



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

JAQUELINE DE JESUS BEZERRA

**UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DE MAPAS CONCEITUAIS NA
REESCRITA E NA RETEXTUALIZAÇÃO DE CONTOS NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**CAJAZEIRAS - PB
2018**

JAQUELINE DE JESUS BEZERRA

**UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DE MAPAS CONCEITUAIS NA
REESCRITA E NA RETEXTUALIZAÇÃO DE CONTOS NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras, na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes*, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais

**CAJAZEIRAS - PB
2018**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

B574u Bezerra, Jaqueline de Jesus.
Uma análise das contribuições de mapas conceituais na reescrita e na retextualização de contos no 9º ano do ensino fundamental / Jaqueline de Jesus Bezerra. - Cajazeiras, 2018.
137f.: il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)
UFCG/CFP, 2018.

1. Mapas conceituais. 2. Reescrita. 3. Retextualização. 4. Texto. 5. Contos. I. Lima Arrais, Maria Nazareth de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 82'42(043.3)

JACQUELINE DE JESUS BEZERRA

**UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DE MAPAS CONCEITUAIS NA
REESCRITA E NA RETEXTUALIZAÇÃO DE CONTOS NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras, na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes*, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em: 21/02/2018

Banca Examinadora:

Maria Nazareth de Lima Arrais

Profa. Dra. **Maria Nazareth de Lima Arrais**
(UAL/UFCG - Orientadora)

Patrícia Guedes Corrêa Gondim

Profa. Dra. Patrícia Guedes Corrêa Gondim
(UVA/UNAVIDA – Examinador 1)

Rose Maria Leite de Oliveira

Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira
(UAL/UFCG – Examinador 2)

“A aprendizagem não é simplesmente a aquisição de um novo comportamento, mas a mudança de um comportamento já existente. ” (LEFFA, 1996, p. 25-26).

OFEREÇO

A minha família, em quem me inspiro para buscar crescer a cada dia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado força e coragem para seguir em frente desde o início dessa jornada.

A minha Mãe, Maria Raimunda de Jesus, por acreditar em mim e me dar apoio em todos os momentos.

A meu namorado, Welington de Souza Ferreira, por me ajudar sempre que precisei, durante a busca da realização desse sonho.

A minha irmã, Jaine de Jesus, também pelo apoio durante todo o curso.

A minha orientadora, Maria Nazareth de Lima Arrais, por todos os ensinamentos e pela atenção de sempre.

Aos meus amigos que me incentivaram a vencer todos os obstáculos, em especial a Danielle Maria Vieira dos Santos, Ivaneide Gonçalves de Brito, Mônica Leite da Nóbrega e Wellington Gomes de Souza, colegas de curso, com quem tive o primeiro contato e com quem dividi todas as experiências.

À Gestão da Escola de Ensino Fundamental e Médio Teodorico Teles de Quental, por acolher o meu projeto de pesquisa.

Aos alunos participantes, pois sem eles, esta investigação, tal como se propôs, não seria possível.

Aos colegas da turma do Mestrado, pelo compartilhamento de conhecimentos, pelo companheirismo e amizade.

A Cássia da Silva, colega de graduação e amiga, a principal incentivadora da minha participação na seleção do Mestrado.

A Samara Alves, colega de graduação e amiga, por ter me ajudado quando lhe solicitei importante auxílio.

Aos colegas de trabalho, por comemorarem comigo todas as conquistas alcançadas desde a aprovação no curso.

À coordenação, pelo trabalho eficiente e comprometido em relação ao Mestrado.

À Capes, pelo fomento financeiro que muito nos auxiliou na compra de livros e nos deslocamentos geográficos até o *Campus*.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar as contribuições de mapas conceituais na reescrita e na retextualização de contos no 9º ano do Ensino Fundamental, primeiramente, por meio da discussão das funções e estrutura dos mapas conceituais, bem como dos conceitos e finalidades da reescrita e da retextualização; depois, através do desenvolvimento de atividades de reescrita e de retextualização, usando-se mapas conceituais e, por fim, através da descrição dos procedimentos e das contribuições das tarefas de reescrever e de retextualizar, analisando-se os mapeamentos de conceitos produzidos pelos alunos. O referencial teórico pauta-se, no que respeita à reescrita e retextualização, especialmente nas discussões de Marcuschi (2001), no que respeita aos mapas conceituais, em Novak e Gowin (1984) e Moreira (2010) e a respeito da aprendizagem significativa, em Ausubel (2000). A investigação e o levantamento do *corpus* foram realizados na Escola de Ensino Fundamental e Médio Teodorico Teles de Quental, localizada em Crato, estado do Ceará. Foram produzidos 40 mapas conceituais por 20 alunos. Desses, selecionamos 04 para análise. Esta é uma pesquisa e tem uma abordagem quanti-qualitativa. A partir da análise realizada, verifica-se que os mapas conceituais contribuem na reescrita e na retextualização, possibilitando uma compreensão mais ampla dos textos lidos, a organização, hierarquização de informações e a percepção das ideias principais e das secundárias, contribuindo assim para um aprendizado significativo. Logo, é pertinente discutir as contribuições dos mapas conceituais como estratégias para se reescrever e retextualizar contos.

Palavras-chave: Mapas Conceituais. Reescrita. Retextualização. Texto. Contos.

ABSTRACT

This research aims to analyze the contributions of conceptual maps in the rewriting and retextualization of tales in the 9th grade of Elementary Education, firstly, through the discussion of the functions and structure of conceptual maps, as well as the concepts and purposes of rewriting and retextualization; then, through the development of rewriting and retextualization activities, using conceptual maps and, finally, through the description of the procedures and the contributions of the tasks of rewriting and of retextualizing, analyzing the mappings of concepts produced by the students. The theoretical framework is based on rewriting and retextualization, especially in the discussions of Marcuschi (2001), with regard to conceptual maps, in Novak and Gowin (1984) and Moreira (2010) and in respect of meaningful learning, in Ausubel (2000). The investigation and the collection of the corpus were carried out in the Elementary and Middle School of Teodorico Teles de Quental, located in Crato, state of Ceará. 40 conceptual maps were produced by 20 students. Among them, we selected 4 for analysis. This is a research-action and has a quantitative-qualitative approach. Based on the analysis, conceptual maps contribute to rewriting and retextualization, allowing a wider understanding of texts read, organization, hierarchization of information and perception of main and secondary ideas, thus contributing to a meaningful learning. Therefore, it is relevant to discuss the contributions of conceptual maps as strategies to rewrite and retextualize tales.

Keywords: Conceptual Maps. Rewriting. Retextualization. Text. Tales.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Um modelo simples de estrutura conceitual com técnica de mapeamento conceitual.....	36
FIGURA 2 - Mapa com conceitos, proposições, acontecimentos e objectos (em letra normal e sem cercadura)	36
FIGURA 3 - Janela de “Novo <i>Cmap</i> ” do <i>Cmap Tools</i>	38
FIGURA 4 - Janela “Arquivo” do <i>Cmap Tools</i>	39
FIGURA 5 - Janela “Editar” do <i>Cmap Tools</i>	39
FIGURA 6 - Janela “Editar Estilos” do <i>Cmap Tools</i>	40
FIGURA 7 - Janela “Editar Estilos – Fonte” do <i>Cmap Tools</i>	40
FIGURA 8 - Janela “Editar Estilos – Objeto” do <i>Cmap Tools</i>	41
FIGURA 9 - Janela “Editar Estilos – Linha” do <i>Cmap Tools</i>	42
FIGURA 10 - Janela “Editar Estilos – <i>Cmap</i> ” do <i>Cmap Tools</i>	42
FIGURA 11 - Exemplo de restrição de área de visualização no <i>Cmap Tools</i>	43
FIGURA 12 - Janela “Comentário” do <i>Cmap Tools</i>	43
FIGURA 13 - Janela “Mesclar nós” do <i>Cmap Tools</i>	44
FIGURA 14 - Exemplo de “Grande nó” no <i>Cmap Tools</i>	44
FIGURA 15 - Exemplo de “Grande nó” no <i>Cmap Tools</i>	45
FIGURA 16 - Ícones da janela “Construtor de Apresentações” do <i>Cmap Tools</i>	45
FIGURA 17 - Janela “Construtor de Apresentações” do <i>Cmap Tools</i>	46
FIGURA 18 - Exemplo de Apresentação de slide do <i>Cmap Tools</i>	46
FIGURA 19 - Janela “Gravador do <i>Cmap</i> ” do <i>Cmap Tools</i>	47
FIGURA 20 - Janela “Dicionário e Thesaurus (apenas em Inglês) ” do <i>Cmap Tools</i> ..	47
FIGURA 21 - Janela “Ortografia” do <i>Cmap Tools</i>	48
FIGURA 22 - Janela “Busca” do <i>Cmap Tools</i>	49
FIGURA 23 - Exemplo de busca no <i>Cmap Tools</i>	49
FIGURA 24 - Exemplo de comparação de <i>Cmaps</i> no <i>Cmap Tools</i>	50
FIGURA 25 - Janela “Comparar a um <i>Cmap</i> ” do <i>Cmap Tools</i>	50
FIGURA 26 - Janela “Exibir visualizações” do <i>Cmap Tools</i>	51
FIGURA 27 - Janela “Exibir ferramenta de navegação” do <i>Cmap Tools</i>	52
FIGURA 28 - Janela “Ajuda do <i>Cmap</i> ” do <i>Cmap Tools</i>	52
FIGURA 29 - Website do <i>Cmap</i> do <i>Cmap Tools</i>	52

FIGURA 30 – <i>Cmap Tools</i> Fórum.....	53
FIGURA 31 - Saiba mais sobre o <i>Cmap Tools</i>	54
FIGURA 32 - Mapa conceitual baseado no conto “Uma vela para Dario”, de Dalton Trevisan.....	84
FIGURA 33 - Mapa conceitual baseado no conto “Uma vela para Dario”, de Dalton Trevisan.....	86
FIGURA 34 - Mapa conceitual baseado no conto “Cadeira de balanço”, de Osman Lins.....	89
FIGURA 35 - Mapa conceitual baseado no conto “Cadeira de balanço”, de Osman Lins.....	92

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 APRESENTAÇÃO	13
1.2 METODOLOGIA DA PESQUISA	18
1.2.1 A experiência piloto	23
1.2.2 A experiência principal	24
2 NOVAK E A TÉCNICA DOS MAPAS CONCEITUAIS	28
2.1 NOVAK: O CRIADOR DOS MAPAS CONCEITUAIS	28
2.2 DEFINIÇÕES DE MAPAS CONCEITUAIS.....	29
2.2.1 Como construir um mapa conceitual	33
2.2.1.1 Conhecendo o Cmap Tools.....	37
2.3 A IMPORTÂNCIA DA APLICAÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS EM SALA DE AULA.....	55
3 A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL E OS MAPAS CONCEITUAIS.....	59
3.1 QUEM FOI AUSUBEL?	59
3.2 A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL.....	61
3.3 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E SUAS RELAÇÕES COM OS MAPAS CONCEITUAIS.....	67
4 A REESCRITA E A RETEXTUALIZAÇÃO	71
4.1 O QUE É REESCRITA?	71
4.2 O QUE É RETEXTUALIZAÇÃO?	73
4.3 SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE A RETEXTUALIZAÇÃO E A REESCRITA.....	78
5 ANÁLISE	81
5.1 OS MAPAS CONCEITUAIS	81
5.2 AS IMPRESSÕES DOS ALUNOS	93
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS.....	103

ANEXOS	106
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO EMITIDO PELO CEP	107
ANEXO B – CONTO <i>FELICIDADE CLANDESTINA</i>, DE CLARICE LISPECTOR.	110
ANEXO C – CONTO <i>PAUSA</i>, DE MOACYR SCLiar.....	112
ANEXO D – CONTO <i>UMA VELA PARA DARIO</i>, DE DALTON TREVISAN	114
ANEXO E – CONTO <i>CADEIRA DE BALANÇO</i>, DE OSMAN LINS	115
APÊNDICES	119
APÊNDICE A – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	120
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO	137

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

Nesta investigação, trabalharemos com leitura, reescrita e retextualização a partir de mapas conceituais. Eis porque é importante salientar, a princípio, que a concepção de leitura adotada aqui é a interacionista, embora isso fique bem claro no decorrer da exposição, considerando-se que, no modelo de leitura interacionista proposto por Kleiman (2013, p. 71), esta “é uma interação a distância entre leitor e autor via texto. [...]: o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões.” Para construir os sentidos do texto, o leitor ativa seus conhecimentos prévios, dialoga com o autor e com as informações textuais. É isso que acontece quando são propostas reescritas e retextualizações em mapas conceituais aos alunos.

Cabe ainda reiterar a concepção de leitura por nós adotada, nas reflexões de Leffa (1999), para quem ler é um comportamento social em que o significado é encontrado na interação que ocorre no momento da leitura. Partindo desse modelo interacionista de leitura e das considerações dos autores citados, enfocamos agora os mapas conceituais que, para serem construídos como produto de reescrita e retextualização, ou não, dependem de uma leitura como atividade de interação.

Pode-se dizer que os mapas conceituais são representações de caráter gráfico e esquemático de conceitos hierarquizados, relacionados de forma significativa, mas não necessariamente organizados sequencialmente.

Segundo Moreira (2010), em aspectos gerais, mapas conceituais são figuras diagramáticas que indicam relações entre conceitos. Também podem ser definidos, conforme Moreira e Buchweitz (1987), como uma espécie de técnica de análise que se pode usar com a finalidade de ilustrar a estrutura de conceitos pertencentes a uma fonte de conhecimentos.

Os mapeamentos de conceitos podem ser utilizados em Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, História, ou seja, em qualquer disciplina, e são de construção subjetiva, não existindo um mapa correto ou errado, mas mapas diferentes, com conceitos relacionados de modos diversos. Isso significa que podem existir diversos

mapeamentos a partir de um mesmo assunto e o mais importante é que o aluno demonstre que aprendeu de forma significativa.

Sequência, ordem, direcionalidade não são características dos mapas conceituais e, por isso, estes devem ser explicados e esclarecidos por quem os constrói. Os mapas conceituais são, portanto, diagramas que representam as relações entre palavras ou conceitos os quais não são necessariamente organizados em uma sequência definida.

A estrutura de um mapa de conceitos é relativamente simples. Normalmente, os conceitos gerais ficam no topo do mapa e os mais específicos ligados àqueles, mas também há estruturas em que o conceito geral é colocado ao centro e os específicos ligados ao central, formando uma espécie de círculo.

Os conceitos geralmente são colocados dentro de formas elípticas, retangulares e circulares, mas isso é secundário em um mapeamento. Moreira (2010) afirma que essas figuras não são tão relevantes, ou seja, há outros elementos mais importantes em mapas conceituais, como as palavras de ligação, que servem para esclarecer as relações entre os conceitos, sendo, por conseguinte, fundamentais para que se compreenda bem o conteúdo dessas estruturas gráficas.

A construção de um mapa conceitual é muito simples. Pode ser feita em sala de aula, com poucos recursos, como lápis e papel. Tanto o professor quanto os alunos podem construí-los, ou seja, eles podem ser usados com eficácia tanto para o ensino quanto para a avaliação.

Os mapas conceituais são, portanto, uma ferramenta que facilita a construção da aprendizagem, uma vez que trabalha com conceitos, bem como com suas relações. Além disso, têm apontado para novas direções no processo de ensino, de forma que é válido, sem dúvidas, incorporá-los efetivamente como ferramenta didática.

Transformar qualquer texto em um mapa conceitual consiste numa atividade de retextualização, que é a construção de um texto novo com base em outro. Retextualizar é, conseqüentemente, reescrever o texto, dando-lhe outra forma, outra estrutura.

A retextualização consiste, então, na transformação de um texto de um gênero em outro ou em textos de mesmo gênero, de modalidades distintas ou da mesma modalidade. (MARSCUSCHI, 2001). Reescrever é escrever novamente um texto,

refazê-lo normalmente com o intuito de corrigi-lo, ora acrescentando-se, ora suprimindo-se informações. (ANDREA; RIBEIRO, 2010).

À medida que se retextualiza um texto, este também é reescrito, já que ele está sendo refeito, assumindo assim outra modalidade ou sendo transformado em outro gênero. Dessa forma, pode-se dizer que esses dois processos são simultâneos.

Em sala de aula, reescrever e retextualizar são atividades realizadas com frequência, tanto por professores, como também por alunos. Essas tarefas têm uma relevância, já que são atividades de transformação realizadas com o objetivo de aprimorar o texto, de ampliar seus significados ou, ainda, objetivando complementar o texto “original”, contribuindo também para que se amplie a compreensão do texto que será retextualizado e reescrito.

Nesse direcionamento, a reescrita e a retextualização de contos por meio de mapas conceituais são uma proposta que acreditamos ser adequada para uma compreensão eficaz do discurso em estudo.

Por ser uma narrativa curta, o conto tem um caráter conciso que contribui para uma leitura fluente e rápida. Sua estrutura, caracterizada por poucas personagens, pequeno intervalo de tempo, poucos espaços e poucas ações, contribui para que a leitura se dê de uma vez só, ou seja, uma “leitura de uma só assentada”, conforme afirma Gotlib (1988, p. 32).

Na breve narrativa que é o conto, temos um enredo em que os fatos se desdobram em uma introdução, na qual se tem conhecimento dos acontecimentos iniciais, das personagens e, às vezes do tempo e do espaço; seguida de uma complicação, na qual é desenvolvido um conflito, que é uma espécie de problema a ser resolvido, desencadeando um clímax, momento de tensão e do surgimento de maiores expectativas no leitor, que, a partir daí, é levado ao desfecho, isto é, ao final da história, onde o conflito é solucionado.

Ainda segundo Gotlib (1988, p. 35), é “uma característica básica do conto: a economia dos meios narrativos. Trata-se de conseguir com o mínimo de meios, o máximo de efeitos”. Tal afirmação novamente confirma a anterior de que o conto é curto, conciso e aponta para uma reflexão importante a respeito do gênero: seus efeitos.

Os efeitos do conto podem ser muitos, o autor pode ter as pretensões de entreter, emocionar, divertir, encantar, aterrorizar, entre outras. É o efeito do conto que contribui para prender a atenção do leitor, tanto no início da leitura quanto durante. Às

vezes, o efeito começa a se dar logo quando se começa a ler o conto, em outros casos, no desenrolar do conflito e do clímax, no entanto, o efeito é atingido totalmente apenas ao final da leitura, no desfecho.

Considerando que muitos alunos têm dificuldades para compreender o que leem e para apreender conceitos simples, a pesquisa está voltada para as contribuições que os mapas conceituais, através da reescrita e da retextualização de contos, podem oferecer a alunos do 9º ano do ensino fundamental, da Escola de Ensino Fundamental e Médio Teodorico Teles de Quental, situada em Crato, Ceará. Com base no exposto, nosso questionamento de pesquisa é: quais contribuições que os mapas conceituais podem trazer para a reescrita e a retextualização de contos?

Partimos do pressuposto de que os mapas conceituais podem contribuir para a reescrita e a retextualização de contos quando esses gêneros forem reescritos e retextualizados em forma de palavras ou conceitos relacionados e hierarquizados, ou quando os mapas construídos traduzirem a interpretação dada aos contos, comprovando que houve uma aprendizagem significativa em relação a eles.

Na intenção de responder ao questionamento e confirmar a hipótese levantada, elaboramos como objetivo geral: analisar a contribuição de mapas conceituais na reescrita e na retextualização de contos no 9º ano do Ensino Fundamental. E, para alcançar o proposto no objetivo geral, construímos os seguintes objetivos específicos, que nos direcionam às etapas a serem seguidas: discutir funções e estrutura dos mapas conceituais, como também conceitos e finalidades da reescrita e da retextualização; desenvolver atividades de reescrita e de retextualização usando-se mapas conceituais no 9º ano do Ensino Fundamental e descrever os procedimentos e as contribuições de reescrita e de retextualização com uso de mapas conceituais produzidos pelos alunos.

A motivação para a realização desta pesquisa surgiu a partir da observação da dificuldade dos alunos em compreender leituras feitas, de organizar o conhecimento e aprender conceitos e de diferenciar informações principais de informações secundárias. Além disso, fomos movidos pelo desejo de inovar estratégias que pudessem, de alguma forma, atrair, espontaneamente, os alunos. Assim como fomos atraídos, pensamos que o mesmo poderia ocorrer na sala de aula.

Nesse direcionamento, esta pesquisa se justifica por entendermos que a retextualização e a reescrita de contos, na forma de mapas conceituais, auxiliam na

aprendizagem dos alunos, possibilitando-os ler os textos com mais atenção e hierarquizar informações, relacionando-as de forma significativa.

Então, entendemos ser pertinente incentivar tal prática, já que ela aponta para resultados positivos, principalmente no processo de leitura, compreensão e interpretação de textos, bem como na percepção de relações existentes entre as informações dos contos que passarão a ser mapas conceituais.

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo é esta introdução, na qual apresentamos concisamente a concepção de leitura que atravessa a pesquisa, uma breve menção aos mapas conceituais e aos processos de reescrita e de retextualização, algumas considerações sobre o conto, já que este será o gênero reescrito e retextualizado, além do questionamento da pesquisa, hipótese levantada, objetivos e justificativa do trabalho. Seguimos, ainda neste capítulo introdutório, apresentando a metodologia, com a caracterização do tipo e da natureza da pesquisa. Também elencamos os objetivos e os instrumentos do trabalho. Ainda discorreremos sobre o universo da pesquisa, constituído de 40 mapas conceituais, o campo de investigação e o levantamento do *corpus*, os sujeitos envolvidos, os critérios de análise e, por fim, as duas experiências realizadas, a piloto e a principal.

O segundo capítulo discorre sobre Novak, o criador dos mapas conceituais, traz definições dessa técnica e como construir esses mapas. Em seguida, apresentamos o *software Cmap Tools*, com o qual se produzem mapeamentos de conceitos. E, por último, discorreremos sobre a importância de os mapas conceituais serem aplicados em sala de aula.

No terceiro capítulo, abordamos a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. Aqui, apresentamos esse estudioso, principalmente como teórico cognitivista, destacando sua contribuição para a educação através da criação dessa teoria. Em seguida, abordamos detalhadamente tal teoria e os elementos e processos a ela inerentes, para depois tratar da sua relação com os mapas conceituais.

O quarto capítulo é dedicado à reescrita e à retextualização. Primeiramente, discorreremos sobre a reescrita, trazendo definições e mencionando as principais operações realizadas nesse processo, considerando, sobretudo, o ambiente escolar. Depois, discorreremos sobre a retextualização também a definindo, apresentando exemplificações e os aspectos envolvidos nessa tarefa, mais uma vez enfatizando o ambiente escolar. Por último, mostramos as semelhanças e as diferenças entre

reescrever e retextualizar, duas tarefas que às vezes se confundem por serem semelhantes, mas que têm entre si algumas diferenças importantes.

No quinto capítulo, apresentamos a análise, primeiro, a quantitativa, em que quantificamos os mapas construídos e analisados, os que atenderam a todos os critérios de reescrita e retextualização, bem como os que atenderam parcialmente a esses critérios. Em seguida, analisamos qualitativamente 04 mapas de conceitos, de acordo com os critérios estabelecidos quanto aos processos de reescrever e retextualizar. Desses mapas, 02 foram produzidos com base no conto *Uma vela para Dario*, dos quais 01 atende a todos os critérios e 01, apenas a parte deles, e 02 mapas foram produzidos com base em *Cadeira de balanço*, em que 01 atende a todos os critérios estabelecidos e 01, a apenas alguns deles.

Na sequência, trazemos as considerações finais, onde mostramos os resultados obtidos na pesquisa, refletimos se o problema inicial foi resolvido, se os objetivos foram atingidos, se a metodologia utilizada foi suficiente para a realização da investigação, assim como a bibliografia, e trazemos sugestões para o trabalho diante do problema levantado. Por fim, elencamos as referências, colocamos os anexos e os apêndices.

1.2 METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisação, pois de acordo com Thiollent (2011, p. 20), nesse tipo de pesquisa, “os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Sendo pesquisação, o principal objetivo é “a produção de conhecimento que não seja útil apenas para a coletividade considerada na investigação local.” (THIOLLENT, op. cit., p. 25). Mais uma vez, em Thiollent (op. cit., p. 28), encontramos que, com a pesquisação, é necessária a produção de conhecimentos, aquisição de experiência, contribuição para a discussão ou avanço do debate sobre o tema em questão.

Nessa direção, este trabalho se configura como uma pesquisação, uma vez que pesquisador e público pesquisado estão em constante interação, cooperação e participação ativa no processo de investigação, que produz informações, experiência e possibilita discussão do tema investigado, gerando assim, um conhecimento que é

útil tanto aos envolvidos, isto é, pesquisadores e participantes, quanto ao público que terá acesso aos resultados da pesquisa.

Conforme a natureza do trabalho, esta pesquisa é quanti-qualitativa. Quantitativa, porque os resultados levantados foram quantificados. Qualitativa, porque os mapas conceituais produzidos a partir dos contos foram compreendidos e interpretados. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p.128), o método quantitativo “requer o uso de recursos e técnicas de estatística, procurando traduzir em números os conhecimentos gerados pelo pesquisador. ” Em relação ao método qualitativo, Prodanov e Freitas (op. cit.) afirma que nesse método “o ambiente natural é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados.”

O objetivo deste estudo é de caráter exploratório. Conforme Prodanov e Freitas (op. cit., p. 127), a pesquisa exploratória “visa a proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito ou construindo hipóteses sobre ele”. Aqui, busca-se maior familiaridade com os mapas conceituais a partir dos contos retextualizados e reescritos, e a construção de hipóteses baseadas nas contribuições da reescrita e da retextualização ora realizadas.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram a proposta de intervenção para a construção dos mapas em sala de aula, o questionário para o aluno, além do *software Cmap Tools*. A proposta de intervenção¹ para a construção dos mapas em sala de aula envolve todos os passos cumpridos para a elaboração dos mapeamentos conceituais. Trata-se de um plano de intervenção, o qual contempla o cumprimento de etapas que vão desde as definições de mapas conceituais, perpassando pela leitura e análise de mapas conceituais diversos e de mapas conceituais construídos a partir de contos; definição e exposição dos processos de retextualização e de reescrita na transformação de contos em mapas conceituais; proposta de primeira produção realizada pelos três alunos selecionados para a experiência inicial de um mapa conceitual a partir do conto *Felicidade clandestina*, de Clarice Lispector; *Pausa*, de Moacyr Scliar, cuja construção foi coletiva; proposta de produção para a experiência principal de mapeamentos de conceitos a partir de *Uma vela para Dario*, de Dalton Trevisan e *Cadeira de balanço*, de Osman Lins. A última etapa da proposta é a avaliação da experiência realizada com os alunos. As produções analisadas são o resultado dessa etapa.

¹Ver Apêndice A.

O questionário² para o aluno, que foi também um instrumento de coleta de dados, contém quatro questões abertas voltadas para identificar se os alunos tiveram ou não dificuldades na construção dos mapas conceituais, se compreenderam melhor os contos trabalhados produzindo mapas conceituais a partir deles, que conto acharam mais fácil retextualizar e reescrever, e se acham que os mapas conceituais devem ser usados na sala de aula na retextualização e/ou na reescrita de textos.

