste texto foi visivelmente maior do que em aulas anteriores, quando não usamos organizadores prévios mediados por recursos digitais e, conseqüentemente, houve um aumento na capacidade de compreensão. Foi possível perceber que os sentidos do texto foram assimilados pelos alunos com mais eficácia e que, apesar de alguns alunos (aproximadamente

03), mesmo assim, não terem aumentado o engajamento, a turma como um todo compreendeu bem o texto, se engajou a contento e gastou menos tempo que antes na compreensão. Ressaltamos que, dos 04 alunos desta turma que não haviam se engajado o suficiente no momento das instruções da primeira atividade com jogos no laboratório de informática, um deles reverteu razoavelmente esse quadro no momento da aula; o que, após uma conversa, constatamos ter ocorrido porque ele praticou a primeira atividade novamente em casa.

Não tivemos dúvidas de que os alunos se sentiram mais seguros na compreensão do texto, e isso os levou a se engajar mais no processo de leitura, movendo esforços para associar o conteúdo visto nos jogos com o que agora viam no texto. Além disso, sem muitos travamentos na compreensão, o tempo foi melhor aproveitado.

2ª aula: **vídeo “Giving directions”** (retirado da internet)

Nesta aula, exibimos um vídeo em que uma mulher abordava pessoas nas ruas de uma grande cidade e perguntava como chegar à determinada rua ou prédio. Trata-se de um vídeo de uso autêntico da língua inglesa em que, na primeira parte há apenas imagem e áudio, e na segunda, sua repetição com legendas em inglês. Na primeira parte, houve pouca compreensão, pois a competência auditiva destes alunos realmente não tem um nível muito bom. Todavia, dois ou três alunos conseguiram identificar as palavras *left* e *right*, que foram mostradas na segunda atividade com jogos. Mesmo com pouca compreensão nessa parte do vídeo, foi possível perceber um comportamento ansioso por parte dos alunos, no sentido de que, tendo já realizado o processo de conexão entre conhecimentos prévios e novo conteúdo na aula anterior, esperavam a parte legendada como se estivessem em um jogo de vídeo game em que, quem destrói mais obstáculos primeiro, tem mais chances de vencer.

Após a primeira exibição da parte legendada do vídeo, fui mediando a compreensão, perguntando como dariam instruções em português sobre um percurso para chegar a locais da própria cidade em que eles estudam, para, em seguida, alertá-los para se basearem nestas suposições levantadas e nas palavras vistas nos organizadores prévios do jogo praticado no ELO. Eles, então, iniciaram uma espécie de “pescaria” de palavras, que no início ocorreu de forma lenta e truncada, mais foi se desenvolvendo gradualmente. As palavras *left* e *right* (identificadas na parte sem legendas) foram as primeiras a serem usadas para a compreensão mais ampla, ao que se seguiram comentários como: “Se aí tem *left*, então *turn left* deve ser vire à esquerda”; “Então *turn right* é vire a direita”.

Nas duas turmas de 2º ano, o engajamento foi satisfatório, atingindo o mínimo necessário para realizar uma compreensão razoavelmente bem sucedida do texto. Este engajamento ocorreu como um processo relacional, no qual os jogos do ELO representaram um elemento importante, como uma peça de um brinquedo de encaixes em que o brinquedo só alcança uma forma definitiva através da junção da peça A com a peça B. Tivemos realmente a impressão de que houve uma ampliação de ideias já existentes, a impressão de uma ancoragem do novo conhecimento. Acreditamos que o engajamento dos alunos poderia, sim, ter sido ainda maior, mais eficaz; porém, ele atingiu um nível que otimizou o grau de interesse dos alunos, dando mais qualidade à participação dos mesmos. A respeito dos 04 alunos mais desmotivados de cada uma das duas turmas de 2º, o engajamento e a competência na compreensão dos dois textos trabalhados não mudou muito; ou seja, não houve evolução significativa, exceto com um deles, que passou a se pronunciar em certos momentos. Acreditamos que isto se deve ao fato de que alguns alunos realmente não se identificam com certas matérias, ou não possuem, em seu ambiente familiar, as condições mínimas para motivar o interesse pelos estudos escolares, ou ainda, por questões do papel que a língua inglesa desempenha (ou não desempenha) em seu lugar social, como mencionamos na fundamentação teórica. Entretanto, ao observar o restante da turma, foi possível notar que os organizadores prévios tiveram uma influência positiva e transformadora no que se refere ao engajamento dos alunos na tarefa de tentar compreender os textos. O ELO (assim como de forma mais ampla, a plataforma digital e a dinâmica de jogo) não fez mágica, não tornou os alunos falantes fluentes de língua inglesa, mas exerceu um papel determinante no engajamento, na postura dos alunos de *tentar*, de se *esforçar*. E este sentimento de participação gerou, conseqüentemente, o aumento da capacidade de compreensão.