O *Cmap Tools* foi um instrumento de pesquisa utilizado mais para mostrar possibilidades de produção, o qual permite construções personalizadas, criativas e originais. Conhecido durante o processo de estudos e pesquisas acerca do tema, através da orientadora do trabalho e da bibliografia consultada, percebeu-se que o *Cmap* aponta para possibilidades de uso na construção de mapas a serem usados em sala de aula, podendo ser utilizado tanto por professores como também por alunos.

O universo de pesquisa constituiu-se de 40 mapas que foram construídos com os alunos do 9º ano. Cada aluno produziu 02 mapas conceituais com base em 02 contos. Desse universo, selecionamos para análise 04 mapas. O parâmetro de seleção foi atenderem ou não a todos os critérios de análise estabelecidos, quanto às operações da reescrita e da retextualização.

Dos 20 mapas baseados no conto *Uma vela para Dario*, 16, dos quais 01 foi selecionado para ser analisado, atendem a todos os critérios de análise, e 04, dos quais 01 foi escolhido, estão enquadrados em apenas dois ou três critérios.

Pela análise dos 20 mapas de conceitos produzidos a partir do conto *Cadeira de balanço*, 01, entre 9, foi escolhido por atender a todos os critérios e 01, de 11, também foi selecionado já que não atendeu a todos os critérios.

O campo de investigação e levantamento do *corpus* da pesquisa foi a Escola de Ensino Fundamental e Médio Teodorico Teles de Quental, instituição estadual, localizada no município de Crato, estado do Ceará. A escola atendia, em 2016, a 538 alunos e oferece, no turno da manhã e à tarde, ensino fundamental, 9º ano, e ensino médio. A faixa etária dos alunos das turmas de 9º ano e dos que cursam 1º, 2º e 3º vai dos 13 aos 20 anos. A maioria dos discentes que estudam no turno matutino é da zona urbana e dos que estudam no turno vespertino é da zona rural.³ A razão de ter

²Ver Apêndice B.

³ Com relação a esse fato, não foi realizada uma pesquisa aprofundada, entretanto, inferimos que isso se deva, talvez, à distância de casa para a escola e à necessidade de deslocamento por meio de transporte escolar.

sido esta escola a escolhida para a realização da pesquisa foi o fato de ser o local de trabalho da professora pesquisadora, onde atua desde 2010 e, dessa forma, conhece o sistema de funcionamento da instituição de ensino e a gestão da escola, que apoia os professores no desenvolvimento dos seus projetos.

Para o levantamento do *corpus* de análise foi, primeiramente, realizada uma experiência piloto, com a participação de 03 alunos. O objetivo dessa experiência inicial foi perceber se os alunos teriam ou não dificuldades em compreender as orientações para os processos de retextualização, reescrita e construção dos mapas conceituais. Em outras palavras, a experiência piloto pretendeu observar se a pesquisa daria certo ou não e, com base no resultado, far-se-ia um possível redimensionamento. Depois, realizamos a experiência principal, coordenada pela professora pesquisadora e pelos colaboradores da experiência piloto (alunos que participaram da experiência piloto).

Os sujeitos da pesquisa foram alunos das 03 turmas de 9º ano da escola Teodorico Teles de Quental em 2016: 9º A e B, do turno da manhã e 9º C, do turno da tarde. Dispuseram-se a participar da pesquisa 22 alunos, mas participaram efetivamente 20, dos quais 04 são do 9º A, 8 do 9º B, ambas as turmas do turno da manhã, e 08 do 9º C, turma do turno da tarde. Duas alunas desistiram por não poderem mais continuar indo à escola, devido aos imprevistos que surgiram na vida pessoal delas.

Na intenção de manter o sigilo quanto à identidade desses sujeitos, instituímos a seguinte codificação: A (grafema inicial da palavra aluno) seguido de números de 1 a 20, que correspondem à quantidade de alunos participantes, ficando, portanto, A1, A2, A3 ... A20.

Para a experiência piloto, foram selecionados 03 alunos do 9º ano C, do turno vespertino. Os critérios para a seleção desses 03 alunos foi o fato de terem apresentado bastante interesse e disponibilidade para colaborar com a pesquisa quando ela foi exposta, a pretensão de realizá-la com essa turma e a necessidade de aplicá-la primeiramente com alunos que participariam como um teste.

A experiência principal, a princípio, seria realizada apenas com a turma de 9º ano do turno da tarde da escola, inclusive, a pesquisa foi iniciada nessa turma, porém pela demonstração de pouco interesse da maioria dos alunos, apesar das tentativas de desenvolver o trabalho na turma, da exposição persistente dos resultados que seriam obtidos, a persistência não surtiu efeito, de forma que se percebeu não ser

possível continuar a aplicação da pesquisa com a turma inteira, apenas com aqueles que demonstraram interesse em participar. Acreditamos que o desinteresse tenha sido gerado pelo período crítico de greve que a escola vivia.

A seleção dos alunos se deu pelo critério da vontade e da disposição para participar da pesquisa. O trabalho pretendido foi apresentado em detalhes nas turmas A e B do turno manhã e na turma C do turno tarde e os alunos interessados tiveram seus nomes anotados em uma ficha de inscritos.

O projeto da pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética (CEP) e aprovado pelo Parecer⁴ de número 2.042.352. Logo após, os pais dos alunos foram comunicados sobre a realização da pesquisa, os objetivos, os benefícios, dias e horários em que os alunos precisariam estar na escola e também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a participação dos filhos.

Para não haver desconforto ou falta de gosto em relação às atividades propostas, o participante foi esclarecido de que podia optar por não continuar participando da pesquisa, sem que a decisão viesse a lhe causar prejuízos, conforme esclarecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e no Termo de Assentimento.

A direção da Escola se mostrou solícita com o desenvolvimento do projeto e como procedimento legal, assinou a autorização, permitindo assim que pudéssemos desenvolver as atividades da pesquisa dentro do estabelecimento de ensino.

Os critérios de análise foram definidos conforme aspectos inerentes à reescrita e à retextualização, seguindo os pressupostos de Andrea e Ribeiro (2010) e de Marcuschi (2001).

Quanto à reescrita:

1 Levando-se em conta que a atividade de reescrita envolve adição, substituição, supressão e deslocamento, essas características estão presentes nos mapas conceituais reescritos a partir dos contos?

2 Os mapas conceituais apresentaram uma transformação mais profunda do conteúdo do conto reescrito ou menos profunda, mantendo a escrita original?

Quanto à retextualização:

1 Os mapas conceituais demonstram que houve compreensão sobre a importância da retextualização?

⁴ Ver Anexo A.

2 Os mapas conceituais são resultados de reformulação, destacando acréscimo, substituição e reordenação, bem como compreensão, destacando inferências, inversões e generalizações, de acordo com seus objetivos ou não?

1.2.1 A experiência piloto

Os encontros aconteceram na sala dos professores e na biblioteca da Escola de Ensino Fundamental e Médio Teodorico Teles de Quental, nas manhãs dos dias 10 e 17 de outubro de 2016, duas segundas-feiras, das 7h00 às 9h30.

No primeiro encontro, dia 10 de outubro de 2016, foi explicado aos três participantes o que são mapas conceituais, foram mostrados diversos mapas de vários temas, bem como mapas conceituais construídos a partir dos contos *O enfermeiro* e *A cartomante*, ambos de Machado de Assis e também do poema *Envelhecer*, de Mário Quintana. Em seguida, foi explicado o objetivo desta pesquisa, incluindo os processos de retextualização e de reescrita envolvidos na transformação do conto em mapa conceitual.

Com os alunos sabendo do que se tratava a pesquisa, no segundo encontro, dia 17 de outubro de 2016, passamos à prática. Foi lido e interpretado com os alunos o conto *Felicidade clandestina*⁵, de Clarice Lispector, com base no qual solicitamos que fizessem um mapa conceitual. Esse conto foi escolhido por já ser conhecido pelos alunos, uma vez que foi trabalhado e discutido com eles em sala, numa aula de língua portuguesa voltada para interpretação textual.

Após relembrem a situação do conto, os discentes construíram os mapas, conforme a solicitação e as orientações repassadas. As produções iniciais foram satisfatórias, o que mostrou que os alunos compreenderam bem o que é um mapa conceitual. Os mapas conceituais foram construídos primeiro em folha de papel dos cadernos dos próprios alunos e depois os três discentes os refizeram no *Cmap Tools*, no *notebook* da pesquisadora, um acompanhando a produção do outro. Antes de usar o aplicativo, os alunos tiveram as devidas orientações e acompanhamento durante todo o processo de construção dos mapas no aplicativo.

⁵Ver Anexo B.

O questionário foi aplicado, primeiramente, também para os três alunos da experiência piloto, no dia 16 de dezembro de 2016, a fim de que, a partir das respostas dos alunos, se pudesse perceber a necessidade de acréscimo ou supressão de alguma pergunta do questionário a ser aplicado com os demais envolvidos ao final da experiência principal.

Ao final da experiência piloto, percebendo-se o bom resultado, já que os alunos souberam reescrever/retextualizar o conto de Clarice Lispector na forma de mapa conceitual, partiu-se então para a experiência principal, relatada no tópico seguinte.

1.2.2 A experiência principal

Os encontros com os alunos envolvidos aconteceram no contraturno, na biblioteca e no Laboratório de Informática da escola. Os alunos das turmas de 9º A e B participaram da pesquisa à tarde e os da turma C, participaram pela manhã. Com os alunos dos nonos anos da manhã aconteceram quatro encontros, às quartas-feiras, das 14h40 às 17h00.

Os três primeiros encontros com os participantes do turno matutino aconteceram nos dias 16, 23 e 30 de novembro de 2016 e o último, no dia 21 de dezembro de 2016. Já com os alunos do 9º ano C, aconteceram apenas três encontros, às segundas-feiras, das 7h00 às 9h30, pois como a pesquisa tinha sido iniciada nessa turma, os alunos já estavam a par dela. As duas primeiras reuniões ocorreram nos dias 21 e 28 de novembro de 2016 e a última, no dia 19 de dezembro de 2016.

No dia 16 de novembro de 2016, os alunos das turmas A e B inicialmente conheceram mais profundamente em que consiste toda a pesquisa, o que são mapas de conceitos, qual sua estrutura, como se constroem; viram exemplos de mapas de conceitos de diversos temas a fim de se basearem para as próprias produções e entenderam o que é reescrever e retextualizar. Foi apresentado também o *Cmap Tools*, a fim de os alunos conhecerem um pouco sobre o aplicativo no qual os mapas conceituais podem ser desenhados e tomaram conhecimento de que pode ser baixado no computador de casa, para construírem seus mapas como estratégia de

estudo, por exemplo. Toda essa apresentação já tinha sido feita na sala do 9º ano C, da qual os alunos envolvidos foram dispensados desse primeiro encontro.

Ainda no primeiro encontro com os alunos das turmas de 9º A e B, de posse de todas as informações necessárias, foi feito um mapa conceitual coletivo sobre o conto *Pausa*⁶, de Moacyr Scliar. O conto foi lido, discutido e, em seguida, fizemos no quadro branco um mapeamento conceitual das informações do enredo. Os alunos foram orientados de que devia conter no mapa o que consideravam principal no conto, de forma que na leitura final do mapa conceitual se pudesse ter uma ideia geral do conteúdo do conto. Assim, começaram as sugestões para os mapeamentos, um acrescentava uma informação, outro acrescentava outra, algumas consensualmente eram consideradas não tão relevantes e assim foram feitos e finalizados com sucesso os mapas conceituais coletivos, tanto com os alunos do turno da manhã quanto com os alunos do turno da tarde. Com estes, o mapa conceitual coletivo foi construído na sala de aula, com toda a turma.

Após a produção coletiva no quadro branco, os mapas conceituais foram desenhados no *Cmap Tools*, para que os alunos aprendessem a usar o programa. Perguntou-se a eles quem gostaria de construir o mapa conceitual no *Cmap* e mostrar aos colegas o passo a passo. Entre as turmas A e B, dois alunos se interessaram, de forma que um iniciou a produção e o outro finalizou. No caso do 9º C, apenas um aluno se disponibilizou. Terminada a construção no *Cmap Tools*, os alunos disseram ter considerado fácil o manuseio do aplicativo e ficaram satisfeitos com a versão final do mapeamento. Finalizada a etapa de produção dos mapas conceituais coletivos, partiu-se para a produção dos mapas individuais, que aconteceram em dois encontros.

No dia 21 de novembro de 2016, primeiro encontro com os envolvidos do 9º C e 23 de novembro de 2016, segundo encontro com os alunos do 9º A e B, os participantes produziram mapas de conceitos a partir do conto *Uma vela para Dario*⁷, de Dalton Trevisan. Antes das produções, o conto foi lido e discutido a fim de que os discentes pudessem entendê-lo bem.

Feita a leitura e a discussão, começaram as produções que foram acompanhadas do início ao fim. Qualquer dúvida que o aluno tivesse era logo

⁶Ver Anexo C.

⁷Ver Anexo D.

esclarecida, eram orientados a corrigirem erros ortográficos percebidos no momento da orientação. É válido ressaltar que foram avisados de que ficassem muito à vontade na produção e que abusassem da criatividade. Alguns tinham mais dificuldades que outros, mas todos conseguiram concluir.

Os encontros dos dias 28 e 30 de novembro foram dedicados à produção de mapas conceituais sobre o conto *Cadeira de balanço*⁸, de Osman Lins. A leitura do conto foi um pouco mais demorada, pois foi preciso intermediá-la mais frequentemente a fim de os alunos entenderem todos os detalhes.

Depois de lido e discutido o conto, alguns alunos logo o compararam ao trabalhado anteriormente, *Uma vela para Dario*, e disseram que acharam a leitura da narrativa de Osman Lins mais difícil, devido a ter mais detalhes e, provavelmente, pelo caráter psicológico da estória. Também surgiram mais dúvidas sobre como começar e sobre significados de palavras, entretanto, mesmo assim, os alunos conseguiram concluir suas produções.

Na produção dos dois mapeamentos, os alunos foram advertidos a terem atenção à ortografia. Alguns prestaram mais atenção a esse detalhe do que outros, de forma que se percebem alguns poucos desvios ortográficos, mas nenhum que venha a prejudicar a compreensão da leitura das produções. A maioria dos alunos preferiu desenhar a lápis para depois cobrirem a letra com caneta, justificando ser mais prático. De uma forma ou de outra, como se disse anteriormente, os alunos ficaram à vontade, não foram impostas regras nem padrões de construção para que não perdessem o gosto pela atividade, nem se chateassem com imposições e detalhes que muitos consideram desnecessários.

No último encontro, ocorrido nos dias 19 e 21 de dezembro de 2016, os alunos responderam ao questionário, cujas questões foram explicadas detalhadamente a fim de que respondessem de forma coerente para assim se chegar a conclusões importantes para a pesquisa. Terminada essa etapa, os alunos foram dispensados. É válido acrescentar que todos os encontros foram muito proveitosos. Os alunos entenderam tudo muito rápido, dado que estavam interessados, de forma que em pouco tempo se conseguiu fazer o necessário para a conclusão da investigação.

Concluídas reescrita e retextualização dos contos, partiu-se para uma análise geral dos mapas para identificar quantos atenderam a todos os critérios de análise e

⁸Ver Anexo E.

quantos atenderam em parte a esses critérios. Em seguida, foram escolhidos aleatoriamente os quatro mapas para análise aprofundada dos processos de retextualização e de reescrita.

2 NOVAK E A TÉCNICA DOS MAPAS CONCEITUAIS

2.1 NOVAK: O CRIADOR DOS MAPAS CONCEITUAIS

Joseph Donald Novak, americano que nasceu em 1932, teve sua formação acadêmica na Universidade de Minnesota, em 1957, onde cursou Biologia e Ciências da Educação, além de Mestrado, também na área de Ciências da Educação. Foi professor de Biologia em Kansas State Teachers College, em Emporia, atuou em cursos de formação de professores na Purdue University, Universidade de Purdue. Também foi professor de Biologia e Educação na Cornell University, Universidade de Cornell nos Estados Unidos e atualmente é professor emérito dessa universidade e cientista pesquisador sênior do Institute for Human & Machine Cognition (IHMC), Instituto para Cognição Humana e Mecânica, na *West Florida University*, Universidade do Oeste da Flórida. (NOVAK, 2015).

Novak escreveu com autoria ou coautoria 29 livros. Entre suas produções estão *Entendendo o processo e efetividade dos métodos de ensino na sala de aula, laboratório e campo* (1976), *Uma teoria da educação* (1981), *Aprender a aprender* (1996), *Usando mapas conceituais para facilitar o ensino em sala de aula e à distância* (2002), *Aprendizagem, criação e uso do conhecimento: mapas conceituais como ferramentas facilitadoras para escolas e empresas* (2010). (NOVAK, 2015). O criador dos mapas conceituais escreveu vários livros sobre o tema, deixando grandes contribuições sobre o assunto.

Em 1972, nos Estados Unidos, Novak juntamente com sua equipe criou a teoria dos mapas conceituais, cujo objetivo primeiro foi mapear o conhecimento de conceitos da ciência construído pelos alunos. Os alunos participantes foram acompanhados e instruídos em um trabalho de pesquisa que durou vários anos e foram comparados, em relação ao progresso do desenvolvimento cognitivo, a outros que não tiveram as instruções e o acompanhamento sobre o conhecimento formado a partir dos mapas conceituais. (MARRIOTT; TORRES, 2014).

A pesquisa se deu através de entrevistas com crianças de 6 a 8 anos de idade. Tais entrevistas eram transcritas e analisadas pelos pesquisadores e a partir delas, perceberam que tinham dificuldade de perceber mudanças no entendimento e no progresso das crianças em relação à assimilação dos conceitos científicos. Com isso, pensando-se numa estratégia de se representar o conhecimento e a compreensão de

conceitos das crianças, concluiu-se que esses conceitos, esse conhecimento deveria ser representado em uma estrutura hierárquica, de modo relacionado, na forma de proposições, dando origem ao que chamamos de mapa conceitual. A partir daí, as entrevistas dos alunos passaram a ser representadas por mapas conceituais. (MARRIOTT; TORRES, 2014).

Através da pesquisa realizada por Novak e sua equipe, chegou-se à conclusão de que os mapas conceituais refletiam muito bem o conhecimento adquirido pela criança e a sua compreensão dos conceitos explorados que, por sinal, eram representados de modo muito criativo, assim como se concluiu também que a teoria dos mapas conceituais traria bons resultados como ferramenta didática. Além disso, por meio dos mapas se podia perceber bem como estava se desenvolvendo a estrutura cognitiva dos alunos, como o entendimento dos conceitos e seus significados se modificam ao longo do tempo. (MARRIOTT; TORRES, 2014).

Por fim, confirmou-se que o mapeamento de conceitos contribui para uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2000), para uma organização do conhecimento e ainda para a produção e aquisição de novos conhecimentos. Marriott e Torres (2014, p. 177) trazem a seguinte afirmação do próprio Novak: “Quanto mais nós aprendemos e organizamos nosso conhecimento num determinado domínio, mais fácil é adquirir e usar o novo conhecimento naquele domínio”. Tal afirmação comprova que a organização do conhecimento é imprescindível para aquisição e o uso de novos conhecimentos, o que é facilitado pelos mapas conceituais.

2.2 DEFINIÇÕES DE MAPAS CONCEITUAIS

Há várias definições para mapas conceituais as quais nos ajudam a compreender bem como funciona essa ferramenta. Primeiramente, é importante saber o que é um mapa conceitual e os elementos que o compõem, o que não é um mapa de conceitos, mas que se assemelha a eles e, por fim, é essencial saber como eles são construídos e estruturados.

Moreira e Buchweitz (1987, p. 9-11) afirmam que

Mapeamento conceitual é uma técnica de análise que pode ser usada para ilustrar a estrutura conceitual de uma fonte de conhecimentos.

Essa ilustração é chamada de mapa conceitual. Sua forma e representação dependem dos conceitos e das relações incluídas, de como os conceitos são representados, relacionados e diferenciados e do critério usado para organizá-los. Portanto, mapas conceituais são diagramas hierárquicos indicando os conceitos e as relações entre esses conceitos.

Os autores definem na citação acima os mapas conceituais como estruturas que ilustram relações entre conceitos de modo hierárquico e organizado, ao passo que Moreira (2010, p. 11) também traz uma definição semelhante, afirmando que “de um modo geral, mapas conceituais, ou mapas de conceitos, são diagramas indicando relações entre conceitos, ou entre palavras que usamos para representar conceitos”. Moreira (2010, p. 11) ainda define mapas conceituais esclarecendo que “são diagramas de significados, de relações significativas; de hierarquias conceituais, [...]”.

Conforme Costa, Brennand e Albuquerque (2011, p. 212), o mapa conceitual também é definido como “um estruturador de conceitos, [...]” e “como uma maneira de organizar hierarquicamente os conceitos e proposições que representassem a estrutura cognitiva”.

Ou seja, resumindo todas as definições citadas e também apontando mais uma definição, pode-se dizer que mapas conceituais são representações gráficas, esquemáticas ou diagramadas de conceitos hierarquizados, relacionados de maneira significativa, organizados em forma de proposições, não necessariamente de um modo sequencial, que ilustram o conhecimento de um determinado assunto.

Sabendo-se o que é um mapeamento conceitual, é importante saber ainda o que não é, para que não se confunda essa técnica com outra de estrutura semelhante. Mapas conceituais podem parecer, contudo não são diagramas de fluxo, conforme comprovam Moreira e Buchweitz (1987, p. 15) na afirmação seguinte:

Mapas conceituais podem também lembrar diagramas de fluxo, mas esses implicam em sequência de operações e não de conceitos e têm um componente temporal não existente nos mapas conceituais. As hierarquias e agrupamentos conceituais nada têm a ver com as sequências de operações de um diagrama de fluxo. Mapas conceituais têm a ver com relações significativas entre conceitos na forma de proposições.

Moreira (2010, p. 11) traz, na sequência, uma afirmação semelhante à citada acima, concordando que mapas conceituais não são diagramas de fluxo. O autor

acrescenta ainda que também não são organogramas, pelo fato de estes serem sequenciais, temporais e direcionais, diferentemente dos mapas conceituais:

Embora normalmente tenham uma organização hierárquica e, muitas vezes, incluem setas, tais diagramas não devem ser confundidos com organogramas ou diagramas de fluxo, pois não implicam sequência, temporalidade ou direcionalidade, nem hierarquias organizacionais ou de poder.

Os mapas conceituais confundem-se ainda, por vezes, com mapa mental, já que este foi criado na mesma época que aquele e também é uma técnica de organização do pensamento, mas de modo não sequencial. Mais uma vez Moreira (2010, p. 11) contribui com o esclarecimento da diferença entre essas duas estruturas na afirmação: “Mapas conceituais também não devem ser confundidos com mapas mentais que são associacionistas, não se ocupam de relações entre conceitos, incluem coisas que não são conceitos e não estão organizados hierarquicamente. ”

Percebe-se, nesta citação de Moreira, que há bastantes diferenças entre mapas mentais e mapas conceituais, já que nestes não há associacionismo, há relação e organização hierárquica, o que os diferencia daqueles.

Existem ainda outros diagramas conceituais muito semelhantes ao mapeamento de conceitos, mas que trazem características que fogem aos modelos conceituais, como os quadros sinóticos, os diagramas de chaves e os diagramas de árvore que apresentam um teor classificatório; os fluxogramas, divergentes dos mapas conceituais por apresentarem uma sequência de fases e as redes semânticas, que apresentam ligações dirigidas ou rotuladas. (MOREIRA, 2010).

Em qualquer disciplina, sequência didática, curso, seminário ou outra situação de aprendizagem os mapas conceituais podem ser utilizados. De um mesmo conteúdo, podem nascer diferentes mapas de conceitos, os quais surgem de acordo com a compreensão do produtor, que pode ser tanto o professor quanto o aluno. Quanto ao conteúdo dos mapas conceituais, Moreira e Buchweitz (1987, p. 14) afirmam o seguinte:

Embora sejam concebíveis mapas conceituais diferentes dentro de uma mesma área de conhecimentos, devido às diferenças individuais da estrutura cognitiva dos autores e da própria forma de representar essa área em um mapa, isso não significa que todos os mapas sejam plenamente aceitáveis.

De acordo com a citação acima, nem todo mapa conceitual representa bem o conhecimento, nem a relação de conceitos. Por mais que não possam ser julgados como corretos ou errados, pois têm um teor pessoal e subjetivo e não existem regras fixas para traçá-los, (MOREIRA, 2010); alguns mapas conceituais podem ser melhor aceitos do que outros, de modo que uma compreensão profunda de um assunto a partir do qual se pretenda construir um mapeamento de conceitos é fundamental para o sucesso dessa construção.

Todo mapa conceitual pode ser refeito e aprimorado quantas vezes for preciso a fim de que se tenham estruturas “plenamente aceitáveis”. Para Costa, Brennand e Albuquerque (2011, p. 215), “o modelo conceitual pode possibilitar combinações e recombinações sempre que necessárias”, isto é, pode-se dizer que os mapas conceituais não são completamente acabados, já que se pode refazê-los e melhorá-los até que se mostre claramente no mapa que houve aprendizagem e compreensão do conteúdo dele e por esse motivo, o processo de produção desses mapas é construtivista, já que o conhecimento passa por uma fase de construção.

Não se pode deixar de acrescentar que os mapas conceituais não são autoexplicativos. Como apresenta caráter tão pessoal, subjetivo, particular, quem os produz deve explicá-los, esclarecendo assim as relações entre os conceitos e expondo sua compreensão do conteúdo. Para que os mapas sejam bem explicados, é necessário saber fazer a leitura correta deles a fim de não ficar comprometido o entendimento das informações nele contidas.

Na sala de aula, por exemplo, o professor precisa explicar aos alunos que, normalmente, são lidos de cima para baixo ou do centro para as extremidades, dependendo de como o mapa foi construído, ou ainda da esquerda para a direita ou o contrário; as setas, que devem estar presentes nos mapas, servem para orientar o sentido correto da leitura. Sabendo o modo adequado de se ler um mapeamento conceitual, os discentes poderão acompanhar melhor a explicação por parte do professor e farão uma explicação clara no momento em que forem apresentar seu mapa construído para toda a sala.

Como já foi dito anteriormente, de um mesmo conteúdo podem nascer diferentes mapas, já que não existe um modo único de serem construídos. Varia de produtor para produtor, tanto a compreensão do conteúdo como a forma de hierarquizar os conceitos, de ligá-los e de organizá-los. Sem dúvidas, mapas de um

mesmo assunto apresentarão muitos aspectos em comum, mas também muitos aspectos diferentes.

É válido considerar que os mapas conceituais podem trazer resultados positivos, como também negativos para os alunos tanto como ouvintes da explicação do mapa do professor quanto como produtores. Se o mapa e a explicação forem muito complicados, certamente o aluno não entenderá o conteúdo do mapa e não assimilará as informações; o aluno pode querer usar o mapa apenas para fim de memorização quando for estudá-lo para uma prova, por exemplo. Como produtor, o aluno pode tentar copiar a estrutura e as relações de outros mapas vistos, não tendo originalidade e, portanto, não conseguindo aprender significativamente.

Diante disso, é extremamente importante que o professor utilize muito bem essa ferramenta em sala de aula, e, principalmente, que instrua muito bem também seus alunos a utilizarem adequadamente, produzindo junto com eles e depois deixando-os que produzam em grupo e individualmente. Nessa atividade, o docente deve observar se os conceitos essenciais estão presentes, se há hierarquia entre eles, se estão bem relacionados, se foram usadas as palavras ou frases de ligação adequadas.

Afinal, o acompanhamento e a orientação do professor no processo de construção dos mapas conceituais dos alunos são fundamentais a fim de que eles tenham uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2000), e não uma aprendizagem mecânica e superficial.

Como representações gráficas, esquemáticas ou diagramadas de conceitos hierarquizados, não necessariamente de um modo sequencial; colocados ou não dentro de elipses e retângulos e organizados de preferência em duas, três ou quatro dimensões verticais e horizontais, conforme detalhes a seguir; relacionados de forma significativa através de palavras ou frases de ligação, formando proposições que ilustram o conhecimento de um determinado assunto, acreditamos que para construir bem mapas conceituais, há que se seguir uma orientação. Para tanto, o próximo tópico tem pretensão de dar conta da construção de mapas conceituais.

2.2.1 Como construir um mapa conceitual

Conhecer os passos da construção desse tipo de diagrama é necessário para que se tenham estruturas bem produzidas e que demonstrem significativamente o conhecimento. Como ferramenta didático-pedagógica, sem dúvidas, o professor tem um papel extremamente importante em todas as etapas de produção do mapeamento de conceitos construídos por seus alunos, devendo assumir tanto uma postura construtivista como também interacionista, interagindo com os discentes e possibilitando a interação dos colegas em sala de aula para juntos construírem o conhecimento.

Os recursos para a construção de um mapa conceitual são simples, pode ser feito apenas com papel e lápis, o que não impede que o professor solicite com frequência esse tipo de produção dos alunos, por não demandar muitos recursos. É relevante que o professor selecione alguns conceitos e proposições previamente e os alunos escolham outras proposições e conceitos para relacioná-los. Isso ajudará o alunado nas produções iniciais, funcionando como base e âncora para eles.

Segundo Moreira (2010), para a construção de um mapa conceitual, primeiramente é preciso listar os principais conceitos do conteúdo a ser mapeado, não devendo ser menos que seis, nem mais que dez. Tais conceitos devem ser ordenados, de modo que o mais geral deve ficar no topo e os outros ligados a ele através de linhas, as quais são rotuladas com palavras-chave que esclareçam a relação entre os conceitos. Moreira (2010) acrescenta ser importante que as relações sejam cruzadas e horizontais. Exemplos podem ser incluídos no mapa, embaixo dos respectivos conceitos, assim como equações e teorias a fim de facilitar a compreensão. (MOREIRA; BUCHWEITZ, 1987).

Em outras palavras, Buchweitz (1984) afirma que os seguintes passos devem ser obedecidos para se criar um mapa conceitual: 1) Encontrar os conceitos; 2) Enumerar hierarquicamente esses conceitos; 3) Organizar em duas dimensões os conceitos; 4) Relacionar os conceitos usando-se linhas; 5) Especificar nas linhas o tipo de relação entre os conceitos com frases ou palavras; 6) Rever e recriar o mapa, se preciso; 7) Finalizar o mapa.

Na maioria das vezes, as informações dos mapas são colocadas dentro de figuras geométricas como elipses e retângulos. Normalmente os conceitos gerais ficam dentro de elipses, enquanto os específicos ficam em retângulos, entretanto há outros mapas em que não se usam essas figuras.

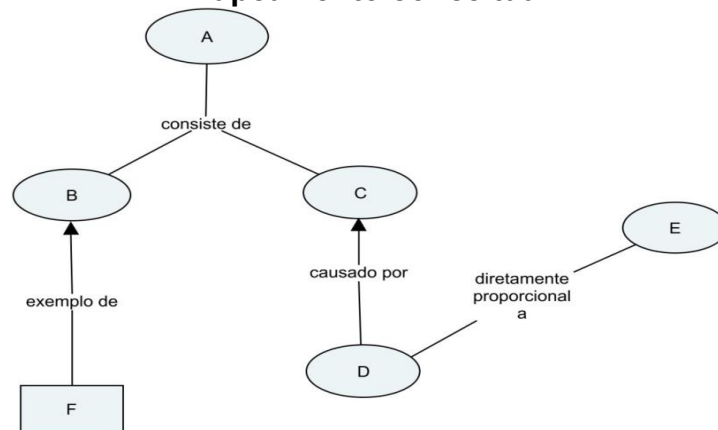
A verticalidade e a horizontalidade têm uma importância e um significado em um mapa conceitual, pois é fundamental perceber que os conceitos mais gerais são incluídos na posição vertical, enquanto na posição horizontal estão os intermediários e os mais específicos.

Algo essencial na criação de mapas conceituais são as palavras ou frases de ligação usadas para relacionar os conceitos. Elas elucidam o tipo de relação entre os conceitos e o seu uso exige uma análise e uma leitura aprofundada do conteúdo mapeado. Tais palavras de ligação são verbos ou locuções verbais, preposições, conjunções e as frases de ligação são orações curtas.

A ligação dos conceitos gerais aos intermediários e específicos, através das palavras ou frases de ligação, forma as proposições, que são afirmativas formadas por meio da relação estabelecida entre esses conceitos. Se a proposição não é bem formada, a informação pode estar sendo mapeada de forma inadequada e a compreensão do conteúdo do mapa se torna comprometida. Esse processo de selecionar as palavras ou frases de ligação pode ser difícil para alguns produtores em alguns casos. Tais expressões podem ser substituídas por outras no decorrer da construção a fim de adequar e especificar melhor as relações entre os conceitos. Esse processo de aprimoramento, de revisão, de refacção é a essência dos mapas conceituais e da aprendizagem significativa. (AUSUBEL, 2000).

Um mapa conceitual pode ser produzido em uma ou mais dimensões. No entanto, produzir um mapa unidimensional não é o mais indicado, já que, mais uma vez de acordo com Moreira e Buchweitz (1987, p. 11), “mapas unidimensionais são apenas listas de conceitos que tendem a apresentar uma organização vertical”. Por conseguinte, esse tipo de diagrama não traz uma riqueza de informações, nem ligações significativas entre os conceitos. Os mapas bidimensionais apresentam uma dimensão vertical e horizontal, representando mais profundamente as relações entre os conceitos, sendo, por isso, os mais indicados a se produzir. Existem também mapas com três e quatro dimensões, estes trazem ainda mais conceitos e proposições com diversos tipos de ligação. (MOREIRA; BUCHWEITZ, 1987). Abaixo, temos um modelo apresentado por Moreira e Buchweitz (1987, p. 29) que mostra uma estrutura simples a partir da qual se pode compreender o grau de generalidade dos conceitos de acordo com a sua disposição.

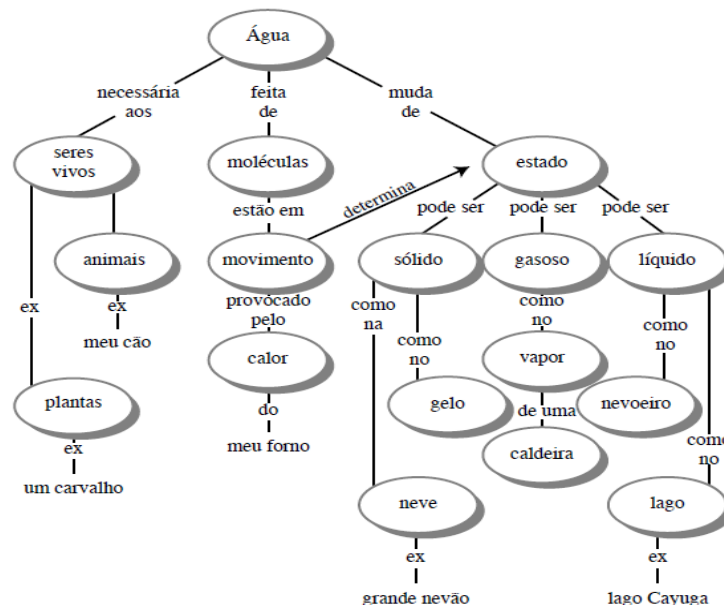
Figura 1 – Um modelo simples de estrutura conceitual com técnica de mapeamento conceitual.



Fonte: MOREIRA; BUCHWEITZ, 1987, p. 29

Segundo Moreira e Buchweitz (1987, p. 29), o conceito A é o “mais geral, superordenado e muito abrangente”, B e C são “intermediários e subordinados”; D, E e F são “conceitos específicos, pouco abrangentes, exemplos”. Pelo mapa conceitual seguinte, podemos ampliar a compreensão sobre sua construção, principalmente quanto a dimensões, verticalidade, horizontalidade e proposições.

Figura 2 – Mapa com conceitos, proposições, acontecimentos e objectos (em letra normal e sem cercadura).



FONTE: Novak e Gowin, 1984, p. 32

Vê-se que o mapa da **Figura 2** foi construído em três dimensões. O conceito geral, a saber, “Água”, foi colocado na posição vertical. Ao geral estão ligados os

conceitos intermediários, como “seres vivos”, “moléculas”, “estado” e os específicos, a exemplo de “um carvalho”, “grande nevão”, ligam-se diretamente aos intermediários. Conforme Novak e Gowin (1984, p. 31), “uma *proposição* consiste em dois ou mais termos conceptuais ligados por palavras de modo a formar uma unidade semântica”, portanto, na **Figura 2**, proposições são as sentenças “moléculas estão em movimento”, “movimento provocado pelo calor”, “água muda de estado”, “estado pode ser sólido”, além de outras.

Os modelos e os passos para a construção de qualquer mapa de conceitos podem ser todos seguidos, no entanto, não obrigatoriamente exatamente os mesmos modelos, na mesma sequência descrita. Nesse sentido, conforme afirmação de Bezerra (2017, p. 124), “na verdade, a produção dos mapas conceituais acaba sendo, de certa forma, livre, porque cada construtor seguirá os passos que achar mais práticos, fáceis e convenientes. ”

A seguir, apresentaremos o *software Cmap Tools*, através do qual é possível a construção personalizada de mapas conceituais. Mostraremos com detalhes os recursos desse aplicativo através de *prints* que demonstram as diversas funções do programa.

2.2.1.1 Conhecendo o Cmap Tools

O *Cmap Tools* é um programa que produz mapas conceituais digitais. “É um *software free*, desenvolvido [...] sob a supervisão do Dr. Alberto J. Cañas, [...] utiliza a tecnologia Java e permite a sua utilização em diversas plataformas. ” (COSTA; BRENNAND; ALBUQUERQUE, 2011, p. 214).

De acordo com Novak e Cañas (2010, p. 17), “o *software* torna fácil para usuários de todas as idades elaborarem e modificarem mapas conceituais da mesma forma que um processador de texto facilita a produção textual. ” Esse programa foi desenvolvido pelo *Institute for Human and Machine Cognition – IHMC* (Instituto para a Cognição Humana e Mecânica), associado à *West Florida University* (Universidade do Oeste da Flórida).

O *Cmap* é uma boa ferramenta para se produzir mapas conceituais com rapidez e praticidade. O professor pode construir os mapas que usará na aula, como também

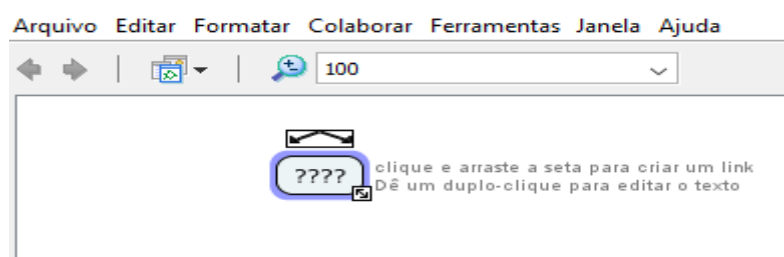
pode mostrar aos alunos como manusear o programa para construírem os mapas deles. Conforme Marriott e Torres (2014, p. 194 -195), o *Cmap Tools*

[...] oferece *download* gratuito para fins pedagógicos, podendo ser utilizado livremente por escolas, universidades e entidades sem fins lucrativos. Sua interface é simples e fácil de usar tanto por crianças quanto por adultos nos mais variados domínios do conhecimento em vários países. A cada nova versão do software *Cmap Tools* mais recursos são criados e disponibilizados tendo por base os estudos de Novak e de pesquisadores comprometidos com os princípios da Aprendizagem Significativa e da construção do conhecimento.

Além de ser um programa prático, Marriott e Torres (2014) confirmam que é muito fácil manuseá-lo. Qualquer usuário consegue construir nele seus mapeamentos sem dificuldades. É simples e gratuito instalá-lo no computador pessoal ou no do trabalho, seja escola, empresa ou outra instituição. O mais importante nesse programa é que ele segue os princípios de Novak e de Ausubel, o que contribui para mais comprometimento com a aprendizagem significativa.

Para iniciar a construção de um mapa no *Cmap Tools*, damos um clique duplo na tela em branco, então aparece a forma do primeiro conceito a ser mapeado e acima dessa forma, automaticamente, a seta para ligá-lo a outro, através de uma palavra ou frase de ligação:

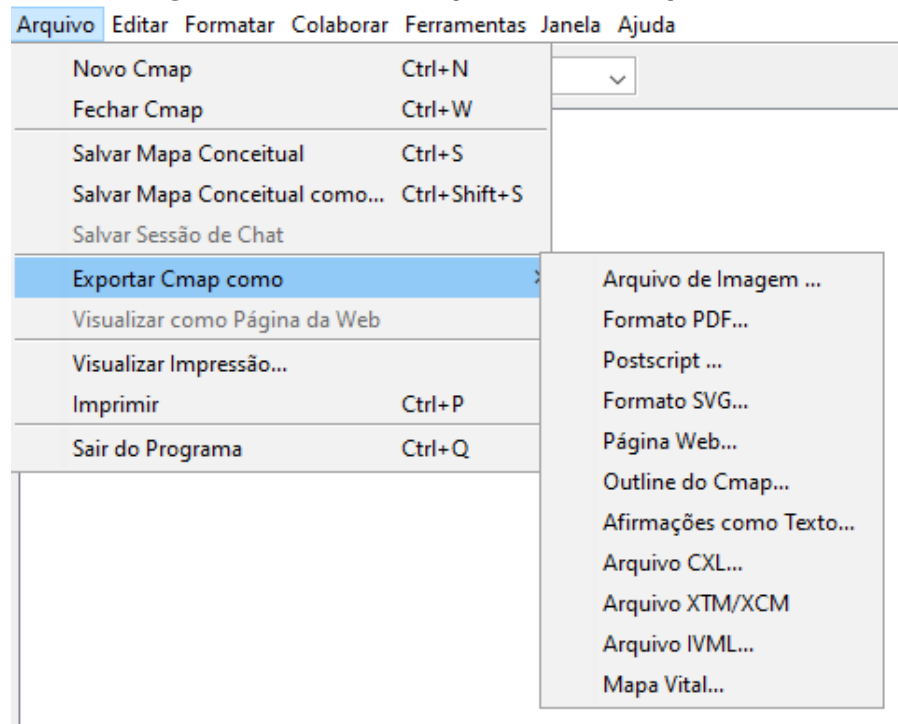
Figura 3: Janela de “Novo Cmap” do Cmap Tools



Fonte: <https://cmap.ihmc.us> (2017)

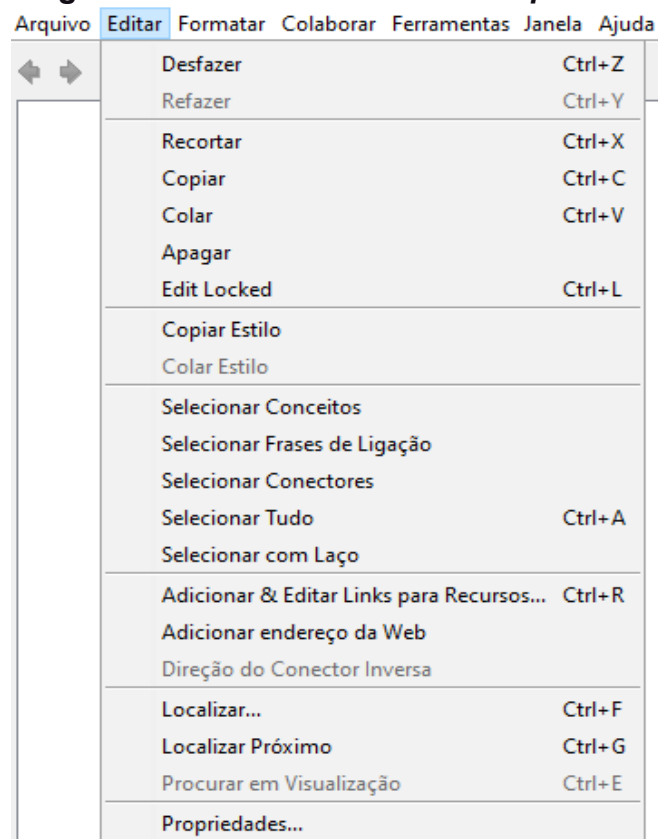
No menu, temos: “Arquivo”, “Editar”, “Formatar”, “Colaborar”, “Ferramentas”, “Janela” e “Ajuda”, opções que vão desde à tarefa de salvar um *Cmap*, por exemplo, até informações a mais sobre mapas conceituais, ou seja, o aplicativo traz um rico menu para o incremento e aprimoramento dos mapeamentos produzidos. Na opção “Arquivo” (**Figura 4**) e na opção “Editar” (**Figura 5**), temos as seguintes funções:

Figura 4: Janela “Arquivo” do Cmap Tools



Fonte: <https://cmap.ihmc.us> (2017)

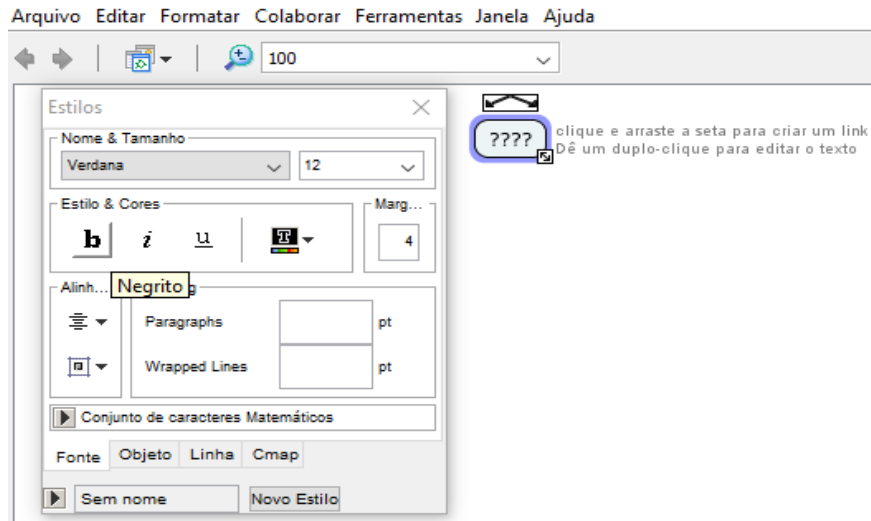
Figura 5: Janela “Editar” do Cmap Tools



Fonte: <https://cmap.ihmc.us> (2017)

A formatação, personalização, é feita ao clicarmos em “Formatar estilos”, onde aparecem quatro abas de formatação de estilos: fonte, objeto, linha e *Cmap*, conforme se vê na figura abaixo:

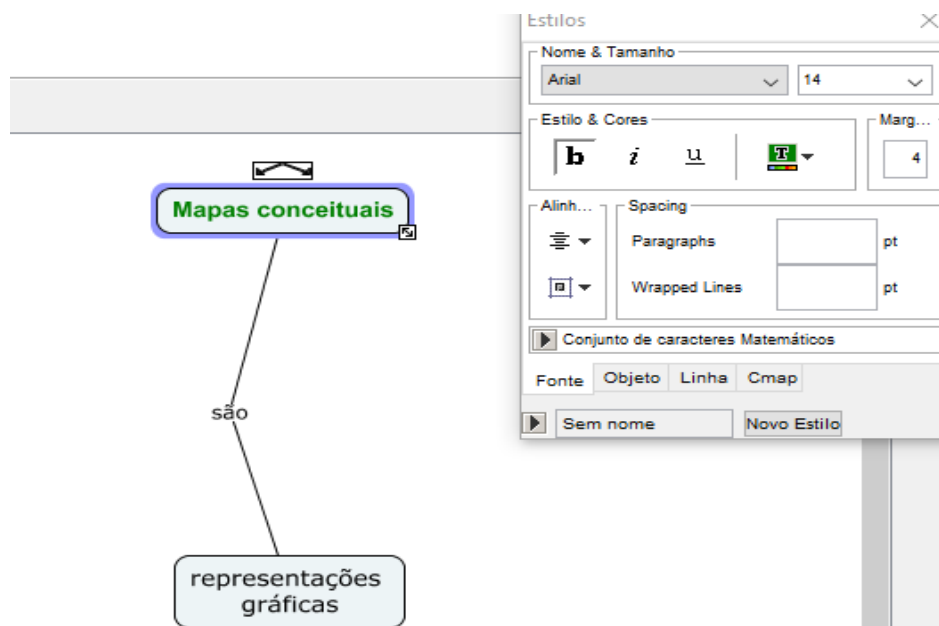
Figura 6: Janela “Editar Estilos” do *Cmap Tools*



Fonte: <https://cmap.ihmc.us> (2017)

A **Figura 7** ilustra a formatação de fonte. O primeiro conceito “Mapas conceituais”, está em Arial, no tamanho 14, na cor verde, com alinhamento centralizado e margem 4:

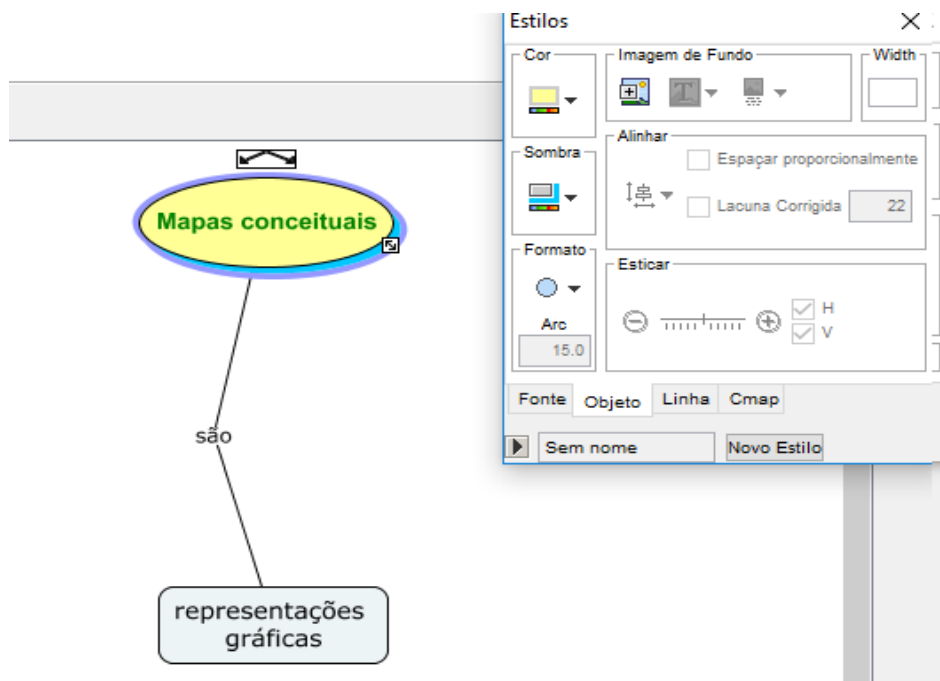
Figura 7: Janela “Editar Estilos – Fonte” do *Cmap Tools*



Fonte: <https://cmap.ihmc.us> (2017)

Após a fonte, tem-se a aba de formatação do objeto, onde se pode colocar cor na forma do conceito, sombra nessa mesma forma, que pode ser quadrado, elipse ou círculo e é possível ainda nessa aba, incluir uma imagem de fundo, alinhar e esticar a forma geométrica escolhida para o conceito. Abaixo, tem-se um *print* que ilustra algumas formatações feitas, a saber, a escolha do círculo para o primeiro conceito, ao qual foi dada a cor amarelo, com sombra azul:

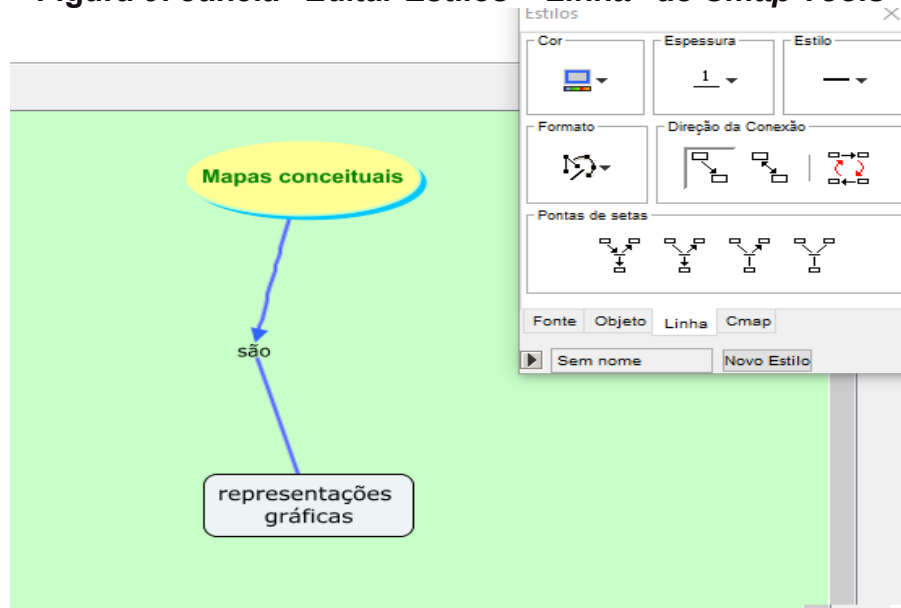
Figura 8: Janela “Editar Estilos – Objeto” do Cmap Tools



Fonte: <https://cmap.ihmc.us> (2017)

Na **Figura 9** tem-se a formatação das linhas que ligam os conceitos. Vê-se que as setas estão em azul, espessura mais fina, a qual corresponde ao número 1, enquanto o número 6 corresponde à mais grossa e o estilo não é pontilhado. A primeira seta está no formato arco, enquanto a segunda está no formato linha reta, mas também poderia ter uma forma curvada com três ou quatro pontos, ou forma de vetor. Pode-se ver também que a direção das setas é de via única; a ponta da seta foi escolhida para ser mostrada, se terminada em conceito, bem como poderia ser ainda bidirecional ou invertida. A ponta da seta foi escolhida para ser mostrada, se terminada em conceito, mas o construtor tem a opção de mostrá-las se as conexões terminarem ou não em conceitos, ou a opção de não mostrar setas:

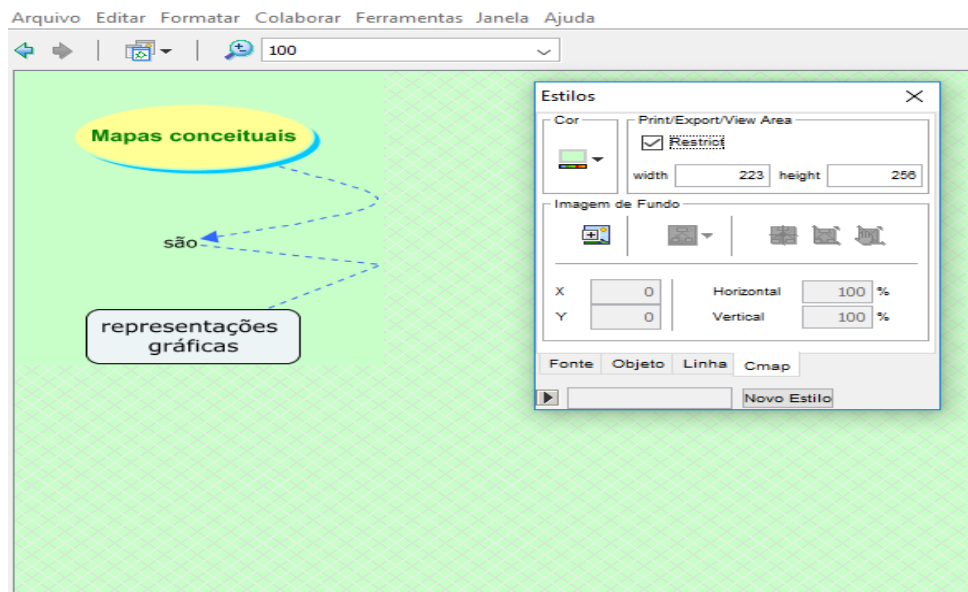
Figura 9: Janela “Editar Estilos – Linha” do Cmap Tools



Fonte: <https://cmap.ihmc.us> (2017)

Na **Figura 10**, tem-se a aba de formatação do Cmap, que inclui colocar cor ou colocar uma imagem ao fundo. Além disso, se o produtor quiser, pode optar por restringir a área a ser formatada e visualizada, delimitando nessa aba de restrição o tamanho da largura e da altura dessa área, a parte quadriculada. A área restrita delimitada não é salva, nem visualizada ao salvarmos o arquivo como imagem ou em formato PDF, por exemplo, como se pode ver na **Figura 11** e compará-la à **Figura 10**:

Figura 10: Janela “Editar Estilos – Cmap” do Cmap Tools



Fonte: <https://cmap.ihmc.us> (2017)

Figura 11: Exemplo de restrição de área de visualização no *Cmap Tools*

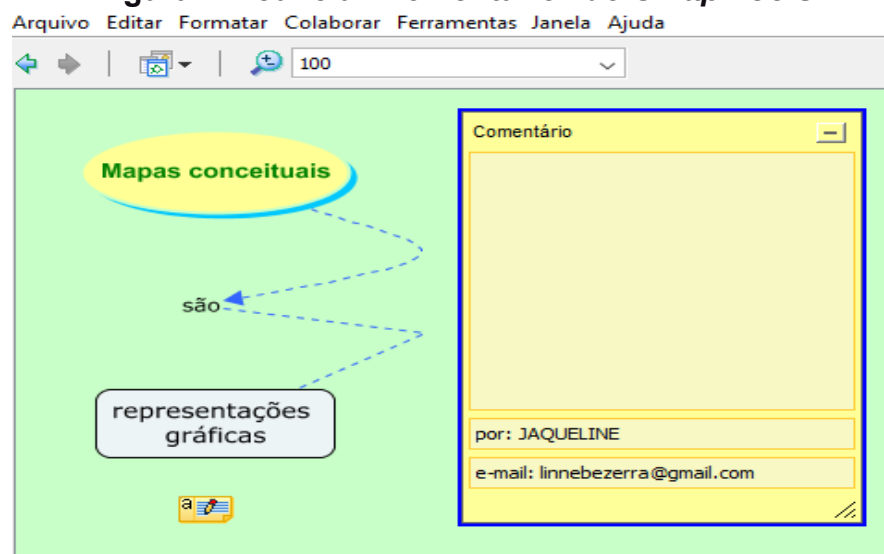


Fonte: <https://cmap.ihmc.us> (2017)

Na opção “Colaborar”, os produtores podem juntar o *Cmap* à sopa, opção “na qual eles possam partilhar proposições, mas não vejam os mapas uns dos outros.” (NOVAK; CAÑAS, 2010, p. 19). Assim os elaboradores colaboram entre si, construindo proposições mais precisas ao contexto do mapeamento.

Em “Ferramentas”, verifica-se & corrige-se *links*, procura-se *links* inválidos e é possível corrigi-los automaticamente. Na opção de comentar, abre-se uma janela em que se digitam textos. É um recurso para informações extras referentes ao conteúdo do mapa conceitual. Tal janela pode ser minimizada e para vermos as informações dela é só clicar no ícone, o que representa uma boa opção para mapas com muitos conceitos os quais ocupam um grande espaço, consoante exemplo abaixo:

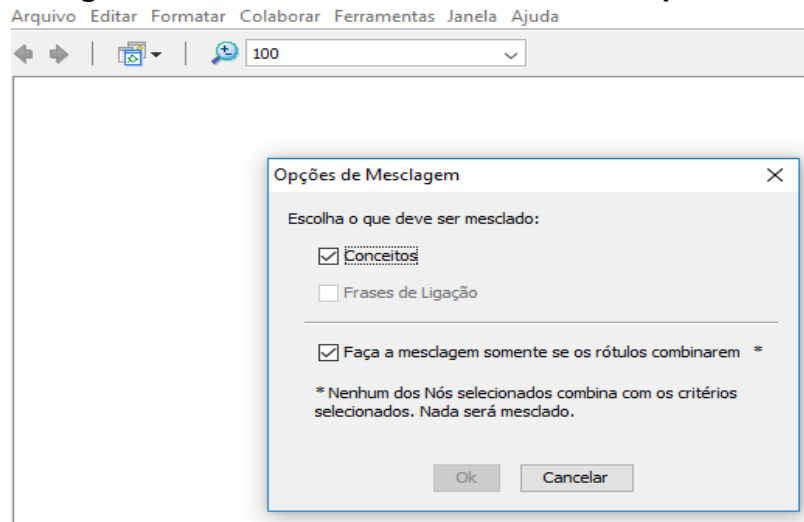
Figura 12: Janela “Comentário” do *Cmap Tools*



Fonte: <https://cmap.ihmc.us> (2017)

Além da opção de “comentar” visualizada em detalhes na **Figura 12**, o usuário do *software* tem ainda a opção de escolher se quer ou não “mesclar nós”. Quando essa opção é selecionada aparece a janela abaixo com a seguinte informação:

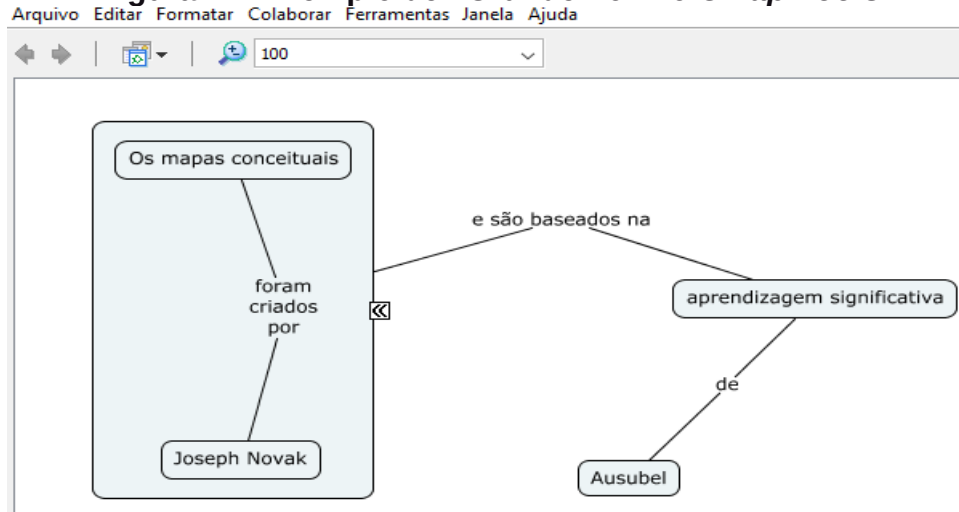
Figura 13: Janela “Mesclar nós” do Cmap Tools



Fonte: <https://cmap.ihmc.us> (2017)

O produtor deve escolher se quer mesclar conceitos ou palavras de ligação e fazer a “mesclagem apenas se os rótulos combinarem”. Quando os conceitos ou palavras de ligação selecionados não combinam com os critérios selecionados, nada é mesclado. Após a opção de “mesclar nós”, o produtor pode fazer um “grande nó”, juntando proposições que passam a representar um só conceito ao qual se ligam outros por outras palavras de ligação:

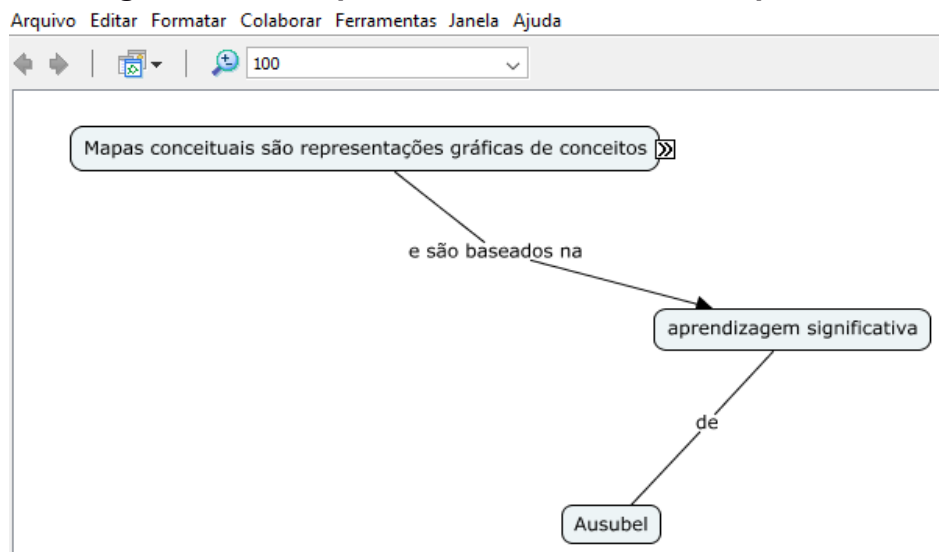
Figura 14: Exemplo de “Grande nó” no Cmap Tools



Fonte: <https://cmap.ihmc.us> (2017)

A proposição “os mapas conceituais foram criados por Novak” ficou inteira como um conceito dentro de uma forma geométrica e a ela se ligou a proposição “e são baseados na aprendizagem significativa de Ausubel”. Ao clicar nas setas do primeiro quadrado, voltadas para a esquerda, encontramos o outro conceito que foi mesclado no grande nó, “Mapas conceituais são representações gráficas de conceitos”. Um ou mais conceitos poderiam ainda ser incluídos ao grande nó, representado pelas setas, que na imagem abaixo estão voltadas para a direita:

Figura 15: Exemplo de “Grande nó” no Cmap Tools



Fonte: <https://cmap.ihmc.us> (2017)

Em “Ferramentas”, na opção “Construtor de apresentações”, é possível construir e transformar os *Cmaps* em *slides* de um modo mais ou menos semelhante aos que se constroem no programa *Power point*. Nessa janela é possível criar, escolher ou excluir uma apresentação, que pode ser nomeada. Os *slides* são construídos ao clicarmos nos ícones demonstrados na **Figura 16**:

Figura 16: Ícones da janela “Construtor de Apresentações” do Cmap Tools

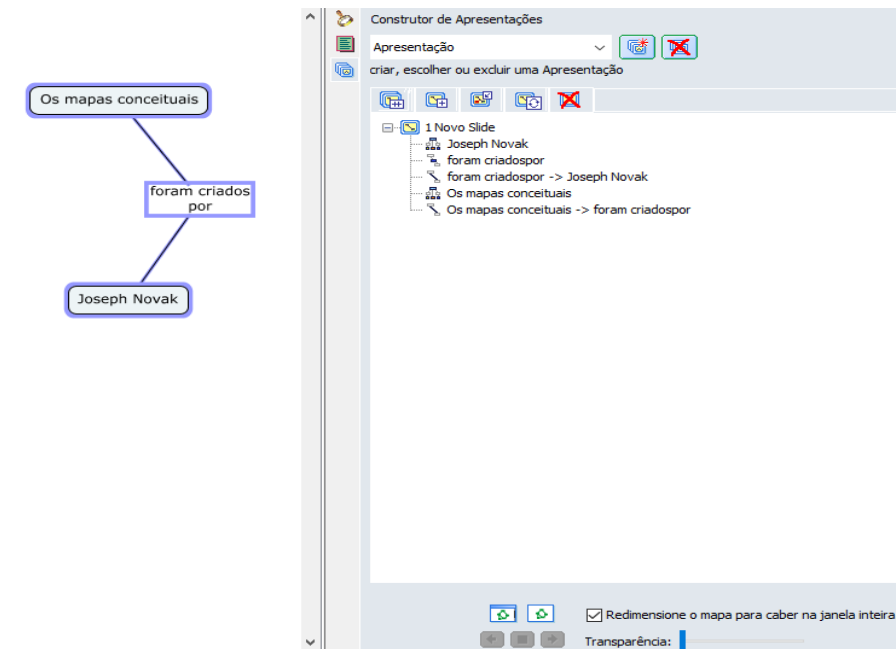


Fonte: <https://cmap.ihmc.us> (2017)

Respectivamente, o primeiro ícone tem a função de “copiar o slide selecionado e adicionar os itens do *Cmap* escolhidos a ele”; o segundo, “adicionar os itens do *Cmap* para um novo slide”; o terceiro, “inserir os itens do *Cmap* selecionado no slide

selecionado”; o quarto, “atualizar o slide selecionado com os itens marcados no *Cmap*” e o quinto, “excluir selecionado”. Mais detalhes da janela:

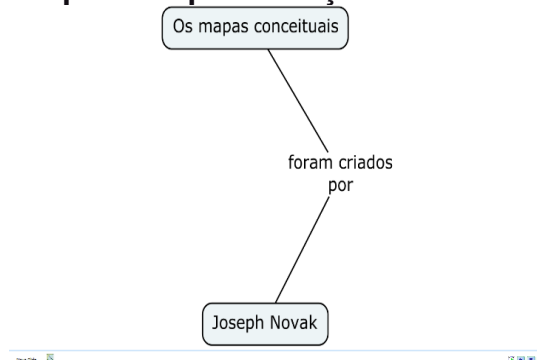
Figura 17: Janela “Construtor de Apresentações” do *Cmap Tools*



Fonte: <https://cmap.ihmc.us> (2017)

Os ícones que estão ao lado do nome “Apresentação”, respectivamente, servem para “criar uma nova apresentação em branco” e “excluir a apresentação atual”. O slide 1 foi criado clicando-se no primeiro ícone descrito na **Figura 16**. O *Cmap* foi selecionado e foram inseridos os itens do *Cmap* selecionado no slide selecionado. O produtor pode redimensionar o mapa para caber na tela inteira e, clicando-se em apresentação de slide, ícone que vem antes da opção de redimensionar, temos a seguinte tela (**Figura 18**):

Figura 18: Exemplo de Apresentação de slide do *Cmap Tools*



Fonte: <https://cmap.ihmc.us> (2017)

O produtor de um mapeamento de conceitos do *Cmap* tem mais um recurso interessante no aplicativo. Ele pode ainda, contanto que queira, usar a opção gravador, em que se pode fazer uma gravação do *Cmap*. É possível o usuário exportar tal gravação como arquivo de texto para alguma pasta específica do computador. Quando se clica nessa opção, aparece a janela vista em seguida:

Figura 19: Janela “Gravador do Cmap” do Cmap Tools

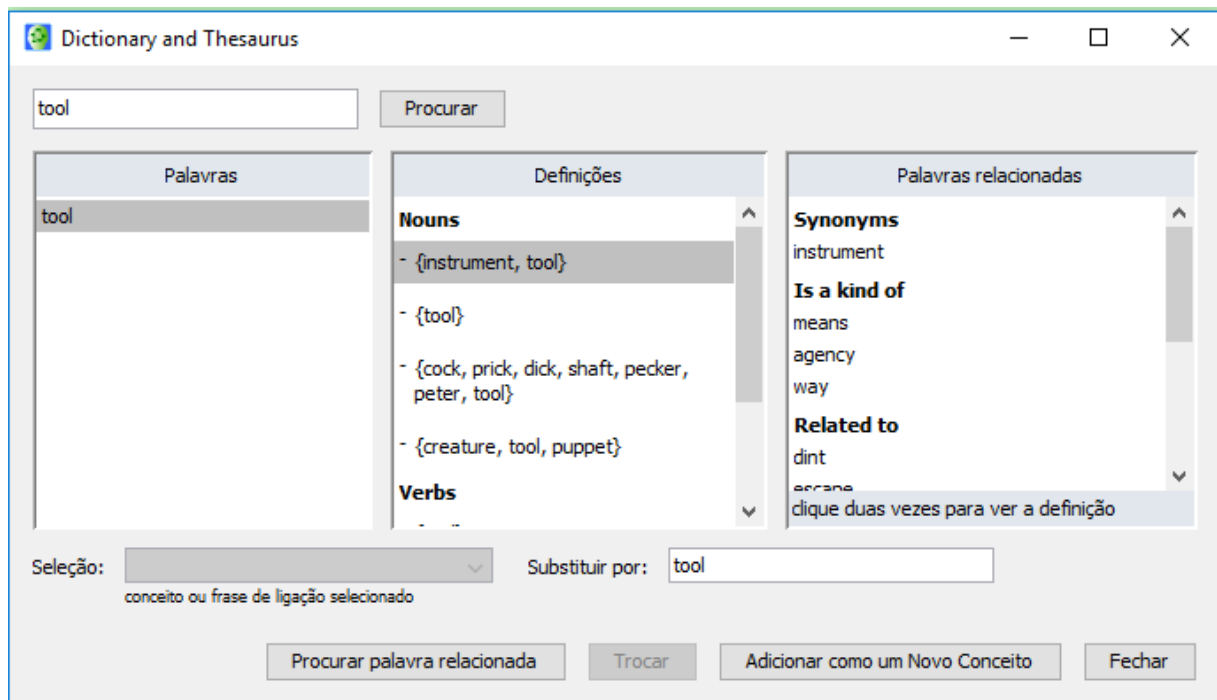


Fonte: <https://cmap.ihmc.us> (2017)

Após a opção “gravador do *Cmap*” ainda na janela “Ferramentas”, tem-se o “Dicionário e Thesaurus (apenas em Inglês)”, em que na própria descrição já há a informação de que o dicionário traz significados das palavras apenas na língua inglesa.

No momento em que construtor do mapa conceitual clicar para acessar essa opção, deve, no espaço destinado para buscar nesse dicionário alguma palavra em inglês, digitar tal palavra e clicar em “Procurar”. Como exemplo, foi digitada a palavra “tool” e após a procura, apareceu a tela que se vê na **Figura 20**:

Figura 20: Janela “Dicionário e Thesaurus (apenas em Inglês)” do Cmap Tools

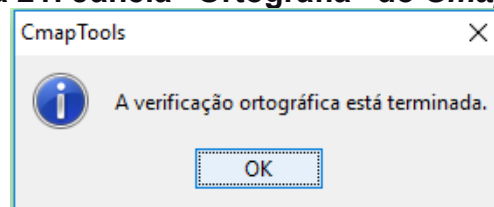


Fonte: <https://cmap.ihmc.us> (2017)

Na aba “Definições”, temos nomes e verbos. Na aba “Palavras relacionadas”, aparecem sinônimos, mostra que aquela palavra “é uma espécie de”, indica algo semelhante, “relacionado a”, indicando a que a palavra procurada se relaciona. Para exemplificar, buscou-se a definição e palavras relacionadas ao termo “*tool*” e pela imagem acima, pode-se ver a demonstração da pesquisa. Nessa janela, ainda é possível substituir a palavra procurada por outra, procurar outra palavra relacionada ou também adicionar como um novo conceito.

Clicando em ortografia, opção que vem logo após “Dicionário” aparece apenas a seguinte mensagem:

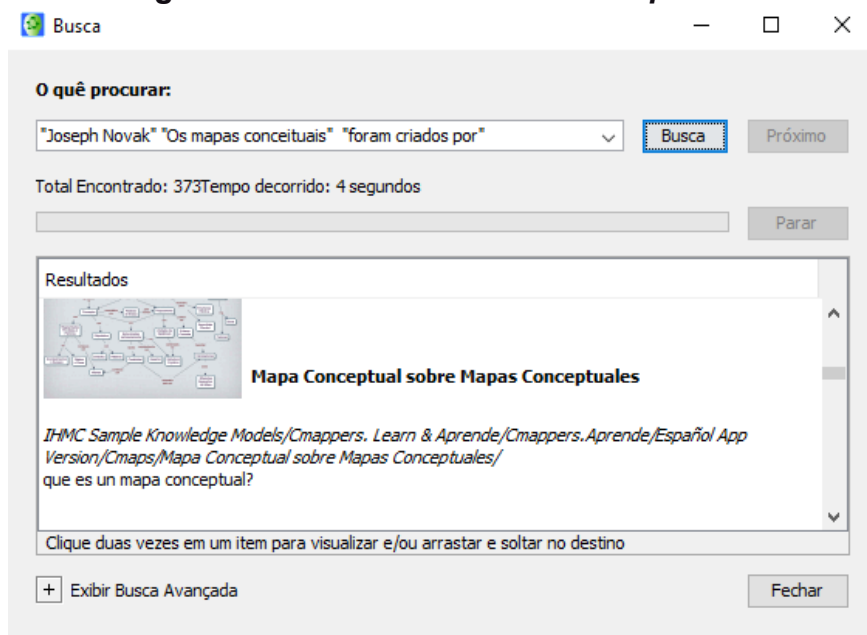
Figura 21: Janela “Ortografia” do Cmap Tools



Fonte: <https://cmap.ihmc.us> (2017)

“Busca” é a penúltima opção da janela “Ferramentas”. Para buscar alguma informação, é necessário colocar alguma palavra ou frase no campo específico para isso e clicar na opção “Busca”:

Figura 22: Janela “Busca” do Cmap Tools

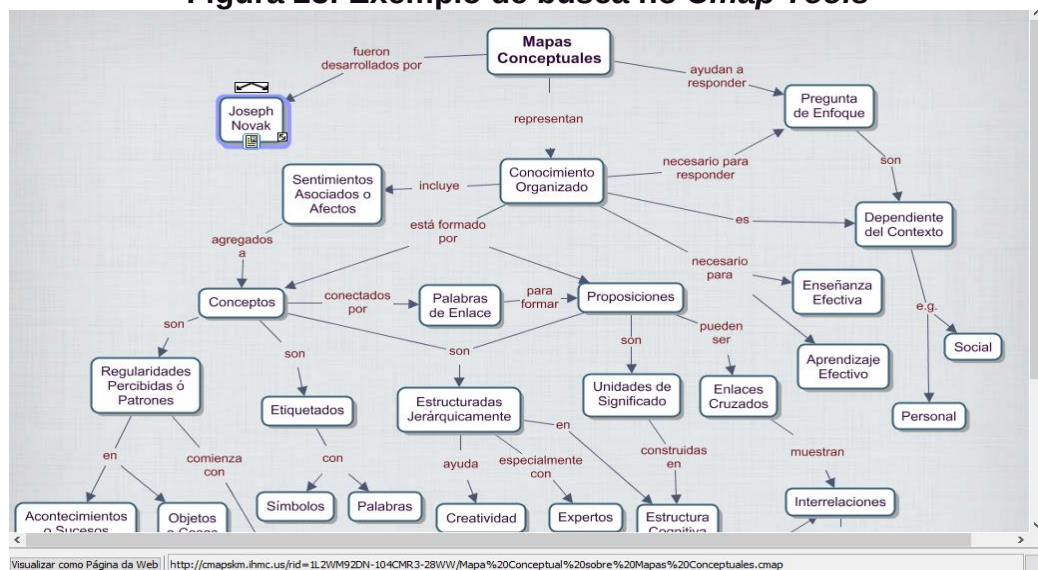


Fonte: <https://cmap.ihmc.us> (2017)

Como exemplo de busca, colocamos a proposição “Os mapas conceituais foram criados por Joseph Novak” e em apenas 04 segundos foram encontrados 373 *links* relacionados à busca realizada sobre a informação solicitada. Ao clicarmos num *link* se abre o mapa conceitual.