Enquanto repetíamos o vídeo algumas vezes, percebíamos as pequenas evoluções na compreensão das instruções autênticas dadas pelas pessoas do vídeo, a apropriação das estruturas linguísticas trabalhadas e um considerável domínio delas quando, depois, foram solicitados a dar instruções em inglês sobre como chegar a determinado lugar através das ruas da cidade em que estudam.

O grau de satisfação dos alunos, em compreender bem o conteúdo linguístico dessa aula, não deixou de levar em consideração os organizadores prévios mediados pela plataforma digital, pois ao fim houve declarações como: “Professor, eu gostei de usar aqueles jogos. Nós vamos continuar usando eles?”; “Professor, na próxima vez bote alguma coisa com música naquele jogo”; “Professor, a prova devia ser feita no programa lá da internet; ia ser mais legal!”.

Por se tratar de uma atividade que envolve a oralidade, não houve uma diminuição do tempo de realização em relação a outras atividades orais que realizamos nestas turmas. Porém, percebemos um aumento no engajamento, na capacidade de compreensão e no grau de satisfação dos alunos.

10. Considerações finais

A investigação que realizamos nesta pesquisa nos revelou aspectos relevantes do processo ensino-aprendizagem, dentro do contexto que observamos e sobre o qual refletimos. A partir do que propusemos em nossos objetivos, percebemos que o interesse pelas plataformas digitais, demonstrado pelos jovens do campo em questão, exerceu um papel significativo como alternativa de fomento de conhecimentos prévios. Houve um efeito fecundo quando associamos um conteúdo escolar pelo qual estes alunos não nutriam grande interesse (a língua inglesa) a um elemento que, atualmente, ultrapassa as variáveis identitárias dos mais variados grupos e lugares sociais: as TICs (com foco nas plataformas digitais).

Nesta associação de instrumentos motivadores de aquisição de conhecimentos prévios de língua inglesa, a *gamificação* (ou seja, a dinâmica de jogos aplicada a objetivos além do entretenimento) também exerceu uma função fundamental, pois tornou possível um ambiente em que os conhecimentos foram movimentados de forma dinâmica, atraente, diferente da atmosfera tradicional da aprendizagem formal escolar, que, por vezes, desestimula os jovens.

A busca de alternativas para solucionar o problema da precariedade dos conhecimentos prévios de língua inglesa, por parte dos alunos do campo da escola em questão, nos fez encontrar um uso eficaz para as TICs dentro do contexto pedagógico, de forma que pudéssemos converter práticas já realizadas pelos alunos em práticas escolares inovadoras. Contudo, é preciso ressaltar que os resultados não atingiram cem por cento da turma, mas foi possível constatar que a grande maioria dos alunos melhorou o desempenho na compreensão de textos.

Portanto, acreditamos ter atingido o nosso principal objetivo, que era, através de uma intervenção em um aspecto do processo ensino-aprendizagem, investigar se as plataformas digitais poderiam gerar conhecimentos prévios de língua inglesa para alunos do campo. Apesar dos resultados desse estudo se basearem na observação de um público relativamente pequeno, eles podem contribuir para pesquisas na área que abordamos, na medida em que

apresenta uma relação sistemática de fatores que podem ser reproduzidos e observados com jovens alunos do campo que apresentem as mesmas dificuldades.

Referências

Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.** / Ministério da educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. – Brasília: Ministério da Educação, 1999.

Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua Portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.** 3 Ed. New York: Pearson Longman, 2007.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). **Por Uma Educação do Campo: Campo-Políticas Públicas-Educação.** 1ed. Brasília: INCRA/MDA, 2008, v. 7, p. 67-86. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4788626D3> ou http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_03.html

Censo 2010. Acessado em 19/07/2014. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/>

HALL, Stuart. A identidade em questão. In: **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11ª edição, Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

JOSÉ, Elisabete da Assunção, COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem.** 12ª Ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Ática, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. O professor diante das novas tecnologias ou... “professores, o futuro é hoje”. In: KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e à distância** (Série práticas pedagógicas). 6ª ed. Campinas: Papirus, 2008.

KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

LEFFA, V. J. . A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). **Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6ª ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Atlas, 2006.

MARQUES, Amadeu. **On stage: ensino médio**. São Paulo: Ática, 2010.

MOREIRA, M.A., Caballero, M.C. e Rodríguez, M.L. (Orgs.) (1997). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, España. pp. 19-44.

MOREIRA, M. A. **Revista Chilena de Educación Científica – Organizadores Prévios e Aprendizagem Significativa**. ISSN 0717-9618, Vol. 7, Nº. 2, 2008, pp. 23-30. Revisado em 2012.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Programa **ELO**. Disponível em: www.leffa.pro.br

Revista TV Escola / maio/junho 2010. Acessado em Setembro de 2014. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013960.pdf>

Revista Nova Escola. Acessado em janeiro de 2014 (Publicado em NOVA ESCOLA edição 248, dezembro de 2011. Título original: A ponte para aprender). Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/david-ausubel-aprendizagem-significativa-662262.shtml>

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa**. (Educ. Pesqui. vol.34 no. 1 São Paulo Jan./Apr. 2008) Acessado em 15 de junho de 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022008000100003&script=sci_arttext

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia científica**. São Paulo: Avercamp, 2006.

VENDRAMINI, Celia R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a02v2772>

VIANNA, Ysmar; VIANNA, Maurício; MEDINA, Bruno; TANAKA, Samara. Gamification, Inc. **Como reinventar empresas a partir de jogos**. São Joaquim da Boa Truta: MJV Press, 2011).

Vídeo Real English – Giving directions. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=auRTQeR9IVo>

VITORASSO, Maria Eduarda Kolonko. **Conhecimentos prévios: concepções de dois professores de uma escola particular da cidade de São Paulo**. [Monografia] Universidade Presbiteriana Mackenzie: São Paulo, 2010.

ZANTEN, Agnès van (coordenação). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

Anexo

QUESTIONÁRIO (2º ANO C) A.C. () A. Z. U. ()

Como se dá o seu contato com a língua inglesa fora da escola, no seu dia a dia?

() 1. Através de músicas?

1.1 – Você tenta traduzir/compreender as músicas?

Sim () Não ()

1.2 – Você tenta aprender a língua inglesa através de sites de letras de músicas traduzidas?

Sim () Não ()

() 2. Através de filmes?

2.1 – Você tenta comparar o áudio em inglês com a legenda em português quando o filme é legendado?

Sim () Não ()

2.3 – Você tenta entender as informações escritas em inglês que aparecem no filme (placas, bilhetes, etc.)?

Sim () Não ()

() 3. Através da internet?

3.1 – Dicionários on line? Sim () Não ()

3.2 – Sites de dicas de inglês? Sim () Não ()

3.3 – Cursos de inglês on line? Sim () Não ()

() 4. Através de outra(s) forma(s). Qual? _____

() 5. Não tenho nenhum contato com a língua inglesa fora da escola.

6. Por que você **busca** o contato, ou **não busca** o contato, com a língua inglesa fora da escola?

6 – Sobre o seu contato com as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e com a internet, você costuma usar:

- a) Tablet - Sim () Não ()
- b) Powerpoint - Sim () Não ()
- c) Word - Sim () Não ()
- d) Youtube - Sim () Não ()

- e) Redes sociais - Sim () Não ()
Facebook () Twitter () Instagram () Ask () Whatsapp ()
Outra: _____
- f) Jogos eletrônicos - Sim () Não ()
- g) Outro(s) _____

QUESTIONÁRIO (2º ANO D) A.C. (X) A. Z. U. ()

Como se dá o seu contato com a língua inglesa fora da escola, no seu dia a dia?

() 1. Através de músicas?

1.1 – Você tenta traduzir/compreender as músicas?

Sim (X) Não ()

1.2 – Você tenta aprender a língua inglesa através de sites de letras de músicas traduzidas?

Sim (X) Não ()

() 2. Através de filmes?

2.1 – Você tenta comparar o áudio em inglês com a legenda em português quando o filme é legendado?

Sim () Não (X)

2.3 – Você tenta entender as informações escritas em inglês que aparecem no filme (placas, bilhetes, etc)?

Sim () Não (X)

() 3. Através da internet?