Para demonstrar a pesquisa da proposição mencionada, clicamos no *link* de um mapa conceitual exatamente sobre “Mapas Conceptuales”, que pode ser visto na **Figura 23:**

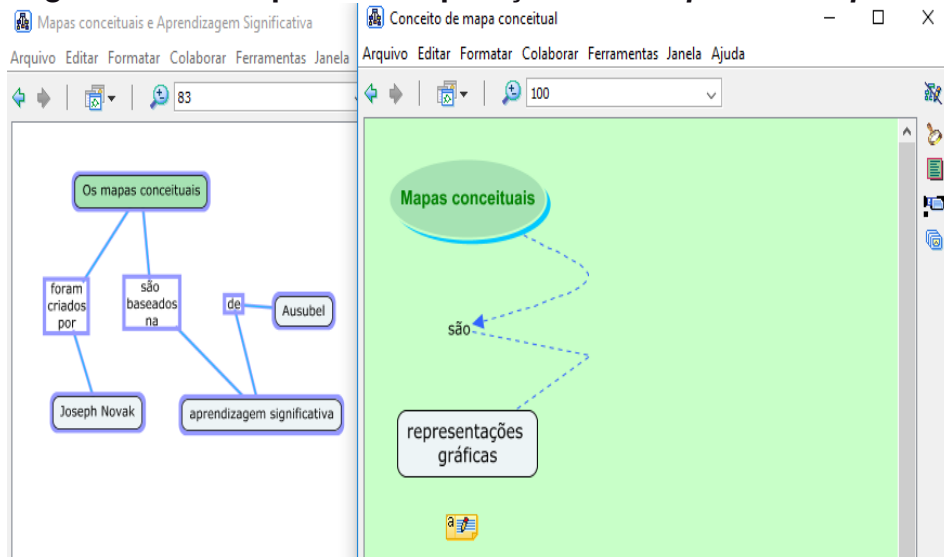
Figura 23: Exemplo de busca no Cmap Tools



Fonte: <https://cmap.ihmc.us> (2017)

A última opção de “Ferramentas” é “comparar a um Cmap”. Nessa opção, o usuário pode comparar o mapeamento que construiu a um outro. Na comparação dos dois mapas abaixo (**Figura 24**), teremos um resultado mostrado após essas imagens (**Figura 25**):

Figura 24: Exemplo de comparação de Cmaps no Cmap Tools



Fonte: <https://cmap.ihmc.us> (2017)

Figura 25: Janela “Comparar a um Cmap” do Cmap Tools

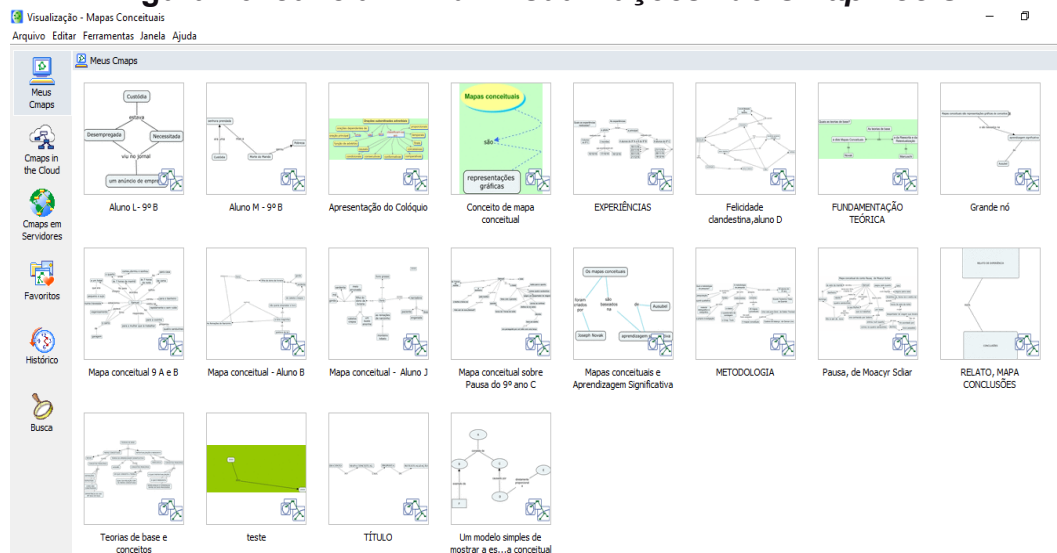
Fonte: <https://cmap.ihmc.us> (2017)

Para fazer a comparação entre mapas, clica-se na opção “selecione o mapa” do *print* acima (**Figura 25**), abre-se então a pasta de mapas conceituais salvos no próprio programa para que um seja selecionado. Em seguida, clica-se novamente na mesma opção para a seleção do outro mapa com o qual se quer fazer comparação. Depois, é só clicar na opção “comparar *Cmaps*” e aparece o resultado. É possível escolher o que se deseja comparar: proposições, conexões, frases de ligação, conceitos, texto completo, texto parcial, palavra-chave, sinônimo ou hiperônimo.

Na **Figura 25** só não foram comparados conexões, frases de ligação e hiperônimos. Os resultados da comparação ficaram numa porcentagem de 60% e a descrição é: Combinadas 0 de 3 proposições: 0%; Combinados 1 de 4 conceitos: 25%; 01 usando texto parcial. Nessa mesma aba, é possível reiniciar a comparação ou exportar para arquivo de texto.

Seguindo para “Janela”, a penúltima do menu, as opções disponíveis são estas: “exibir visualizações”, “exibir estilos”, “exibir ferramenta de navegação”, “visualização – mapas conceituais”. Se o usuário do aplicativo quiser exibir visualizações, terá acesso a todos os mapas produzidos e salvos no aplicativo, a exemplo do que se vê na **Figura 26**:

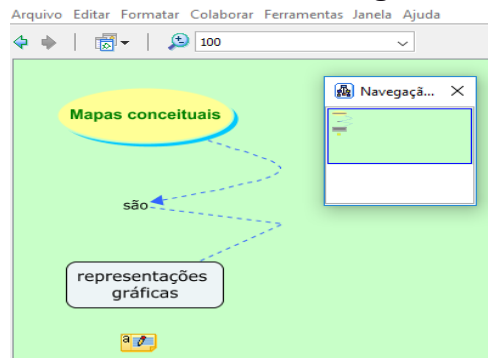
Figura 26: Janela “Exibir visualizações” do *Cmap Tools*



Fonte: <https://cmap.ihmc.us> (2017)

Em “exibir estilos”, aparece novamente a janela da formatação de estilos (**Figura 6**) e, se o construtor quiser “exibir ferramenta de navegação”, aparecerá uma aba na qual está um ícone da apresentação que está sendo construída:

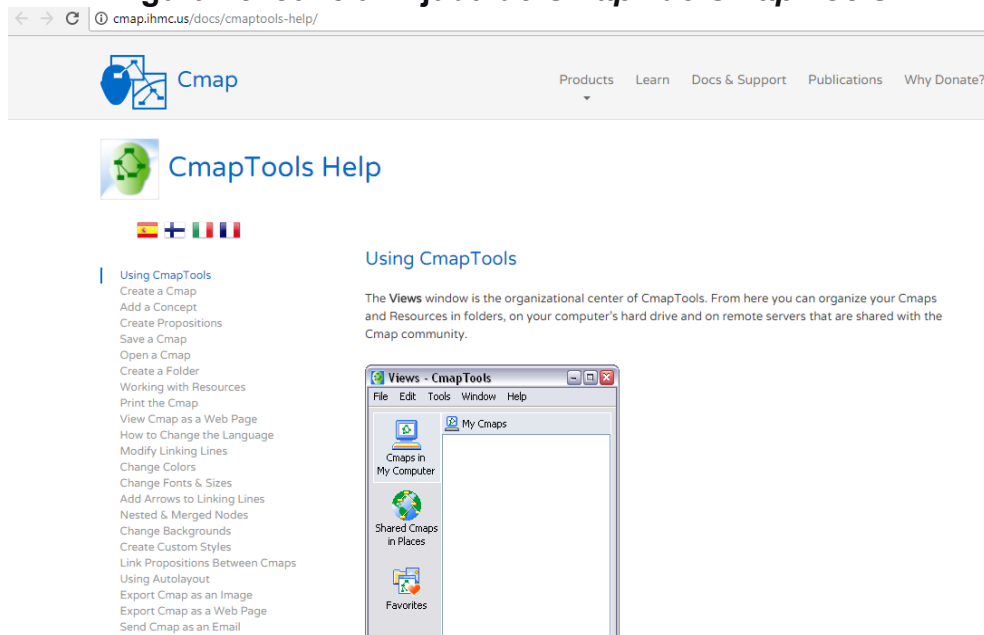
Figura 27: Janela “Exibir ferramenta de navegação” do Cmap Tools



Fonte: <https://cmap.ihmc.us> (2017)

Por fim, há o menu “Ajuda”, do qual a primeira função é “ajuda do Cmap”, página em que se pode aprender a criar um *Cmap*, adicionar um conceito, criar proposições, salvar e abrir um *Cmap*, criar uma pasta, trabalhar com recursos, imprimir um *Cmap*, entre outras inúmeras tarefas.

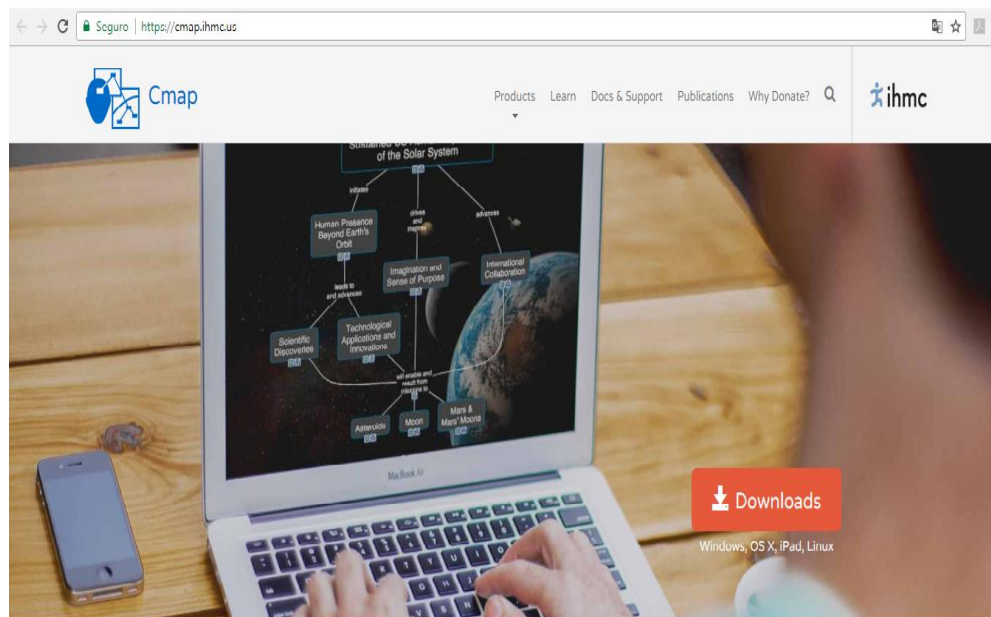
Figura 28: Janela “Ajuda do Cmap” do Cmap Tools



Fonte: <https://cmap.ihmc.us> (2017)

Se o produtor quiser acessar o *website* do Cmap, será direcionado para a página em que se conhecem Produtos Cmap, sabe-se mais sobre o conceito de mapas, sobre *Cmaps* ao redor do mundo, entre outras informações:

Figura 29: Website do Cmap do Cmap Tools



Fonte: <https://cmap.ihmc.us> (2017)

O *Cmap Tools* fórum é uma página em que se discutem questões relacionadas ao *Cmap Tools*. Ao clicar nessa opção na aba “Ajuda”, aparece o site:

Figura 30: *Cmap Tools* Fórum

Não seguro | cmapforum.ihmc.us

IHMC CmapTools & CmapServer Support Forum
 The place for discussing issues related to CmapTools software

Quick links FAQ Register Login

Board index

It is currently Wed Dec 13, 2017 3:27 pm

FORUM	TOPICS	POSTS	LAST POST
Documentation about IHMC CmapTools and IHMC CmapServer The CmapTools documentation is organized as a Knowledge Model composed of concept maps and associated resources, constructed using CmapTools. Also available are a set of White Papers, user Help documents composed in several languages, and various videos.	9	9	CmapTools & CmapServer Docume... by cmapadmin Thu Feb 19, 2015 4:45 pm
FAQ about CmapTools, CmapServer and CmapLite Answers to the questions most commonly asked about CmapTools, CmapServer and CmapLite.	25	25	How to Share a Folder in the ... by cmapadmin Sun May 03, 2015 7:00 pm
Suggestions Have new ideas for the next release of IHMC CmapTools and IHMC CmapServer? We welcome your suggestions and we will carefully consider whether to incorporate them into the software.	198	644	Re: Add "RapidFire" mode & pu... by cmapadmin Sun Nov 26, 2017 8:52 am
Troubleshooting (IHMC CmapTools) Having problems with IHMC CmapTools? Think you have found a bug? Let us know!	498	1939	Re: Can't install by cmapadmin Thu Dec 07, 2017 2:59 pm
Troubleshooting (IHMC CmapServer) Having problems with IHMC CmapServer? Think you have found a bug? Let us know!	107	422	Re: LDAP authentication fails by albaruthenia Thu Aug 31, 2017 5:11 pm
Troubleshooting (IHMC CmapLite) Having problems with IHMC CmapLite? Think you have found a bug? Let us know!	10	40	Re: I can't print the entire ... by lolo714 Tue Nov 05, 2013 6:23 pm

Fonte: <https://cmap.ihmc.us> (2017)

Na página, encontramos Documentação e Ajuda do *Cmap Tools* e IHMC *CmapServer*; Perguntas mais frequentes sobre o *software*, sugestões, solução de

problemas em relação ao *Cmap Tools, Server, Lite*, outros programas criados, anúncios, entre outras questões. Na tabela aparece a quantidade de tópicos, de postagens e as últimas postagens.

Para saber mais sobre mapas conceituais, somos direcionados para o endereço visto na **Figura 31**, que oferece vários recursos para o usuário aprender sobre os Mapas Conceituais. O próprio *site* recomenda que o usuário se guie por um itinerário do iniciante por meio dos recursos. No endereço, encontra-se além do itinerário para iniciantes e para professores, documentos dos principais nomes relacionados aos mapas conceituais, Novak e Cañas, o que é mapa conceitual, o que é um conceito, o que são palavras de ligação e proposições, exercícios de prática dos primeiros mapeamentos, etc.; encontram-se ainda vídeos, também desses dois grandes nomes, sobre o que é conhecimento, a importância da ligação de palavras, as origens do mapeamento de conceitos, o que é Aprendizagem Significativa e mais vídeos relacionados.

Figura 31: Saiba mais sobre o *Cmap Tools*

The screenshot shows the Cmap Tools website interface. At the top, there's a navigation bar with the Cmap logo and links for Products, Learn, Docs & Support, Publications, and Why Donate?. Below this is a section titled 'Learn About Concept Maps'. A Chrome extension banner is present. The main content area includes a 'Click on this image to get started' section with a concept map diagram. To the right, there are two columns: 'Documents' and 'Videos'. The 'Documents' column lists several resources, including 'Comprehensive Introduction to Concept Maps' and 'The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them'. The 'Videos' column lists 'What is Knowledge?', 'The Importance of Linking Words', and 'The Importance of the Focus'.

Fonte: <https://cmap.ihmc.us> (2017)

Vê-se que o *software* é riquíssimo, visto que oferece inúmeras possibilidades de personalizações, edições, interação entre os usuários do aplicativo, ampliação e busca de informações, sem dúvidas, um *software* produzido com vistas à aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel.

Depois de conhecer o que são os mapas conceituais, como são construídos, manualmente ou pelo aplicativo *Cmap Tools*, é necessário conhecer a importância de se aplicar mapas de conceitos na sala de aula, assunto que será abordado no próximo tópico.

2.3 A IMPORTÂNCIA DA APLICAÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS EM SALA DE AULA

São muitas as dificuldades com as quais o professor se depara em sala de aula. Decerto, o papel do professor é decisivo no que se refere a buscar estratégias as quais possibilitem que os alunos construam conhecimento. Utilizar os mapas conceituais em sala de aula pode ser uma dessas estratégias, já que esses recursos podem trazer muitos resultados positivos para a vida escolar dos alunos, tanto como produtores desses mapas, quanto quando essas ferramentas são utilizadas e explicadas pelo professor.

De acordo com Moreira e Buchweitz (1987, p. 76), os mapas conceituais têm muita utilidade no planejamento curricular de uma disciplina ou curso, por exemplo:

Um bom planejamento de currículo implica em uma cuidadosa escolha e análise dos conceitos e relação entre conceitos que são centrais para o entendimento da disciplina ou parte da disciplina, que está sendo considerada. Mapas conceituais podem ser extremamente úteis nessa tarefa.

O professor pode utilizar o mapa conceitual para organizar o programa da disciplina e expor aos alunos em sua aula, para que já conheçam os conteúdos que estudarão durante todo o programa, quais os mais gerais, os mais específicos e quais as relações existentes entre esses conteúdos, através de conceitos que esclareçam essas informações.

O mapeamento de conceitos pode ser um recurso didático da Língua Portuguesa, da Gramática, da Literatura, bem como da Biologia, da História, da Matemática, de todas as disciplinas. Moreira e Buchweitz (1987, p. 41) citam algumas vantagens do uso de mapas como instrumentos de ensino, que servem para:

- 1) enfatizar a estrutura de uma disciplina e o papel dos sistemas conceituais no seu desenvolvimento;

- 2) mostrar que os conceitos de uma certa disciplina diferem quanto ao grau de inclusividade e generalidade e apresentar esses conceitos numa certa ordem hierárquica de inclusividade que facilite a aprendizagem e retenção dos mesmos.
- 3) promover uma visão integrada do assunto e uma espécie de “listagem” daquilo que foi abordado nos materiais instrucionais.

A partir da citação acima, vê-se que pode ficar muito mais fácil para o aluno compreender a disciplina, quando sua estrutura e seus conceitos quanto ao grau de generalidade são expostos através de mapas conceituais. Listar conceitos numa representação visual facilita, certamente, a retenção do conteúdo pelo aprendiz.

A forma de um mapeamento conceitual tem dinamicidade, de modo que é um bom recurso para manter a atenção do aluno ao se explicar um conteúdo com o uso dessa ferramenta, quando o discente estará acompanhando essa explicação, observando e seguindo a representação gráfica, podendo, dessa maneira, o mapa conceitual ser um método aliado do professor na aula expositiva.

O professor, certamente, terá muito sucesso em seu trabalho utilizando o mapeamento de conceitos, entretanto, não pode deixar de solicitar que seus discentes produzam seus próprios mapeamentos, pois, com certeza os resultados serão igualmente significativos.

Um aluno pode criar um mapa de conceitos como um exercício de fixação sobre qualquer assunto, para apresentação de um seminário, ou ainda como uma atividade de interpretação de um texto literário, a partir da leitura de contos, por exemplo, o que é a proposta do presente trabalho; ou também, como avaliação em que o professor vai analisar como está o nível de conhecimento do aluno em relação a determinado assunto.

Moreira (2010, p. 17) afirma que “como instrumento de avaliação da aprendizagem, mapas conceituais podem ser usados para se obter uma visualização da organização conceitual que o aprendiz atribui a um dado conhecimento”, ou seja, é uma forma de o professor perceber hierarquia, organização e relação que o aluno estabelece entre os conceitos de uma fonte de conhecimentos. Moreira (2010, p. 17) ainda afirma: “trata-se basicamente de uma técnica não tradicional de avaliação que busca informações sobre os significados e relações significativas entre conceitos-chave da matéria de ensino segundo o ponto de vista do aluno”. Usar mapa conceitual para avaliar os aprendizes é uma fuga do modelo tradicional de ensino, possibilitando ao docente observar se, realmente, o conhecimento foi apreendido.

Vale considerar a importância de essa avaliação se dar qualitativamente, uma vez que o docente deve analisar principalmente se o conhecimento foi assimilado e se os conceitos estão ligados de modo significativo. Caso não perceba aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2000), deve primar pela qualidade, incentivar e orientar o aluno para a refacção do mapeamento, a fim de a representação conceitual se tornar melhorada e adequada, demonstrando que aprendeu significativamente.

É possível o professor avaliar mapeamentos de forma quantitativa, “basta definir alguns critérios (tantos pontos para a identificação dos conceitos-chave, tantos para a hierarquização dos conceitos, tantos para as relações horizontais ou cruzadas etc., etc.) e chegar até uma pontuação.” (MOREIRA, 2010, p. 56); entretanto, não é fácil quantificar um mapa, que é uma construção tão subjetiva; nessa atribuição, o professor pode acabar avaliando o aluno com uma nota não coerente e causar frustração no discente pela nota atribuída.

O mapeamento conceitual também se constitui em uma forma de o aluno expor o que já sabe sobre um assunto, o seu conhecimento prévio e os novos conhecimentos adquiridos durante o ensino, auxiliando o professor a identificar as dificuldades dos discentes na compreensão dos conteúdos e, possibilitando-o mudar de estratégias a fim de sanar tais dificuldades.

Diante de tudo o que se mencionou, pode-se concluir que a troca de conhecimentos no momento em que os alunos compartilham os mapas conceituais produzidos é riquíssima. Os discentes analisarão e compararão as construções uns dos outros, perceberão se deixaram de incluir um conceito que outro colega incluiu ou vice-versa, observarão que tipo de relação foi estabelecida entre os conceitos organizados pelos colegas, se semelhante ou diferente da que estabeleceu.

Tanto a produção quanto o compartilhamento dos mapas conceituais produzidos vão gerar uma troca de conhecimentos que possibilitará uma real aprendizagem. O ato de explicar o mapa criado pode contribuir para uma discussão a respeito do mapa, o que vai construir um momento enriquecedor de partilha de conhecimentos e geração de novos significados.

É fundamental que o professor comente os mapas apresentados pelos alunos, criticando, sempre construtivamente, sugerindo acréscimos, substituições ou retirada de informações, mas que ainda incite os colegas a também fazerem esse tipo de observação, no sentido de negociarem informações e significados. (MOREIRA, 2010).

Sem dúvidas, a produção coletiva de mapas conceituais tem resultados ainda melhores, pois a interação, as discussões, o compartilhamento de informações possibilita uma compreensão maior do assunto, a produção do conhecimento ocorre em conjunto e os alunos podem corrigir uma visão equivocada que um ou outro tenha a respeito do conteúdo. A intervenção do professor nesse momento também é necessária para evitar qualquer conflito em relação a discordâncias que possam haver. Inclusive, o professor deve intervir em todas as etapas de construção dos mapas conceituais, sejam elas individualmente ou em grupo.

É evidente que mapear conceitos envolve bastante atenção e leitura do conteúdo a ser mapeado, ademais, o aluno vai desenvolver a capacidade de síntese, revisão, seleção das palavras e frases de ligação adequadas, avaliação, olhar crítico sobre o conteúdo, esclarecimento de dúvidas sobre algum conceito e sua capacidade de interpretar informações será melhorada. Enfim, vê-se que a produção de mapas de conceitos é uma atividade que tem inúmeras vantagens.

Como os mapas conceituais são baseados na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, é relevante conhecer mais aprofundadamente esse estudioso, sua teoria, bem como a relação da aprendizagem significativa com os mapeamentos de conceitos. Esses aspectos serão abordados a seguir.

3 A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL E OS MAPAS CONCEITUAIS

3.1 QUEM FOI AUSUBEL?

O americano David Paul Ausubel nasceu em Nova York, no ano de 1918, época na qual sua família, que era judia, desfavorecida e imigrava da Europa Central, sofria muitos preconceitos devido a conflitos religiosos. Insatisfeito com a educação recebida na escola, o estudioso dedicou-se à área educacional. Ele teve sua formação acadêmica no Canadá e tornou-se psicólogo da educação. (COSTA; BRENNAND; ALBUQUERQUE, 2011).

David Ausubel sofreu por anos devido ao fato de seus professores não levarem em conta sua história de vida. (FERNANDES, 2011). Provavelmente, tal frustração o fez ver a educação “com outros olhos”, de forma que se dedicou à área educacional e procurou alternativas para melhorias na aprendizagem, criando, assim, a Teoria da Aprendizagem Significativa.

Conforme Santos (2008, p. 52):

David Ausubel, [...], na década de sessenta, elaborou uma das primeiras teorias da aprendizagem, que tenta explicar a aprendizagem, como também o ensino, tendo o aluno como referencial, iniciando o distanciamento das teorias condutistas, que tinham o professor como referencial”.

A afirmação de Santos (2008) acrescenta o fato de o aluno ser o centro da teoria ausubeliana, a partir da qual o ensino deve ser voltado para que haja aprendizagem significativa, e aponta para um ensino construtivista, não mais tradicional, quando a figura do professor se sobressaía, ou behaviorista, modelo vigente na época em que Ausubel criou sua teoria.

Nesse sentido, o teórico defende uma aprendizagem que não seja mecânica ou exclusivamente memorística, mas que leve o aluno a aprender de fato e significativamente, bem como o leve a ver sentido naquilo que aprendeu. Para Ausubel, à medida que o aluno sabe mais, ele aprende mais. Dessa forma, o estudioso tornou-se um representante da teoria cognitivista, uma vez que procura teorizar o processo de assimilação de informações à luz do Cognitivismo.

O Cognitivismo investiga tanto o ato de conhecer, como também os processos que envolvem a aquisição do conhecimento, que são o entendimento, a percepção, a modificação, o armazenamento e o uso da informação. A Teoria da Aprendizagem Significativa criada por Ausubel é uma das teorias cognitivistas, além do Construtivismo de Piaget e do Interacionismo de Vygotsky.

Conforme os cognitivistas, a aprendizagem significativa é uma das formas mais eficientes de se adquirir um grande número de informações pertencentes a um conjunto de conhecimentos. Concordando com essa visão, Ausubel [19--?] considera a aprendizagem significativa um processo cognitivo primordial.

Ausubel (2000) foi um estudioso o qual acreditava que o fato de o aluno aprender de maneira clara e organizada vai além da principal finalidade do ensino, da educação escolar, uma vez que esse conhecimento adquirido servirá de âncora para a assimilação de novos conhecimentos. Para Ausubel (2000), o principal objetivo do ensino é possibilitar que o aluno ancore a nova informação a outras que ele já tenha retido em sua estrutura cognitiva, pois é nesse processo que se aprende significativamente.

Algumas de suas obras são *A psicologia da aprendizagem verbal significativa* (1963), *Psicologia educacional: uma visão cognitiva* (1968), *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva* (2003). Escreveu juntamente com Novak e Hanesian outra edição do livro *Psicologia educacional: uma visão cognitiva* (1978).

No Brasil, as ideias de Ausubel foram introduzidas nos anos 70 pelo professor Joel Martins, quando ministrou cursos de pós-graduação na PUC de São Paulo, seguindo a teoria do autor, o qual esteve na Pontifícia Universidade Católica em 1975, onde 25 pesquisadores de todo o país participaram de um Seminário Avançado coordenado pelo estudioso. (RONCA, 1994).

A partir da década de 70, portanto, nosso país teve contato com essa grande teoria voltada para a educação, estudada por vários pesquisadores que buscaram investigar detalhadamente como ela funciona e aplicá-la ao ensino com o objetivo de melhores resultados.

David Paul Ausubel faleceu no ano de 2008, deixando uma grande contribuição para a educação, que foi a Teoria da Aprendizagem Significativa. É válido, portanto, conhecer essa teoria de um modo aprofundado, bem como os diversos aspectos a ela ligados e sua relação com os mapas conceituais. No próximo tópico, discorreremos então sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel.

3.2 A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL

Pode-se dizer que existem dois modos de se aprender alguma coisa: o primeiro ocorre quando o sujeito memoriza informações em curto prazo, não compreende, nem sabe explicar o que aprendeu e também não relaciona nenhuma informação a outra que já tenha aprendido; o segundo, dá-se quando esse sujeito retém informações a longo prazo, compreende aquilo que aprendeu, relaciona tais informações a outras já adquiridas e atribui novos significados.

O primeiro tipo de aprendizagem citada é a mecânica ou automática, já o segundo, trata-se da aprendizagem significativa. Moreira e Buchweitz (1987, p. 17) trazem uma afirmação de Ausubel sobre aprendizagem significativa:

Para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo através do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Ou seja, esse processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, [...]. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

Com base na afirmação citada, percebe-se que sem relação entre uma informação já retida pelo sujeito e uma nova informação assimilada não há aprendizagem significativa, estaria havendo, nesse caso, uma aprendizagem mecânica. O processo de uma informação preexistente ancorar-se em uma nova informação é a essência da aprendizagem significativa, como explica Ausubel ([19--?], p. 1):

El aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.⁹

A estrutura cognitiva constitui-se, portanto, em informações preexistentes - sejam ideias ou conceitos - e organizadas, relacionadas a um campo de conhecimento. Assim, o ato de aprender significativamente depende de que se tenha

⁹ A aprendizagem do aluno depende da estrutura cognitiva prévia que se relaciona com a nova informação, deve entender-se por "estrutura cognitiva", o conjunto de conceitos, ideias que um indivíduo possui em um determinado campo do conhecimento, assim como sua organização. [Tradução nossa].

uma estrutura cognitiva organizada, caso contrário o aprendizado não terá significado e, certamente, não facilitará a aquisição de novos conhecimentos.

Moreira (2011, p. 26) conceitua a aprendizagem significativa como “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. ”

Conforme Moreira (2011), a não arbitrariedade e a substantividade são características básicas da aprendizagem significativa. Isso quer dizer que a nova informação não se relaciona à estrutura cognitiva aleatoriamente. Ainda de acordo com Moreira (2011), a não arbitrariedade da relação significa que esta não acontece com qualquer conhecimento da estrutura cognitiva, mas com os mais importantes, nomeados, por Ausubel, de subsunçores. O autor esclarece que o caráter substantivo da ligação trata-se da substância da nova ideia, a qual se relaciona à estrutura cognitiva e traz um significado.

Santos (2008, p. 53) afirma que “segundo Ausubel, a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. ” Tal afirmação acrescenta, mais uma vez, que a ligação do conhecimento novo com o conhecimento prévio é o que caracteriza a aprendizagem significativa. Se tal ligação não ocorre, tem-se conseqüentemente, uma aprendizagem mecânica, sem significado para o aluno.

No processo de aprendizagem significativa não se pode deixar de mencionar e compreender os aspectos relacionados e inerentes a esse tipo de aprendizagem. Tais aspectos são, além dos subsunçores, os organizadores prévios, a diferenciação progressiva, a reconciliação integrativa, a aprendizagem subordinada e a aprendizagem superordenada.

Pode-se dizer que subsunçores são conhecimentos já adquiridos pelo sujeito e que servirão de base para a aquisição de novos conhecimentos. A ponte entre o subsunçor e a nova informação permitirá que esse subsunçor se modifique, desenvolva-se e evolua, resultando assim em uma aprendizagem significativa.

Santos (2008, p. 54) define subsunçor como “uma estrutura específica por meio da qual uma nova informação pode se integrar ao cérebro humano, que é altamente organizado e detentor de uma hierarquia conceitual que armazena experiências prévias do aprendiz. ” Tal estrutura específica conceituada por Santos (2008)

corresponde a informações prévias existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, que vão interagir com novas informações.

Os organizadores prévios estão diretamente ligados aos subsunçores, pois eles vão possibilitar que ocorra aprendizagem e vão gerar novos subsunçores que possibilitem assimilação de outras informações. Esses organizadores contribuem para a aprendizagem significativa de um modo mais abstrato, abrindo caminho para a assimilação concreta do conhecimento:

Organizadores prévios são materiais introdutórios apresentados antes do material a ser aprendido em si. [...]. Segundo o próprio Ausubel, a principal função do organizador prévio é a de servir como ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deve saber, a fim de que o material possa ser aprendido de forma significativa. (MOREIRA; BUCHWEITZ, 1987, p. 20).

Para ilustrar a função dos organizadores prévios, pode-se considerar que o professor vá trabalhar com os alunos o conteúdo “Conjunção”. Antes de qualquer conceituação ou abordagem sobre o assunto, o professor pode entregar um texto previamente escolhido para os alunos e pedir para que nele identifiquem as orações presentes; em seguida, solicitar que os alunos identifiquem as palavras que ligam tais orações e, por fim, pedir que identifiquem o tipo de relação que tais palavras que ligam as orações estabelecem entre essas frases. O professor pode iniciar o trabalho com a conjunção com base no que os alunos mostraram saber a partir do exercício mencionado, que servirá de ponte para as informações novas que serão transmitidas.

O processo de modificação, elaboração e diferenciação dos subsunçores é chamado de diferenciação progressiva. Moreira (2010, p. 19) informa que “este processo característico da dinâmica da estrutura cognitiva chama-se diferenciação progressiva”. Isto é, um subsunçor não permanece o mesmo durante o processo da aprendizagem significativa, ele modifica-se, torna-se diferente do que era antes e contribui para a percepção de novos significados.

Os subsunçores interagem, relacionam-se e se recombinaem com conhecimentos fixos existentes no cérebro. Sobre isso, Moreira (2010, p. 19) afirma que “essa recombinação de elementos, essa reorganização cognitiva, esse tipo de relação significativa, é referido como reconciliação integrativa”. Isso quer dizer que quando o aluno percebe uma ligação entre conceitos e consegue associar que tais conceitos pertencem a um mesmo campo de conhecimentos, por exemplo, tais

conceitos serão re combinados e seu conhecimento, conseqüentemente, reorganizado.

A aprendizagem subordinada e a superordenada estão diretamente relacionadas à aprendizagem significativa e também relacionadas entre si. A aprendizagem subordinada é assim chamada, uma vez que o novo conhecimento se subordina ao conhecimento prévio. A interação da informação nova com o subsunçor gera essa relação de subordinação. (MOREIRA; BUCHWEITZ, 1987).

A aprendizagem superordenada, consoante nova afirmação de Moreira e Buchweitz (1987, p. 23), “se dá quando um conceito ou proposição, mais geral e inclusivo do que ideias ou conceitos já estabelecidos na estrutura cognitiva, é adquirido a partir destes e passa a assimilá-los”. Isso significa que a aprendizagem se dá do particular para o geral, uma informação induz a outra.

Consideremos, para exemplificar a ocorrência das aprendizagens supracitadas, as palavras livro, ensino, educação, escola, mudança, etc. Quando o aluno aprende que tais palavras são substantivos, ele está subordinando-as ao conceito de substantivo, ocorrendo assim a aprendizagem subordinada. Ao passo que o discente consegue identificar outros vocábulos como substantivos, todos esses vocábulos estão em condição de subordinação e o conceito de substantivo representará então a aprendizagem superordenada.

Se o aluno aprende, por exemplo, que carta, poema, receita, crônica, bilhete, bula, romance são gêneros textuais, ele perceberá que esses textos estão subordinados ao conceito gênero textual, originando assim uma aprendizagem subordinada. A partir daí, a percepção do conceito geral de gênero textual levará a uma aprendizagem superordenada.

Com a finalidade de complementar as informações citadas nos parágrafos anteriores acerca da aprendizagem subordinada e superordenada, trazemos Vygotsky (1987, p. 80) que explica:

Uma criança aprende a palavra flor, e logo depois a palavra rosa; durante muito tempo o conceito flor, embora de aplicação mais ampla do que rosa, não pode ser considerado o mais geral para a criança. Não inclui e não subordina a si a palavra rosa – os dois são intercambiáveis e justapostos. Quando flor se generaliza, a relação entre flor e rosa, assim como entre flor e outros conceitos subordinados, também se modifica na mente da criança. Um sistema está se configurando.

Vygotsky (1987) explica que a partir do momento em que a criança aprende que rosa é um tipo de flor, ela está subordinando o conceito de rosa ao de flor e, também, superordenando a flor em relação à rosa e a outros tipos de flores que já conheça e/ou que venha a conhecer.

Pode-se dizer, diante de tudo que se expôs, que a aprendizagem significativa é um processo no qual uma nova informação ancora-se na estrutura cognitiva do aprendiz, ou nos subsunçores, modificando-os e evoluindo-os. Entretanto, Ausubel [19--?] vai além desse conceito e define, bem como diferencia três tipos de aprendizagem significativa: a aprendizagem de representações, a aprendizagem de conceitos e a aprendizagem de proposições.

A aprendizagem de representações, segundo Ausubel ([19--?], p. 46) “ocorre quando se igualam em significado símbolos arbitrários con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan”¹⁰. Tal afirmação elucida que o tipo de aprendizagem mencionado se dá quando o aprendiz apreende e relaciona símbolos ao que eles representam, ou a seus referentes, que podem ser objetos, eventos ou conceitos. Em outras palavras, é atribuir significação a determinados símbolos.

De acordo com Ausubel ([19--?], p. 6), a aprendizagem de conceitos ocorre por assimilação e “se produce a medida que el niño amplía su vocabulario, pues los atributos de criterio de los conceptos se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva [...]”¹¹. Isso quer dizer que essa aprendizagem ocorre quando o aluno já sabe, por exemplo, o conceito de um objeto e o relaciona a características comuns a ele, reconhecendo-o em qualquer circunstância.

Por fim, além dos tipos de aprendizagem significativa supracitadas, tem-se a aprendizagem de proposições, definida por Ausubel ([19--?], p. 6) como:

El aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego estas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras

¹⁰Ocorre quando se igualam em significado símbolos arbitrários com seus referentes, (objetos, eventos, conceitos) e significam para o aluno qualquer significado a que seus referentes aludam. [Tradução nossa].

¹¹Produz-se à medida que a criança amplia seu vocabulário, pois os atributos de critério dos conceitos podem-se definir usando as combinações disponíveis na estrutura cognitiva. [Tradução nossa].

componentes individuales, produciendo um nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva.¹²

Pela definição exposta acima, pode-se concluir então que este último tipo de aprendizagem significativa se refere à combinação de palavras que, juntas em forma de proposição, constroem um significado novo para a estrutura cognitiva.

É pertinente a percepção de que a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel e os elementos e processos a ela inerentes, tais como os subsunçores, os organizadores prévios, a diferenciação progressiva, a reconciliação integrativa, a aprendizagem subordinada e a superordenada têm uma relação com a abordagem sociocognitiva da linguagem, sobretudo considerando que para se aprender algo, um conhecimento novo ancora-se num conhecimento prévio. Sobre a abordagem sociocognitiva, é válida a consideração de Gerhardt (2006, p. 1186), ao dizer o seguinte:

A prescrição sociocognitiva supõe que a mente humana elabora e padroniza universos de experiência enquanto interage com o ambiente externo, e esta capacidade é o pré-requisito essencial para o desenvolvimento da inteligência e a aquisição de novos conhecimentos com base em outros já existentes.

Observa-se que a autora aborda o processo de aprendizagem significativa e o relaciona à interação ao ambiente externo, ou seja, ao sociocognitivismo, colocando este, como fundamental para que a inteligência se desenvolva e para que se adquiram novos conhecimentos a partir de outros que já existem.

Além dessa afirmação da autora, Gerhardt (2006, p. 1186, *apud* TOMASELLO, 1999), mais uma vez, contribui igualmente de modo relevante para a relação aqui discutida ao dizer isto:

[...] Numa ótica sociocognitiva, os contextos de comunicação assumem um estatuto de universos complexos, porque esta abordagem amplia o escopo de observação das pessoas construindo linguagem em interação, fazendo descortinarem-se, na comunicação, as diferentes dimensões em que seus participantes se constituem como individualidades: uma dimensão filogenética, visualizada no processo evolutivo que o *homo sapiens* tem operado para alcançar o

¹²A aprendizagem de proposições implica a combinação e relação de várias palavras cada uma das quais constitui um referente unitário, logo estas se combinam de tal forma que a ideia resultante é mais que a simples soma dos significados das palavras componentes individuais, produzindo um novo significado que é assimilado pela estrutura cognitiva. [Tradução nossa].

seu atual estágio de desenvolvimento; uma dimensão social, calculada pelas gerações e pelo conhecimento acumulado de que todos somos herdeiros; uma dimensão ontogenética, avaliada no tempo de vida de cada pessoa e no que ela é capaz de transformar com base no que recebe das gerações anteriores.

Na citação acima, Gerhardt (2006) coloca as dimensões que fazem parte da individualidade de cada sujeito num processo de comunicação. Essas dimensões, em outras palavras, relacionam-se à evolução a que chegamos, aos conhecimentos que herdamos de nossos antepassados, ao que já vivemos e ressignificamos. Se levarmos essas dimensões para o contexto da aprendizagem, podemos considerá-las como os conhecimentos prévios adquiridos através de experiências sociais e culturais, ou seja, aspectos sociocognitivos, e a esses conhecimentos prévios, outros serão associados para, assim, o indivíduo aprender significativamente.

Enfatizando, por fim, nesse tópico, o contexto da sala de aula, para que ocorra aprendizagem significativa, faz-se importante que o professor crie estratégias as quais possam considerar no ensino o que o aluno já sabe e possibilitar a relação do conhecimento já adquirido ao que ele precisa adquirir. A hierarquia e a organização das informações a serem repassadas aos alunos são imprescindíveis para que eles deem significado ao que aprenderem, logo, por esse motivo, os mapas conceituais podem ser uma estratégia muito eficaz no processo da aprendizagem. Trataremos disso a seguir.

3.3 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E SUAS RELAÇÕES COM OS MAPAS CONCEITUAIS

Ausubel e Novak criaram teorias que se complementam e, trabalhadas juntas, podem representar um grande avanço na educação. Essa afirmação pode ser fundamentada por Moreira e Buchweitz (1987, p. 79), ao afirmarem que “a teoria da aprendizagem de Ausubel (1978) está baseada na suposição de que as pessoas pensam com conceitos e apresenta a proposição de que a estrutura conceitual é uma variável importante na aprendizagem”. Dessa forma, vê-se que a Teoria dos Mapas Conceituais de Novak relaciona-se diretamente com a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, uma vez que o mapeamento de conceitos, pela sua estrutura, hierarquia e organização contribui para que haja um aprendizado significativo.

Provavelmente, Ausubel não imaginaria que sua teoria se uniria tão bem à aprendizagem com conceitos, entretanto a Teoria dos Mapas Conceituais se relaciona tão fortemente à da Aprendizagem Significativa, que não se pode falar de uma sem falar da outra, porquanto se assim for, é como se a abordagem ficasse incompleta. Para Moreira (2010, p. 17):

A estreita relação entre mapas conceituais e aprendizagem significativa vem do fato de que logo após seu aparecimento essa estratégia revelou ter um alto potencial para facilitar a negociação, construção e aquisição de significados. Não se deve, porém, confundir as duas coisas: se mal utilizados, mapas conceituais podem também gerar aprendizagem mecânica, puramente memorística, como tantas outras estratégias instrucionais.

Considerando-se que os mapas conceituais são um meio de se negociar, construir e adquirir significados, através dessas ferramentas o resultado pode ser uma aprendizagem significativa, a qual só será possível se os mapeamentos de conceitos forem utilizados de modo a uma informação nova ancorar-se em outra informação previamente existente na estrutura cognitiva.

Outra evidência da ligação entre a teoria de Ausubel e os mapas conceituais está na dinamicidade dessas ferramentas as quais remetem às noções de diferenciação progressiva e reconciliação integrativa, que são aspectos inerentes ao ato de aprender-se algo significativamente. Nesse sentido, Moreira (2010, p. 24) explica:

Mapas conceituais são dinâmicos, estão constantemente mudando no curso da aprendizagem significativa. Se a aprendizagem é significativa, a estrutura cognitiva está constantemente se reorganizando por diferenciação progressiva e reconciliação integrativa e, em consequência, mapas traçados hoje serão diferentes amanhã.

Isso quer dizer que o conhecimento se modifica, evolui, e informações se recombina no decorrer do processo de aprendizagem, o que ocorre também com os mapas conceituais, que podem ser refeitos e melhorados à proporção que a assimilação de determinado assunto vá se fixando significativamente na estrutura cognitiva.

Leffa (1996, p. 28), também traz uma contribuição importante para mostrar como a aprendizagem significativa está relacionada à teoria dos mapas de conceitos, afirmando que a teoria de Ausubel:

Relaciona-se com a teoria de esquemas na medida em que enfatiza a importância da relação entre o material a ser aprendido e a estrutura cognitiva do indivíduo. [...]. Há uma espécie de encaixe entre a estrutura cognitiva do indivíduo e o material a ser aprendido, de modo que a informação absorvida não fica solta dentro da mente mas guardada dentro de uma estrutura hierárquica altamente organizada. Sem esse encaixe não há possibilidade de uma aprendizagem significativa.

Tais esquemas mencionados por Leffa (1996), que ficam guardados em estrutura hierárquica e organizada, remetem exatamente aos mapas conceituais, os quais são, por natureza, representações esquemáticas do conhecimento organizadas hierarquicamente. Dessa forma, os mapeamentos de conceitos contribuem para esse encaixe do novo conhecimento à estrutura cognitiva do aprendiz, o que mostra, portanto, que os mapas conceituais são, de fato, uma estratégia para se aprender significativamente.

O próprio Ausubel, segundo Costa, Brennand e Albuquerque (2011, p. 211), “propõe a teoria dos MCs desenvolvida por Novak (2007) como ferramenta para desenvolver a aprendizagem significativa”, em uma abordagem voltada para a identificação da estrutura dos significados na disciplina ensinada, dos subsunçores fundamentais para que o aluno aprenda significativamente o conteúdo da disciplina, do conhecimento prévio existente na estrutura cognitiva do aluno; em abordagem voltada, ainda, para a organização sequencial do conteúdo e seleção das matérias do currículo por meio da diferenciação progressiva e reconciliação integrativa e, por fim, propõe um ensino a partir de organizadores prévios que liguem os significados já adquiridos pelos alunos e os que estes necessitam ter para que ocorra aprendizagem significativa. (COSTA; BRENNAND; ALBUQUERQUE, 2011).

Vê-se que a partir da proposta de Ausubel, os mapas conceituais podem fazer parte do cotidiano da sala de aula, na explanação do professor, que pode utilizá-los tanto no ato de ensinar, como no de avaliar os alunos. Ademais, nos mapas conceituais devem constar os subsunçores, os organizadores prévios, os princípios de diferenciação progressiva e reconciliação integrativa para que haja, de fato, por meio deles, uma aprendizagem significativa.

Para Novak e Gowin (1984), pensamos com conceitos, e os mapas conceituais servem para externarmos esses conceitos, bem como contribuem para melhorarem nossos pensamentos. Além de pensarmos com conceitos, também aprendemos através deles e para que esse aprendizado tenha significado, as conceituações precisam fazer sentido, estando devidamente organizadas.

Segundo Ausubel [19--?], para o estudante aprender significativamente, é necessário que se descubra o que ele já sabe sobre o assunto. Nessa direção, Novak criou um instrumento para tal descoberta, que foram os mapas de conceitos. O próprio criador dessas estruturas traz essa afirmação:

Ausubel não proporcionou aos educadores instrumentos simples e funcionais para os ajudar a averiguar “o que o aluno já sabe.” Esses instrumentos educativos são os mapas conceptuais; eles foram desenvolvidos especificamente para estabelecer comunicação com a estrutura cognitiva do aluno e para exteriorizar o que este já sabe de forma a que tanto ele como o professor se apercebam disso. (NOVAK; GOWIN, 1984, p. 56).

Ou seja, tal argumentação é mais uma evidência da relação entre mapas conceituais e aprendizagem significativa. Novak, em 1972, complementou a teoria ausubeliana, com a criação de um instrumento que mostra o princípio básico, que é considerar “o que o aluno já sabe”.

Diante disso, os mapas conceituais contribuem para a aprendizagem significativa por possibilitarem a averiguação do que o aluno já sabe, organização do pensamento, hierarquização das informações, e ainda pela própria estrutura visual dos mapas, que facilitam a compreensão e a assimilação do conhecimento.

Dessa forma, é válido utilizar esses mapeamentos em sala de aula, visto que de fato contribuem para os estudantes aprenderem significativamente. Além disso, à medida que forem aprendendo, os discentes quererão aprender mais, já que o êxito é estimulante no processo da aprendizagem e da formação escolar no geral.

No próximo tópico, trataremos da reescrita e da retextualização, atividades que resultaram nos mapas conceituais em análise neste trabalho.

4 A REESCRITA E A RETEXTUALIZAÇÃO

4.1 O QUE É REESCRITA?

Reescrever é buscar melhorar um texto, aprimorá-lo, corrigi-lo - geralmente em aspectos gramaticais como ortografia, concordância, regência, pontuação - ou refazê-lo na perspectiva de se ter outra versão do mesmo texto. Quando se reescreve, acrescentam-se informações, retiram-se outras, algumas são substituídas e outras enfatizadas. Fiad e Barros (2003) consideram que reescrever textos é modificá-los até que cheguem a um estado terminal.

Andrea e Ribeiro (2010, p. 67-68) citam as principais operações realizadas no processo de reescrita à luz de três autores que fazem menção a essas operações, que são quatro: adicionar, substituir, suprimir e ainda deslocar, como se observa na seguinte afirmação:

Fiad (1991) e Menegassi (2001), baseados em Fabre (1987, citado por ambos os autores), mencionam quatro operações no processo de reescrita: adição, substituição, supressão e deslocamento. Em todas as quatro operações, as intervenções podem ser de ordem mais pontual, alterando-se a pontuação ou um grafema, por exemplo, ou mais abrangente, alterando palavras ou frases.

Essa afirmação mostra então, claramente, o que se faz ao se reescrever: no nível das frases, fazendo-se alterações mais abrangentes, adiciona-se uma informação que não foi colocada a princípio, substitui-se outra que não tinha a devida importância para o sentido pretendido no texto por uma mais adequada ao contexto, suprimem-se, por conseguinte, as que não são úteis e outras são deslocadas para um período em que contribua para a coerência do texto. As alterações feitas num nível mais pontual no processo de reescrita são de caráter gramatical, como nos casos em que se “corrigem” palavras não acentuadas ou se coloca uma vírgula onde faltava, por exemplo.

“A reescrita é uma atividade metaenunciativa que constitui um retorno sobre o dizer [...]”. (FIAD; BARROS, 2003, p. 10). “[...] A atividade metaenunciativa é uma ação discursiva que refere, comenta, ou reporta ao que enuncia, [...]”, (MARCUSCHI, 2007, p. 20), ou seja, no processo de reescrita há um retorno sobre o enunciado dito, na

tentativa de acrescentar ao que se disse, substituir algo colocado, resumir, reiterar, entre outras operações.

Segundo Andrea e Ribeiro (2010, p. 67), “a reescrita pode também ser associada ao processo de produção de texto, cujo objetivo maior é a alteração de trechos de um original, mantendo-se sua estrutura básica, mesmo que a intervenção seja mais intensa. ” Isso quer dizer que reescrever é modificar o texto original, que mantém sua estrutura básica mesmo que as refacções sejam profundas.

No processo de reescrita, costuma ocorrer o que Jesus (1997) chama de “higienização do texto”, que significa retirar do texto as suas “impurezas” ou ainda limpar, apagar o que não está bom, normalmente com a finalidade de melhorar, principalmente no que se refere a torná-lo mais compreensível em sua fase de término.

Não se pode deixar de considerar que o trabalho de reescrever, feito até se chegar à última versão do texto, passa pelas atividades de releitura e de revisão. Antes de se reescrever um texto, ele é muitas vezes relido, muitas vezes revisto, então, esses dois processos também são inerentes ao de reescrita, contribuindo diretamente para o resultado final. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Na verdade, não são apenas quatro as operações realizadas no processo de reescrita. Quando se vai reescrever um texto, não ocorrem somente adição, substituição, supressão e deslocamento de expressões, mas também revisão e releitura. Há, ainda, reiteração, quando se deseja enfatizar alguma informação.

Assim como a retextualização, a atividade de reescrita é bem comum no nosso cotidiano. Todo texto que escrevemos, relemos, revemos e em seguida corrigimos qualquer inadequação, buscando melhorá-lo, aprimorá-lo, fazendo modificações nas informações que foram mal colocadas.

Considerando o ambiente escolar, já que este interessa ao presente trabalho, em diversos momentos os alunos estão reescrevendo algum texto, sejam as respostas das atividades feitas, quando é corrigida em sala de aula; seja um resumo solicitado pelo professor, diante da necessidade de sintetizá-lo mais; seja uma redação dissertativa-argumentativa, no momento em que se vai reorganizar uma ideia, esclarecer um argumento obscuro, substituir elementos de coesão muito repetidos, entre outras refacções.

Nesse sentido, podemos dizer que o professor também realiza frequentemente essa atividade, quando, por exemplo, refaz uma questão da prova que elaborou para

seus alunos, quando escreve de outro modo uma informação exposta no quadro da sala de aula. Isso quer dizer que a reescrita é uma atividade que faz parte do cotidiano escolar.

Praticamente todo texto escrito é reescrito, refeito, principalmente se o objetivo é entregá-lo para fins de avaliação que atribuirá uma nota e também quando se pretende publicá-lo. Até mesmo mensagens de conversas informais, construídas por meio de aplicativos de celulares, são reescritas, a fim de tornar claro o sentido do que se quer dizer. Caso o interlocutor da mensagem seja alguém com quem não se tem intimidade, havendo exigência de uma postura mais formal, a reescrita da mensagem certamente será mais profunda e mais operações serão efetuadas no sentido de tornar o texto o mais culto possível.

Dell'Isola (2007, p.10) estabelece uma relação de equivalência entre as atividades de reescrita e de retextualização na seguinte afirmação sobre retextualização: "Processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e uma reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem". Nesse conceito, a autora considera que um processo de refacção e de reescrita também corresponde à atividade de transformar um texto de uma modalidade em outra, isto é, corresponde à retextualização. Esta, será abordada no tópico seguinte.

4.2 O QUE É RETEXTUALIZAÇÃO?

Antes de se conhecer as definições de retextualização, bem como de entender e analisar como se dá a realização desse processo de transformação, faz-se importante a compreensão e a análise do conceito de textualização, uma vez que aquele, de certa forma, deriva deste.

Pode-se dizer que textualizar é dar a forma de texto às ideias, aos pensamentos, aos argumentos, às invenções. Pode-se dizer ainda, que textualização é o processo em que se transforma em texto o que pensamos, através da fala ou da escrita.

Segundo Matencio (2003, p. 4), "textualizar é agenciar recursos *linguageiros* e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas". Ou seja, a textualização é uma

atividade na qual se ativam recursos linguísticos tanto do texto como também do discurso.

Em se tratando da retextualização, se a considerarmos ao “pé da letra”, levando em conta que o prefixo –re significa repetição, teríamos então que retextualização seria textualizar novamente, dar mais uma vez a forma de texto a outro texto. Sobre a retextualização, Matencio (2003, p. 3-4) afirma o seguinte:

Retextualizar, por sua vez, envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência. A atividade de retextualização envolve, dessa perspectiva, tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade.

Nesse sentido, pode-se considerar que retextualizar é transformar um texto em outro, também em um processo de ativação de recursos linguísticos do texto e do discurso, tal como ocorre na textualização, mas em um novo contexto de comunicação e de interação.

É válido ressaltar a afirmação de Matencio (2003) no que se refere à presença da intertextualidade e da interdiscursividade no processo de retextualizar, uma vez que ao se transformar um texto em outro, eles terão uma relação entre si, de modo que um dialogará com o outro. Além disso, os discursos do texto-base e do retextualizado vão estar ligados e presentes um no outro. Isso mostra que tanto o fenômeno da intertextualidade quanto o da interdiscursividade são inerentes ao processo de retextualização.

A transformação de um texto em outro é um tipo de atividade que acontece com mais frequência do que percebemos, já que qualquer discurso de outra pessoa o qual reproduzimos no dia a dia já é uma retextualização. Marcuschi (2001, p. 49) comprova que retextualizar é algo corriqueiro, quando afirma que:

É fácil imaginar vários eventos linguísticos quase corriqueiros em que atividades de retextualização, reformulação, reescrita e transformação de textos estão envolvidas. Por exemplo: (1) a secretária que anota informações orais do (a) chefe e com elas redige uma carta; [...]; (4) uma pessoa contando à outra o que acabou de ouvir na TV ou no rádio; [...]; (7) o (a) aluno (a) que faz anotações escritas da exposição do (a) professor (a); [...].