3.1 – Dicionários on line? Sim (X) Não ()

3.2 – Sites de dicas de inglês? Sim () Não (X)

3.3 – Cursos de inglês on line? Sim () Não (X)

() 4. Através de outra(s) forma(s). Qual?

O Tradutor do google, e também sinopse de filme

() 5. Não tenho nenhum contato com a língua inglesa fora da escola.

6. Por que você **busca** o contato, ou **não busca** o contato, com a língua inglesa fora da escola?

Eu busco pois acho muito interessante a língua inglesa, também acho lindo quem fala a língua inglesa e bem explicada.

6 – Sobre o seu contato com as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e com a internet, você costuma usar:

a) Tablet - Sim (X) Não ()

b) Powerpoint - Sim () Não (X)

c) Word - Sim (X) Não ()

d) Youtube - Sim (X) Não ()

e) Redes sociais - Sim (X) Não ()

Facebook (X) Twitter () Instagram () Ask () Whatsapp (X)

Outra: _____

f) Jogos eletrônicos - Sim (X) Não ()

g) Outro(s) _____

QUESTIONÁRIO (2º ANO C) A.C. () A. Z. U. ()

Como se dá o seu contato com a língua inglesa fora da escola, no seu dia a dia?

() 1. Através de músicas?

1.1 – Você tenta traduzir/compreender as músicas?

Sim () Não ()

1.2 – Você tenta aprender a língua inglesa através de sites de letras de músicas traduzidas?

Sim () Não ()

() 2. Através de filmes?

2.1 – Você tenta comparar o áudio em inglês com a legenda em português quando o filme é legendado?

Sim () Não ()

2.3 – Você tenta entender as informações escritas em inglês que aparecem no filme (placas, bilhetes, etc)?

Sim () Não ()

() 3. Através da internet?

3.1 – Dicionários on line? Sim () Não ()

3.2 – Sites de dicas de inglês? Sim () Não ()

3.3 – Cursos de inglês on line? Sim () Não ()

() 4. Através de outra(s) forma(s). Qual?

dicionário inglês

() 5. Não tenho nenhum contato com a língua inglesa fora da escola.

6. Por que você **busca** o contato, ou **não busca** o contato, com a língua inglesa fora da escola?

Eu busco contato com o inglês fora da escola por que acho interessante. Por que palavras diferentes do português despertam curiosidade para compreender algumas palavras e músicas em inglês.

6 – Sobre o seu contato com as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e com a internet, você costuma usar:

a) Tablet - Sim () Não ()

b) Powerpoint - Sim () Não ()

c) Word - Sim () Não ()

d) Youtube - Sim () Não ()

e) Redes sociais - Sim () Não ()

Facebook () Twitter () Instagram () Ask () Whatsapp ()

Outra: _____

f) Jogos eletrônicos - Sim () Não ()

g) Outro(s) Excel

QUESTIONÁRIO (2º ANO D) A.C. (X) A. Z. U. ()

Como se dá o seu contato com a língua inglesa fora da escola, no seu dia a dia?

(X) 1. Através de músicas?

1.1 – Você tenta traduzir/compreender as músicas?

Sim (X) Não ()

1.2 – Você tenta aprender a língua inglesa através de sites de letras de músicas traduzidas?

Sim () Não (X)

() 2. Através de filmes?

2.1 – Você tenta comparar o áudio em inglês com a legenda em português quando o filme é legendado?

Sim () Não (X)

2.3 – Você tenta entender as informações escritas em inglês que aparecem no filme (placas, bilhetes, etc)?

Sim () Não (X)

() 3. Através da internet?

3.1 – Dicionários on line? Sim () Não ()

3.2 – Sites de dicas de inglês? Sim () Não ()

3.3 – Cursos de inglês on line? Sim () Não ()

() 4. Através de outra(s) forma(s). Qual?

() 5. Não tenho nenhum contato com a língua inglesa fora da escola.

6. Por que você **busca** o contato, ou **não busca** o contato, com a língua inglesa fora da escola?

Eu não busco o contato com a língua inglesa por que eu não preciso usar a língua.

6 – Sobre o seu contato com as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e com a internet, você costuma usar:

a) Tablet - Sim (X) Não ()

b) Powerpoint - Sim () Não ()

c) Word - Sim (X) Não ()

d) Youtube - Sim (X) Não ()

e) Redes sociais - Sim (X) Não ()

Facebook (X) Twitter () Instagram () Ask (X) Whatsapp ()

Outra: _____

f) Jogos eletrônicos - Sim () Não (X)

g) Outro(s) _____