Essas reproduções acontecem com muita frequência nas situações cotidianas. Na verdade, pode-se até dizer que a retextualização faz parte da comunicação, principalmente oral, por ser tão presente nos diálogos diários, mas na escrita, ela é também bastante presente.

O ambiente escolar também é repleto de retextualizações, tanto construídas pelos professores, ao reproduzirem um discurso de um determinado autor sobre algum conteúdo abordado, quanto pelos alunos, quando anotam o que o professor explica e as considerações que faz a respeito das teorias dos estudiosos que são referência no assunto que se estuda, por exemplo.

Marcuschi (2001, p. 48), citado mais uma vez por ser um dos grandes nomes que trata de retextualização, mostra que esse tipo de atividade pode ocorrer da modalidade oral para a escrita, da oral para outra oral; da modalidade escrita para a oral e ainda da escrita para a escrita, conforme demonstração do quadro abaixo:

Quadro 1 - Possibilidades de retextualização

1.	Fala	→	Escrita (entrevista oral → entrevista impressa)
2.	Fala	→	Fala (conferência → tradução simultânea)
3.	Escrita	→	Fala (texto escrito → exposição oral)
4.	Escrita	→	Escrita (texto escrito → resumo escrito)

Fonte: Marcuschi, 2001, p. 48.

O quadro mostra, portanto, a transformação da entrevista oral na impressa como exemplo de retextualização da fala para a escrita; da conferência na tradução simultânea como exemplo da fala para a fala; do texto escrito para sua exposição oral, como exemplo da escrita para a fala e de um texto escrito para um resumo também escrito como exemplo de retextualização da escrita para a escrita.

Nesse sentido, retomando-se mais uma vez o ambiente escolar, reafirmamos que nele ocorrem todas as retextualizações citadas no quadro, no entanto, as mais frequentes acontecem da modalidade escrita para a oral, realizada quando o professor expõe uma informação do livro didático para os discentes e da modalidade oral para a escrita, quando o aluno escreve informações ditas pelo professor.

No momento em que o docente solicita que o discente faça uma resenha de um livro, ocorre também a retextualização, no caso, da modalidade escrita para a escrita, como também ocorre transformação da fala para a fala no ato de o aluno dizer

com outras palavras uma definição dada pelo professor, por exemplo, a fim de simplificar seu entendimento do conceito.

Citando novamente Marcuschi (2001), ele traz uma consideração muito importante para a atividade de retextualização, que não pode deixar de ser mencionada. Trata-se da compreensão do texto a ser refeito, de forma que essa atividade só poderá ser possível e só terá sucesso na sua realização, ao se compreender muito bem o objeto de transformação:

Há nestas atividades de retextualização um aspecto geralmente ignorado e de uma importância imensa. Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão*. (MARCUSCHI, 2001, p. 47).

De fato, não é possível transformar um texto em outro sem uma apreensão satisfatória dos sentidos do texto-base. Em qualquer possibilidade de retextualização, deverá haver compreensão, caso contrário a ação de retextualizar não se dará de modo coerente e fiel, prejudicando assim os significados que se pretende construir.

Retextualizar é uma tarefa que envolve muitas outras e tem objetivos específicos. Conforme Marcuschi (2001), essa tarefa envolve aspectos linguísticos, textuais, discursivos e cognitivos. Os três primeiros englobam a idealização, a reformulação e a adaptação.

Marcuschi (2001) especifica os aspectos de cada tarefa da retextualização: na idealização, estão envolvidas a eliminação, a completude e a regularização; a reformulação envolve acréscimo, substituição e reordenação e na adaptação está envolvido o tratamento da sequência dos turnos, especificamente quando são casos de retextualização de diálogos. Os aspectos cognitivos presentes no ato de retextualizar envolvem a compreensão, nesta ocorrem, por sua vez, inferências, inversões e generalizações.

Isso quer dizer que os aspectos envolvidos na atividade de retextualização dependerão do que se pretende fazer nessa tarefa. Se a finalidade for tornar um texto “ideal”, eliminam-se, completam-se, regularizam-se informações; quando o objetivo da retextualização é reformulá-lo, acrescentam-se, substituem-se, reordenam-se frases; se a pretensão é adaptar uma conversação, trata-se das sequências dos turnos e se

a retextualização visar à compreensão do texto, inferem-se, invertem-se, generalizam-se informações.

Convém observar que esses aspectos inseridos na ação de retextualizar estão envolvidos tanto na retextualização de um gênero oral para um escrito, a mais enfatizada na perspectiva de Marcuschi (2001), quanto do escrito para o escrito, a que se pretende analisar neste trabalho, como também nas outras possibilidades de retextualização.

Matencio (2003, p. 4) afirma que “toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito, pois o sujeito opera, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem.” Isso quer dizer que, ao se transformar uma aula expositiva, atividade oral, em um relatório dessa aula, atividade escrita, o propósito inicial da aula, que era expor informações, transformar-se-á no propósito do relatório, que é relatar o que foi explicado na aula.

Outro exemplo que pode contribuir para mostrar a mudança de propósito nas atividades de retextualização é o caso de transformar uma notícia em uma crônica que aborde o mesmo assunto da notícia, pois a crônica não terá o objetivo de informar, mas sim outra finalidade, que pode ser fazer refletir sobre uma determinada situação.

Além da mudança de propósito, vale ressaltar que pode haver também mudança de veículo, em alguns casos. Uma entrevista oral pode circular em um telejornal, no entanto quando ela passa a ser uma entrevista impressa circula comumente em jornais ou revistas também impressos. O veículo de uma palestra sobre um livro pode não ser o mesmo quando ela se transforma em resenha desse livro, mas ambos podem circular na *internet*, por exemplo, a palestra através de vídeo e a resenha através de texto escrito.

Então, do processo de retextualização, o resultado será uma espécie de “retexto” que pertencerá a outro gênero, de mesma modalidade ou de modalidade diferente da do texto-base, com outro propósito e em geral com outro suporte. O “retexto”, até chegar a sua versão final, terá passado por diversas operações de transformação, inclusive pelo processo de reescrita.

A reescrita, por vezes, é confundida com a retextualização, já que essas atividades são semelhantes. É válido considerar, por fim, que ambas ocorrem ao mesmo tempo, já que no momento em que se retextualiza um gênero de texto, ele está sendo reescrito. Essas atividades se complementam, por isso há quem as trate

como sinônimas, apesar de terem entre si algumas diferenças as quais é válido analisar.

Tais semelhanças e diferenças entre retextualizar e reescrever serão abordadas com mais detalhes no tópico seguinte.

4.3 SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE A RETEXTUALIZAÇÃO E A REESCRITA

A retextualização e a reescrita estão diretamente relacionadas, são atividades simultâneas, envolvem o ato de refacção, entretanto, não são a mesma coisa, por isso é importante compreender as principais diferenças e também semelhanças entre esses dois processos.

Uma primeira distinção entre as duas atividades em questão será colocada, retomando-se a afirmação de Dell'Isolla (2007, p. 10) de que retextualização é o “processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e uma reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”. Nessa conceituação, a autora evidencia, implicitamente, a diferença de que retextualizar é transformar uma modalidade em outra, enquanto reescrever é transformar o mesmo texto. É possível transformar uma notícia em uma crônica ou em um poema, um romance em uma resenha, uma aula em um relatório, no entanto, ao se reescrever um artigo de opinião o resultado será o mesmo artigo de opinião em outra versão.

Analisando-se mais uma vez o quadro 1, de Marcuschi (2001, p. 48) em que ele mostra as possibilidades de retextualização e as modalidades em que ela pode ocorrer, percebe-se mais uma diferença relevante entre esse processo e o da reescrita. A diferença reside no fato de a retextualização poder ocorrer de um texto oral para um escrito, de um oral para outro oral, de um escrito para um oral, de um escrito para outro escrito; enquanto a reescrita só pode ser realizada a partir de um texto escrito para outro também escrito. Em outras palavras, isso significa que é possível retextualizar um texto da modalidade oral, como um seminário, em um da modalidade escrita, como um resumo. Este resumo pode ser reescrito, porém não é o caso do seminário, pelo fato de este não se tratar de um gênero de modalidade escrita e sim da modalidade oral.

Na retextualização, o tipo textual, o gênero textual, o veículo de circulação, a finalidade do texto podem mudar, já na reescrita isso não acontece, quando o ato de reescrever se dá de forma independente da retextualização. Como exemplo disso, consideremos o processo de transformar uma reportagem em um conto a partir do assunto dessa reportagem. Ao se retextualizar a reportagem transformando-a em um conto, há obviamente mudança de gênero, de tipo textual, pois enquanto a reportagem é do tipo expositivo, o conto é do tipo narrativo; há mudança de finalidade, já que o conto terá outro objetivo, o de entreter, emocionar ou ainda divertir; conseqüentemente, mudará também o veículo, porque o conto não terá como suporte um jornal, telejornal ou revista; por ser um texto literário, ele circulará em livros de contos, coletâneas de contos ou livros paradidáticos e também livros didáticos.

Já no caso de se reescrever o próprio conto construído a partir da reportagem, no ato de reescrita em si, independente da tarefa de retextualizar, tal conto não mudará de gênero, tipo, finalidade ou suporte, continuará sendo o mesmo texto, porém num estado terminal que passou por processos de refacção, geralmente, nesse caso, de ordem mais pontual, até chegar a sua forma final.

É importante mencionar também que retextualizar e reescrever não são o mesmo que transcrever. Mesmo havendo adaptações, na transcrição não há modificação do texto original, já na retextualização e na reescrita há. Passar um depoimento oral para o papel é uma transcrição; esta também pode ser entendida como a tarefa de “passar a limpo”, no entanto, passar tal depoimento para a forma de entrevista impressa é um processo de retextualização e de reescrita, pois haverá mudança no conteúdo inicial, principalmente porque o gênero passará a ser outro e porque, certamente, informações serão acrescentadas.

Marcuschi (2001, p. 46) define retextualização como uma espécie de tradução de “uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua.” O autor afirma também que “igualmente poderíamos usar as expressões *refacção* e *reescrita*, [...] que observam aspectos relativos às mudanças de um texto no seu interior (uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto).” Vê-se que Marcuschi, além de tratar a retextualização como uma tradução de um texto para outro, no entanto na mesma língua, ele as trata também como atividades equivalentes ou mesmo como sinônimas, pois considera que retextualizar é reescrever o mesmo texto.

Nesse sentido, a maior semelhança existente entre retextualização e reescrita está na transformação de um texto escrito para outro também escrito, porque ambos

estão na mesma modalidade e o original será reescrito para chegar à forma do outro que se pretende construir. Para ilustrar esse caso, consideremos um projeto de dissertação. Tal projeto, retextualizando-se até transformá-lo em dissertação, passará por um longo processo de reescrita, acréscimos, substituições, deslocamentos, reiteraões, enfim, todas as operações e modificações envolvidas no ato de reescrever até se chegar ao produto retextualizado.

No presente trabalho, a retextualização acontecerá a partir de um texto escrito para outro também escrito. Pretende-se retextualizar contos e transformá-los em mapas conceituais, dessa forma, o conto será também reescrito e ganhará, então, a forma de mapa de conceitos.

Ao se retextualizar os contos transformando-os em mapas conceituais, ocorrerá, logicamente, mudança de gênero, de finalidade, já que o mapa terá outro fim, o de apresentar o conto numa versão resumida, com sua estrutura esquematizada, hierarquizada e organizada numa nova forma e conteúdo; conseqüentemente, mudará também o veículo, já que o mapa conceitual não terá como suporte uma coletânea de contos, por exemplo, ele circulará em livros de outra natureza. Nesse caso de transformação de contos em mapas de conceitos, os processos de retextualizar e de reescrever serão equivalentes, simultâneos e, de certa forma, se confundirão no decorrer da refacção.

Enfim, diante de tudo o que se expôs, conclui-se que, de fato, há semelhanças e diferenças entre as atividades de retextualização e de reescrita. Toda ação de retextualizar, de transformar um texto em outro, implica em um processo de reescrever, contudo o contrário não ocorre. Ou seja, retextualizar é também reescrever, todavia nem toda atividade de reescrita faz parte de um processo de retextualização.

5 ANÁLISE

5.1 OS MAPAS CONCEITUAIS

Este capítulo é destinado à análise dos mapas conceituais produzidos pelos alunos. Dessa forma, pretende atingir o seguinte objetivo específico elaborado para esta pesquisa: descrever os procedimentos e as contribuições de reescrita e de retextualização com uso de mapas conceituais produzidos pelos alunos.

Antes de se iniciar a análise propriamente dita, é válido retomar a menção de que o olhar direcionado aos mapas conceituais construídos a partir dos contos que foram reescritos e retextualizados está embasado numa perspectiva sociocognitivista, logo, o cognitivismo está aí presente como bem coloca explicitamente a própria palavra.

Embasamo-nos no cognitivismo, uma vez que consideramos os papéis cognitivos dos aprendizes nas tarefas de reescrever e retextualizar, sendo que principalmente esta última atividade, como afirma o próprio Marschuschi (2001), envolve aspectos cognitivos. Além disso, não se pode deixar de mencionar que os mapas conceituais são baseados na aprendizagem significativa de Ausubel, um estudioso cognitivista.

No entanto, considerar apenas a perspectiva cognitivista é superficializar uma atividade que claramente considera os aspectos sociais e culturais, como foram as produções dos mapas dos alunos, percebendo conhecimentos prévios adquiridos a partir de experiências relacionadas aos contextos em que vivem.

Os mapas escolhidos para análise apresentam problema por algumas palavras de ligação estarem dentro dos quadrados juntamente com os conceitos. Ou seja, são completos quanto ao conteúdo, mas a estrutura deixa a desejar em alguns aspectos de acordo com as orientações de construção de um mapa conceitual. Porém, Novak e Cañas (p. 16) explicam que “é importante saber que um mapa conceitual nunca está finalizado”, ou seja, os mapas conceituais podem ser reescritos sempre que preciso e nessa reescrita esses problemas estruturais podem ser resolvidos.

Vejamos, na **Tabela 1**, a demonstração quantitativa dos mapas elaborados de acordo com o atendimento ou não aos processos de reescrita e retextualização.

Tabela 1: Mapas conceituais produzidos na experiência principal

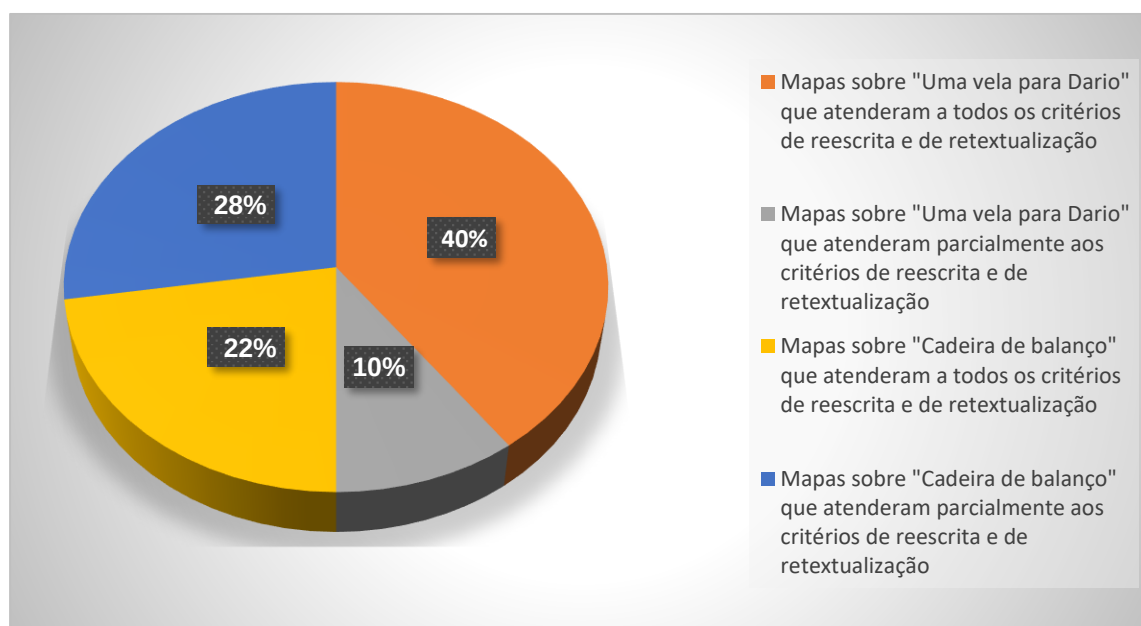
MAPAS CONCEITUAIS CONSTRUÍDOS E ANALISADOS			
Contos	Mapas construídos	Mapas que atenderam aos critérios de reescrita e de retextualização	Mapas que atenderam parcialmente aos critérios de reescrita e de retextualização
<i>Uma vela para Dario</i>	20	16	04
<i>Cadeira de balanço</i>	20	09	11
TOTAL	40	25	15

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Com base na **Tabela 1**, observamos que dos 20 mapas construídos a partir do conto *Uma vela para Dario*, 16 atenderam a todos os critérios de reescrita e de retextualização e 04 atenderam parcialmente aos critérios de reescrita e de retextualização. Dos 20 mapas conceituais construídos a partir do conto *Cadeira de balanço*, 09 atenderam aos critérios de reescrita e de retextualização e 11 atenderam parcialmente a esses critérios. Certamente, uma maior quantidade de mapas sobre *Uma vela para Dario* atendeu a todos os critérios estabelecidos para a análise e uma menor quantidade de mapas sobre *Cadeira de balanço* atendeu completamente a esses critérios, pelo fato de o primeiro conto ser menor e ter uma linguagem mais simples em relação ao segundo, que envolve mais aspectos psicológicos e apresenta uma linguagem com vocabulário pouco usual, o que pode ter causado dificuldade na percepção das informações principais da narrativa.

Transformando esses dados em percentuais, temos o seguinte gráfico:

Gráfico 1: Percentuais dos mapas conceituais produzidos na experiência principal



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Dos 100% de mapas construídos, 40% correspondem ao conto “Uma vela para Dario” que atenderam a todos os critérios de análise, e 10% correspondem aos mapas, também sobre “Uma vela para Dario”, que atenderam parcialmente aos critérios de reescrita e de retextualização. Temos ainda, 22% correspondentes aos mapas sobre “Cadeira de balanço” que atenderam a todos os critérios de análise e 28% que correspondem aos mapas, também baseados em “Cadeira de balanço”, os quais atenderam parcialmente aos critérios de análise da reescrita e da retextualização.

Totalizam, assim, 62,5% de mapas que atenderam aos critérios de análise e 37,5% que atenderam parcialmente aos critérios de análise. Consideramos um resultado positivo, uma vez que o percentual mais alto foi de atendimento aos critérios de reescrita e retextualização.

Dos mapas construídos e analisados, selecionamos aleatoriamente 01 (um) correspondente a cada grupo (atendeu aos critérios de reescrita e de retextualização e não atendeu aos critérios de reescrita e de retextualização) e a cada conto para discursivizar nesta pesquisa, totalizando uma quantidade de 04 (quatro) mapas discursivizados. Essa discursivização seguiu os critérios elaborados para análise tanto referentes à reescrita quanto à retextualização, que são:

Quanto à reescrita:

1 Levando-se em conta que a atividade de reescrita envolve adição, substituição, supressão e deslocamento, essas características estão presentes nos mapas conceituais reescritos a partir dos contos?

2 Os mapas conceituais apresentaram uma transformação mais profunda do conteúdo do conto reescrito ou menos profunda, mantendo a escrita original?

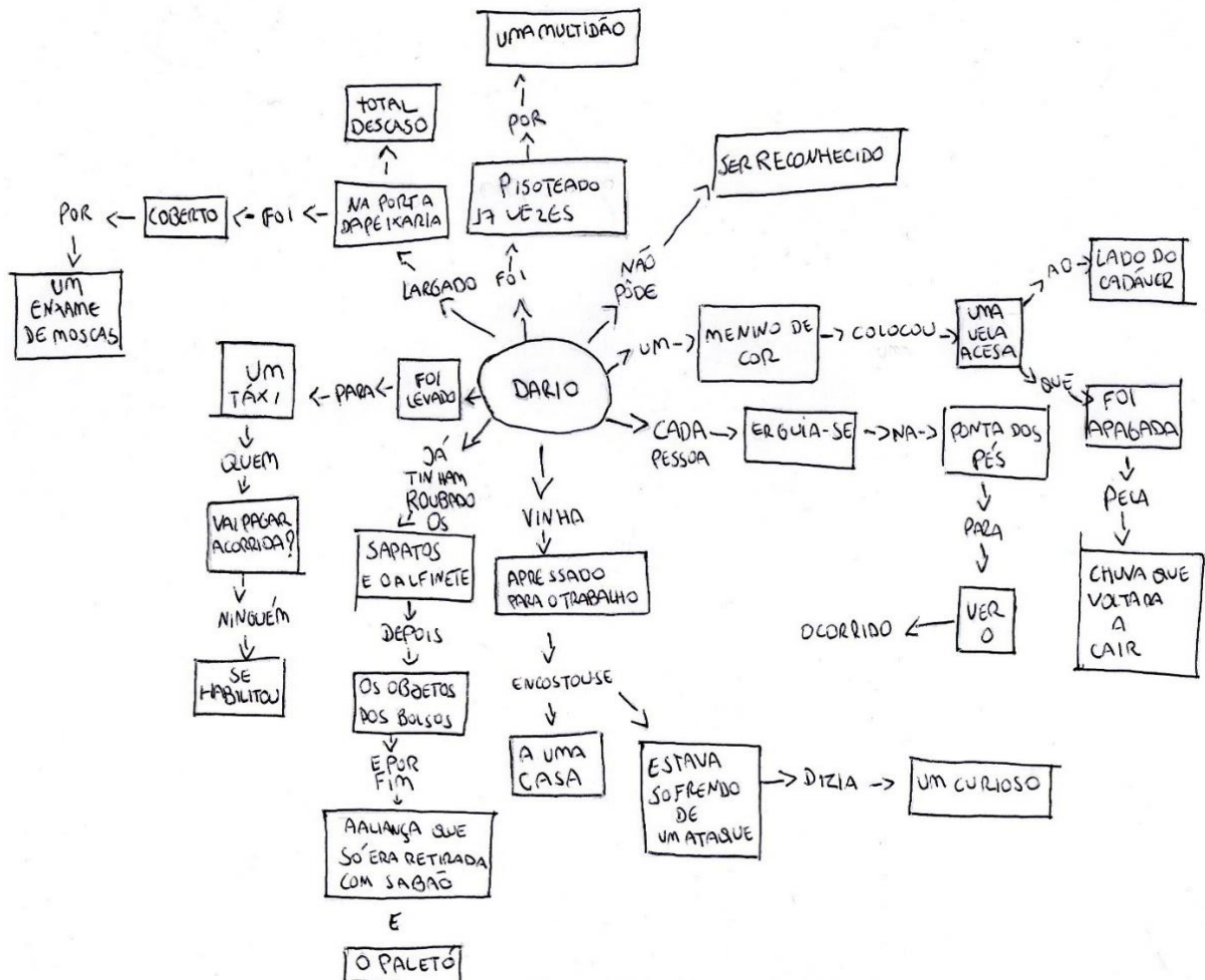
Quanto à retextualização:

1 Os mapas conceituais demonstram que houve compreensão sobre a importância da retextualização?

2 Os mapas conceituais são resultados de reformulação, destacando acréscimo, substituição e reordenação, bem como compreensão, destacando inferências, inversões e generalizações, de acordo com seus objetivos ou não?

A **Figura 32** é do mapa escolhido para análise entre os demais que atenderam aos critérios estabelecidos nesta pesquisa.

Figura 32: Mapa conceitual baseado no conto “Uma vela para Dario”, de Dalton Trevisan.



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Quanto à reescrita, o mapa ora analisado atende aos dois critérios, uma vez que envolve supressão, além da adição, substituição e deslocamento, que correspondem às inversões e reordenações, inerentes tanto à reescrita quanto à retextualização e explorados mais adiante.

Diversas informações foram suprimidas na passagem do texto original para o mapa, certamente porque o aluno as considerou secundárias, como o detalhe “encostando-se à parede de uma casa. Por ela escorregando, sentou-se na calçada”; o aluno diz apenas que “Dario encostou-se à parede de uma casa”. Outra expressão em que há supressão é “menino descalço”, pois no mapa conceitual esse adjetivo não foi colocado. Em “alfinete de pérola da gravata”, o aluno preferiu fazer menção apenas ao alfinete, suprimindo, portanto, o material do que era feito e o lugar onde estava.

O segundo critério da reescrita atendido é voltado para a transformação mais profunda do conteúdo do conto reescrito. Percebe-se que o aluno não usou somente palavras do texto original, por exemplo, em vez de “enxame de moscas lhe cobriu o rosto”, escreve “foi coberto por um enxame de moscas”, ou no lugar de “várias pessoas tropeçaram no corpo de Dario, que foi pisoteado dezessete vezes” preferiu dizer que “Dario foi pisoteado dezessete vezes por uma multidão” e ainda substituiu a expressão “a vela tinha queimado até a metade e apagou-se às primeiras gotas da chuva” por “uma vela acesa que foi apagada pela chuva que voltava a cair”.

Quanto à retextualização, o mapeamento analisado atendeu ao primeiro critério e demonstra que houve compreensão sobre a importância de retextualizar, uma vez que o mapa foi bem retextualizado, houve transformação de um texto em outro e o aluno mencionou os principais fatos do conto, que permitem ao leitor do mapa uma visão geral da narrativa, quando diz que Dario vinha apressado, encostou-se a uma casa, por estar sofrendo um ataque, segundo um curioso; as pessoas erguiam-se na ponta dos pés para ver o que ocorria; foi levado para um táxi, mas ninguém se habilitou a pagar a corrida, então o largaram na porta de uma peixaria, foi pisoteado pela multidão, não pôde ser reconhecido, pois lhe roubaram seus objetos, inclusive os de seus bolsos, que permitiam sua identificação e, por fim, faz menção ao fato mais importante, o qual nomeia o conto, ao mencionar o menino que lhe trouxe uma vela e a acendeu ao lado do cadáver, mas que foi apagada pela chuva que voltava a cair.

As informações foram bem relacionadas pelas palavras de ligação, que deixam claro o sentido do conteúdo do mapa, dessa forma, o aluno demonstra que além de ter compreendido a importância do processo de retextualizar, tendo criado um novo gênero com sentido, compreendeu também, satisfatoriamente, o conto, o que configura, assim, uma característica relevante da retextualização.

O mapa baseado no conto *Uma vela para Dario*, do escritor Dalton Trevisan, também atendeu ao segundo critério da retextualização, pois foi bem reformulado, por meio de acréscimos, substituições e reordenações, inferências, inversões e generalizações. Isso se prova, pois o aluno acrescentou três informações, quando afirma que “Dario vinha apressado para o trabalho”, uma vez que no conto não se menciona que o protagonista vinha para o trabalho, mas pela pressa, o aluno deduziu a informação, o que representa também uma inferência. Tal inferência representa um aspecto sociocognitivo, dedução feita de acordo com a cultura em que o aluno vive, na qual geralmente as pessoas estão apressadas para ir ao trabalho. Pode-se

reconhecer essa informação também como um conhecimento prévio, que possibilitou essa compreensão, algo fundamental no processo de aprendizagem significativa idealizado por Ausubel.

O aluno acrescenta que “ser largado na porta da peixaria é um total descaso”, o que também representa outra inferência, conclusão que não é exposta no texto, mas à qual o aluno chegou, justamente por ter compreendido bem o conto, informação que representa também uma opinião do discente de acordo com os valores e as vivências que ele traz para o seu mapeamento. Percebe-se que outra informação acrescentada e inferida no mapeamento do aluno é a proposição “Estava sofrendo de ataque, dizia um curioso”. No texto, o autor não menciona esse adjetivo, mas o discente é capaz de julgar como um dos curiosos, a pessoa que sugere o que está ocorrendo a Dario.

Além disso, informações foram substituídas, como “veio com uma vela, que acendeu ao lado do cadáver”, “só podia destacar umedecida com sabonete”, presentes no texto original e trocadas por “colocou uma vela acesa ao lado do cadáver” e “só era retirada com sabão”.

Os conceitos também foram reordenados e, conseqüentemente invertidos, colocados numa sequência diferente da do conto, uma vez que o mapa conceitual foi construído com o conceito principal disposto ao centro e proporciona uma leitura dinâmica que pode ser feita da direita para a esquerda e vice-versa.

Finalmente, vê-se uma generalização, característica da retextualização, quando o aluno cita as expressões “curioso” e “multidão”, generalizando todas as pessoas que se aproximaram de Dario ou que tentavam vê-lo.

A **Figura 33** é do mapa conceitual, também baseado no conto *Uma vela para Dario*, de Dalton Trevisan, selecionado para ser analisado, pois não atende a todos os critérios de análise dos processos de reescrita e de retextualização. Esse mapeamento também apresenta maiores problemas de estrutura, já que nenhuma palavra de ligação está fora dos quadrados, nos quais normalmente devem ficar apenas os conceitos. No entanto, o mapeamento atende bem a alguns critérios de análise.

Figura 33: Mapa conceitual baseado no conto “Uma vela para Dario”, de Dalton Trevisan



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

O mapa atendeu aos critérios da reescrita, mas não a todos pontualmente. Quanto ao primeiro critério, houve substituição de palavras, informações foram suprimidas. Ao dizer “Uma vela para Dario narra um drama vivido por Dario”, o aluno suprime os detalhes desse drama, por exemplo, mas também adiciona essa informação que não está presente no conto. Entretanto, a adição, a supressão e o deslocamento, ocorreram em aspectos bem gerais.

O segundo critério da reescrita foi atendido, já que houve no mapeamento uma transformação profunda do conteúdo do conto, não predominou a escrita original deste, o mapeamento apresentou uma espécie de resumo dos fatos da narrativa, o que não é incoerente, já que Novak (1984, p. 31) diz que “depois de terminada uma tarefa de aprendizagem, os mapas conceituais mostram um resumo esquemático do que foi aprendido.”

O primeiro critério quanto à retextualização foi atendido parcialmente. O mapa conceitual produzido mostra que houve compreensão da importância da retextualização apenas em parte, já que nesse critério analisa-se sobretudo se constam nos mapeamentos as informações mais importantes da narrativa e esse

segundo esquema visual não apresentou as principais informações do conto, como o mapeamento analisado anteriormente.

Algumas informações foram relacionadas de forma obscura, como a proposição “Até alguém gritar que Dario morreu”, que não está associada a outra que lhe complete o sentido, não houve a ligação adequada com um outro conceito. Duas informações estão em discordância com o conteúdo do conto, o que mostra que algumas passagens da narrativa não foram compreendidas em profundidade, é o caso de “Dario foi assaltado” e “portava somente sua aliança”. No conto, Dario não foi assaltado, nem é explícito, apenas subentendido, que ele foi furtado, seus objetos aos poucos foram desaparecendo, inclusive, além da aliança, último objeto que lhe tiraram, portava outros, o guarda-chuva, o cachimbo, os sapatos, o paletó, o alfinete de pérola da gravata, o relógio de pulso. Porém, vale considerar que o uso da expressão “assaltado”, provavelmente foi uma interpretação dada pelo aluno de acordo com experiências conhecidas do seu universo social.

O segundo critério relacionado à retextualização também não foi atendido completamente, apenas parcialmente. As tarefas da reformulação e da compreensão, esperadas no mapeamento, não foram todas cumpridas, por exemplo, não houve pontualmente acréscimo de informações, no entanto se percebe substituição de palavras como a expressão “um menino de cor e descalço veio com uma vela, que acendeu ao lado do cadáver”, a qual foi substituída por “o único gesto solidário foi de um menino de cor que leva uma vela e acende ao lado do cadáver de Dario”, a qual constitui também uma inferência e uma generalização, ou seja, o aluno deduz que ninguém mais se solidarizou com Dario a não ser o menino que leva uma vela a um defunto e, ao mesmo tempo, generaliza ao dizer que houve apenas um único gesto de solidariedade diante da situação de Dario.

Outras inferências e generalizações estão presentes nas proposições “Narra um drama vivido por Dario”, “Devido a um ataque cardíaco ficou abandonado na rua” e em “Mas ninguém assume a responsabilidade de ajudar um estranho”, uma vez que o aluno infere que ocorreram esses fatos na narrativa, mas os cita apenas em aspectos gerais. Vale ressaltar, mais uma vez, que são perceptíveis os conhecimentos de mundo do aluno no mapeamento.

As reordenações e inversões também estão presentes no mapa, se levarmos em consideração que os conceitos do mapeamento não seguem a mesma sequência de colocação do conto e que o mapa pode ser lido em qualquer ordem, em qualquer

O mapa conceitual apresenta a adição, substituição, supressão e deslocamento, inerentes à reescrita, e seu conteúdo apresentou uma transformação mais profunda do conteúdo original do conto, ao ser reescrito.

As informações do mapa conceitual são bem relacionadas pelas palavras de ligação e se observa que os significados dos contos foram bem interpretados. Além disso, a estrutura conceitual é resultado de reformulação e apresenta acréscimo, substituição e reordenação, como também é resultado de compreensão, destacando inferências, inversões e generalizações.

Duas informações acrescentadas, adicionadas, que podem ser destacadas são relacionadas a Augusto, marido de Júlia Mariana, por exemplo, “autoritário” e “não se importava com sua mulher”. Tais informações não estão no conto, porém o aluno as acrescentou como resultado de uma inferência feita por ele, que, pela descrição no conto do comportamento do marido, o discente deduz um esposo cheio de autoridade e que não se importa com sua mulher, informações comprovadas nas proposições “quando seu marido chegou teve que sair da cadeira para ele sentar” e “para ir fazer as coisas para seu esposo. ”

A palavra “grávida” substitui “ventre crescido” e “barriga enorme” presentes no conto, outra inferência feita pelo aluno. As informações do conto foram reordenadas, invertidas e deslocadas no mapa, que possibilita a leitura em qualquer direção. Um exemplo de generalização se dá também na substituição do trecho do conto “Tinha que lavar ainda as camisas de Augusto, acender o fogo, pôr a mesa, preparar o jantar, servi-lo. E lavar os pratos”, pela frase “Júlia Mariana tinha que fazer as coisas para seu marido”, ou seja, o discente generalizou em “coisas”, todas as tarefas que a esposa tinha que fazer.

Vê-se também, numa comparação do conto ao mapa, que informações foram suprimidas, como no caso “Júlia Mariana tinha que se abster de esforço, sal e carne”, que é resultado da retextualização do trecho “Abstenha-se de carne – dissera o doutor. Abstenha-se de sal. E faça pouco esforço, entende? ”, do qual o aluno suprime a informação “dissera o doutor”, o que demonstra também que houve uma mudança mais profunda das informações do conto, isto é, o aluno usou suas próprias palavras ao reescrevê-lo e retextualizá-lo.

Um outro exemplo dessa transformação mais profunda em que o aluno mostra que reescreveu muito bem o trecho está na proposição “Júlia Mariana só conseguia descansar na cadeira de balanço”, que corresponde no conto ao trecho “Sentada na

cadeira de Augusto, a balançar-se de leve, sentia-se bem! Só mesmo ali conseguia desoprimir o peito – castigado pelo ventre crescido – e respirar com alívio”. Comparando-se bem, pontualmente, o trecho do conto com a proposição reescrita e retextualizada, percebe-se que numa única sentença já se pode ver que há as principais operações da reescrita citadas por Andrea e Ribeiro (2010): adição (Júlia Mariana – o nome da personagem não aparece nesse trecho em análise), substituição (cadeira de balanço – que substitui “cadeira de Augusto”), supressão (“sentada”, “a balançar-se de leve, sentia-se bem”, “Só mesmo ali conseguia desoprimir o peito – castigado pelo ventre crescido – e respirar com alívio”: essas informações foram suprimidas do trecho retextualizado) e, por último, vê-se que a ordem dos fatos foi visivelmente deslocada. Isso quer dizer que se apenas esse trecho do mapeamento do aluno fosse analisado, apenas nele já teríamos os dois critérios da reescrita atendidos.

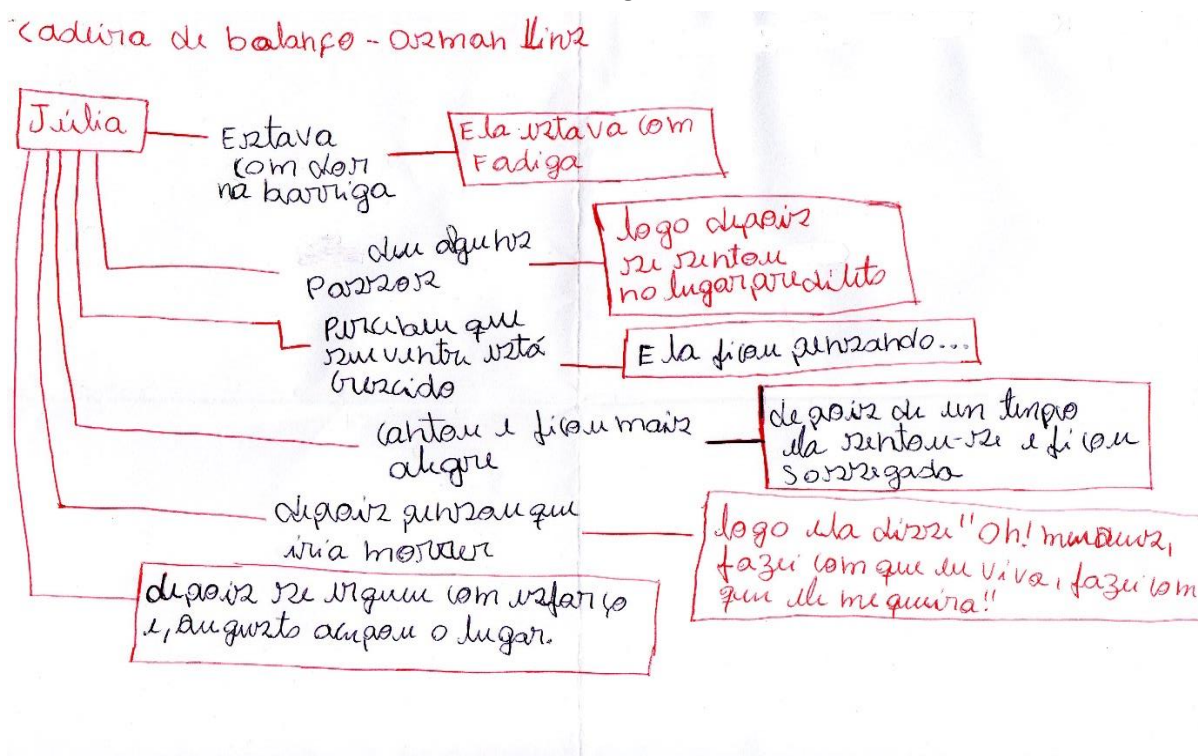
Este mapa conceitual demonstra compreensão da relevância de retextualizar. O conto foi bem retextualizado, o mapeamento proporciona uma visão geral da narrativa, apresentando as principais informações do conto, que são a gravidez de Júlia Mariana, seu estado devido à gestação, sua vida de dona de casa em que precisa fazer os serviços domésticos, sua relação com seu marido, a forma como este a trata desde que engravidou e a menção à cadeira de balanço, lugar predileto do marido, onde a protagonista consegue de fato descansar e de onde precisa sair para o esposo ocupar o lugar.

Esse critério de análise da retextualização que foi mencionado e atendido mostra bem o que Marcuschi (2001) afirma em relação à compreensão do texto a ser retextualizado. Para que a retextualização seja bem realizada, é necessário compreender bem o texto-base e, percebe-se que o aluno demonstra ter compreendido perfeitamente a narrativa, uma vez que o mapa de conceitos por ele construído é bem feito e as informações são bem relacionadas através das palavras de ligação. A transformação foi, de fato, satisfatória e pode-se dizer que houve aprendizagem significativa dos fatos do conto e da temática abordada e refletida.

O mapeamento da **Figura 35**, também baseado em “Cadeira de balanço”, e inclusive o último aqui analisado, foi escolhido para análise por não contemplar todos os critérios relativos aos processos de retextualizar e reescrever como o analisado anteriormente. O mapa conceitual foi eleito por apresentar uma estrutura diferente da de todos os 40 mapeamentos construídos no total, e dos outros 19 produzidos com

base na narrativa de Osman Lins. Além disso, tal mapa de conceitos se diferencia, uma vez que é bastante peculiar, também em relação ao conteúdo do esquema conceitual. A construção atende parcialmente a praticamente todas as operações da reescrita e da retextualização avaliadas. Observemos a última figura que segue:

Figura 35: Mapa conceitual baseado no conto “Cadeira de balanço”, de Osman Lins.



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Entre acréscimo, adição, generalização, inferência, substituição, reordenação, inversão, deslocamento e supressão, comuns aos processos de retextualização e de reescrita, observam-se no mapa as quatro últimas tarefas, se considerarmos que as informações dele foram colocadas em uma sequência distinta da do conto, tendo sido assim, ao mesmo tempo, reordenadas, invertidas e deslocadas.

A seguinte informação do mapa “depois de um tempo ela sentou-se e ficou sossegada” corresponde à seguinte passagem do texto-base: “sentou-se outra vez na cadeira de Augusto [...]. Em breve, olhos fechados, a boca entreaberta, deliciava-se com antigas e amáveis lembranças: [...]. Era bom estar sentada ali. E como estava silenciosa a tarde e que sossego tão grande havia no mundo!”. Observa-se que várias palavras foram suprimidas do trecho original para o reescrito e retextualizado.

Vê-se um exemplo de substituição no trecho “Júlia, depois se ergueu com esforço e Augusto ocupou o lugar”. O substantivo “Augusto” substitui o pronome “ele” no trecho original: “Júlia Mariana se ergueu com esforço e ele ocupou o lugar. ” Pode-se considerar que no trecho retextualizado também foi adicionado o advérbio depois, que inclusive é bastante repetido, ao que parece, para dar uma ideia de fim, de que o conto acaba ali.

Ademais, claramente se percebe a ocorrência de supressões, só para citar um exemplo, tem-se no mapa “logo depois se sentou no lugar predileto”, correspondente ao período do conto “sentou-se no lugar predileto do esposo – uma cadeira ampla”, do qual foi suprimida a expressão “do esposo” e “cadeira ampla”, esta, referente à cadeira de balanço. No caso, essa supressão, além de outras, aliás informações principais, que claramente também ocorreram, comprometeu um tanto o entendimento do mapa, em consequência de uma certa incompreensão do conto.

Em se tratando do último critério da reescrita, o texto apresenta algumas transformações em relação ao conteúdo original do conto, no entanto, tais mudanças resultaram de certa incompreensão. Um trecho foi transcrito do conto, inclusive entre aspas, é o caso de “Oh! Meu Deus, fazei com que eu viva, fazei com que ele me queira. ”

Apenas parcialmente o mapa conceitual mostra a importância da retextualização, levando-se em conta que houve transformação de gênero, todavia as principais informações do conto não estão presentes no mapeamento, alguns conceitos não foram compreendidos adequadamente, como “estava com dor na barriga”, “cantou e ficou mais alegre”, já que no conto, Júlia Mariana sentia dor nas pernas, devido ao inchaço causado pela gravidez e nunca mais pôde cantar, também devido ao seu estado.

Embora tenho atendido a poucos critérios de análise, é possível perceber no mapa a visão do aluno, e o que ele conseguiu compreender da narrativa. Além disso, embora algumas proposições estejam um tanto incompreensíveis, o aluno segue a estrutura do mapeamento em relação a ligar o conceito principal “Júlia” por frases de ligação a outros conceitos.

5.2 AS IMPRESSÕES DOS ALUNOS

Concluídas as produções dos mapas conceituais, os alunos participantes responderam ao questionário sobre a experiência de participação no processo de produção dos mapas conceituais.

À primeira pergunta do questionário, “Você teve dificuldades na construção dos seus mapas conceituais? ”, 03 (três) alunos responderam que sim: A1, A2 e A3; e 17 (dezessete) responderam que não: A4 a A20. A1 justificou que “você não deve simplesmente reescrever o texto, tem que sentir a essência do texto”. A2: “alguns textos não têm muita interação entre os personagens” e A3: “a única coisa que eu tive dificuldade foi em deixar as linhas retas. ”

Os 17 (dezessete) alunos que disseram não ter dificuldades na construção dos mapas conceituais deram as seguintes justificativas:

- A4: “a construção é simples”;
- A5: “basta somente entender o texto e você fará um excelente mapa”;
- A6: “é fácil entender o que é o mapa conceitual e para que serve”;
- A7: “somente no começo que eu não estava conseguindo”;
- A8: “é só resumir, mas em forma de mapa”;
- A9: “achei muito legal e divertido, além de que é uma forma melhor de se compreender os textos”;
- A10: “não era difícil, pois no mapa conceitual torna-se muito fácil de fazer”;
- A11: “a professora [...] me explicou da melhor forma e assim foi fácil”;
- A12: “a forma como a professora explicou facilitou de entender”;
- A13: “são divertidos, os contos são ótimos para serem utilizados em mapas”;
- A14: “porque aprendi a fazer muito rápido, depois que você pega o jeito não tem mais dificuldade”;
- A15: “se você entende o texto e consegue analisar em detalhes a sua estrutura, não tem dificuldade nenhuma”;
- A16: “não tive dificuldade porque eu costumo repassar textos, para que fiquem memorizados”;
- A17: “não tive dificuldades nos mapas conceituais, porque compreendi muito bem os textos e a professora [...] nos explicou muito bem”;
- A18: “porque a professora [...] nos ajudou, deu várias instruções e foi muito fácil”;
- A19: “não, porque é muito mais fácil fazer o mapa do que um conto em texto”;
- A20: “não só no começo, mas depois que se tem base se torna mais fácil de reproduzir os mapas”.

As impressões dos alunos através das respostas dadas às perguntas dos questionários mostram que não é difícil construir mapas conceituais, já que a maioria afirmou ter sido fácil a construção, deixando claro, por exemplo, que, entendendo bem o texto a ser mapeado e tendo uma adequada orientação do professor, a produção se torna simples.

Os 20 (vinte) alunos participantes da pesquisa disseram ter compreendido melhor os contos trabalhados, produzindo mapas conceituais a partir deles. Podemos observar essa posição, por exemplo, nas seguintes falas:

- A1: “o texto fica mais curto e mais objetivo e de certa forma mais clara a informação nele”;
 A2: “os mapas conceituais são muito resumidos”;
 A3: “fica mais fácil tirando só as partes principais”;
 A4: “porque resume a história e a gente se interessa mais pra ler”;
 A5: “pois fica mais fácil de ser compreendido”;
 A6: “pois criado o mapa conceitual, consegui interpretar os contos e me aprofundar melhor”;
 A7: “foi mais fácil reescrever eles em forma de mapa conceitual, tornou-se mais fácil e interessante”;
 A8: “a partir do momento que passamos os textos para os mapas conceituais ficou mais fácil de compreender o que o autor queria dizer”;
 A9: “os mapas conceituais foi uma forma muito melhor de ler os textos e até mais divertido”;
 A10: “facilitou o entendimento dos textos”;
 A11: “reescrevendo ele como mapa fica mais fácil de entender”;
 A12: “o mapa é uma forma “reduzida” do determinado texto ou conto, então fica mais fácil de compreendê-los”;
 A13: “todas as palavras têm suas ligações”;
 A14: “porque os mapas ajudam muito a entender melhor o texto e interagir na sabedoria”;
 A15: “com os mapas conceituais é mais fácil de aprender e interagir”;
 A16: “a gente entende melhor do que um texto normal”;
 A17: “é uma forma resumida, se tornou mais fácil de entender e ajuda a entender melhor o texto”;
 A18: “pois retextualizando torna-se mais compreensível os contos mais difíceis”;
 A19: “é bem mais fácil compreender o texto porque é mais divertido e interessante”;
 A20: “a gente pega o que mais marcou no texto lendo e relendo, assim entendendo melhor”.

O fato de todos os alunos participantes afirmarem que compreenderam melhor os contos trabalhados, produzindo mapas conceituais a partir deles, evidencia que os mapas de conceitos são uma boa estratégia para o trabalho de compreensão de textos. Para os alunos, transformar os contos em mapas que, segundo eles mesmos, são mais curtos, objetivos e resumidos, torna mais fácil a compreensão e interpretação da narrativa, facilita a aprendizagem. Facilita também a compreensão, extraindo do texto as partes principais, além de ser uma tarefa divertida e interessante e, nesse processo de retextualizar e reescrever pode ser uma boa alternativa para se compreender textos mais difíceis. Percebe-se que os discentes não somente

aprovaram a tarefa, como também aprenderam significativamente através do aspecto dinâmico, visual e da negociação de informações, inerentes aos mapas conceituais.

Dos 20 (vinte) alunos, 10 (dez) alunos afirmaram ser mais fácil reescrever e retextualizar *Uma vela para Dario* do que *Cadeira de balanço*. Explicaram o seguinte:

- A1: “era mais fácil pois tinha muito detalhe, mas tinha história junto também”;
- A2: “porque eu gostei do texto e ficou mais fácil”;
- A3: “porque era menor”;
- A4: “porque ele se trata de um conto sem muitas características”;
- A5: “tinha pouco detalhe comparado ao segundo texto”;
- A6: “porque no texto “Uma vela para Dario” tinha muito mais característica do que “Cadeira de balanço” e isso o tornou mais fácil”;
- A7: “mais pontos de ligação e um belo conto”;
- A8: “entendi melhor esse texto e foi mais fácil de reescrever por ele ser menor e por ser mais claro, assim ajudou muito no meu entendimento”;
- A9: “porque o texto era melhor de compreender ao contrário do outro”;
- A10: “porque tem muita interação e muito personagem, tornando-o mais compreensível”.

Apesar de nem todos os alunos terem achado fácil retextualizar e reescrever os dois contos propostos para a atividade, não deixaram de realizar as tarefas e entenderam as leituras de ambos. O fato de *Uma vela para Dario* ter sido considerado mais fácil de transformar em mapa parece indicar o tipo de leitura com a qual os alunos têm mais afinidade ou que mais tem acesso no dia a dia escolar.

Mais outros 03 (três) alunos disseram ter sido mais fácil a retextualização e a reescrita do conto *Cadeira de balanço*, de Osman Lins. Vejamos o que disseram:

- A11: “porque depois que eu entendi o primeiro, o segundo se tornou mais fácil”;
- A12: “porque era mais simples”;
- A13: “porque tinha mais detalhes e pra mim foi mais fácil”.

Depreende-se das respostas que a prática de construção dos mapas deixa os alunos com mais habilidade de compreensão para retextualizar e reescrever.

Dos participantes envolvidos, 07 (sete) alunos afirmaram que os dois contos foram fáceis de retextualizar e de reescrever dando as justificativas que seguem:

- A14: “os dois são contos bem fáceis de entender”;
- A15: “pois são contos que são vistos no dia a dia”;

- A16: “os dois contos foram muito interessantes e fáceis também”;
 A17: “os dois, pois eram textos bons para se trabalhar o mapa”;
 A18: “ambos tem a mesma facilidade e objetivos, entender, reescrever e por fim, formar o mapa conceitual”;
 A19: “porque as palavras já estavam praticamente ligadas”;
 A20: “os dois porque eu entendi os dois e compreendi também e são muito legais”.

Isso quer dizer que a produção de um segundo mapa conceitual contribui para que a reescrita e a retextualização sejam facilitadas, consideradas mais simples, mais detalhes sejam percebidos. Logo, isso revela a importância de o professor propor mapas conceituais para se reescrever e retextualizar gêneros frequentemente, explorando diferentes linguagens e temáticas, pois os mapeamentos ajudarão os alunos a terem mais familiaridade com as leituras e negociarem mais facilmente e organizadamente as informações, ocorrendo então, a aprendizagem significativa.

À pergunta “Você acha que os mapas conceituais devem ser usados na sala de aula na retextualização e/ou na reescrita de textos, todos os participantes responderam que sim. As afirmativas tiveram os seguintes detalhamentos:

- A1: “pois melhoraria o desempenho dos alunos na interpretação e reescrita dos textos”;
 A2: “sim, porque estimula mais a leitura e etc.”;
 A3: “além dos alunos terem uma aula mais prática, eles irão entender o texto por completo”;
 A4: “porque os mapas conceituais são muito resumidos e facilitam na aprendizagem”;
 A5: “pois fica mais didático de ser entendido o estudo do texto”;
 A6: “porque se passasse na sala de aula iria ser muito interessante”;
 A7: “ficaria mais prático e ajudaria na aprendizagem dos alunos”;
 A8: “acho que os alunos irão compreender melhor em forma de mapa”;
 A9: “porque assim ninguém fica com dúvidas e todos aprendem a reescrita de texto e como começar”;
 A10: “porque os alunos iriam entender melhor do que os textos normais”;
 A11: “porque vai desenvolver o conhecimento dos alunos”;
 A12: “fica mais fácil a compreensão do texto”;
 A13: “porque dessa maneira ficaria mais fácil”;
 A14: “estimula mais a leitura e se torna mais divertido”;
 A15: “para que haja mais participação dos participantes e um estudo diferente dos textos”;
 A16: “pois ficaria mais fácil de se compreender a matéria e os estudantes iriam aproveitar, e eu acho, pelo menos pra mim, me dá mais vontade de estudar sempre que uso os mapas conceituais”;
 A17: “é muito mais fácil compreender um conteúdo, texto, etc., você entende e aprende melhor por os mapas”;
 A18: “os mapas conceituais facilitam e divertem o entendimento do texto”;

A19: “se esses mapas forem usados na sala de aula ajudaria muitos alunos que têm dificuldade e eu acho que é uma forma bem melhor e mais fácil de ser trabalhada”;

A20: “o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno é melhor com os mapas e fica super divertido, é uma coisa mais diferente”.

É válido ressaltar a importância de todos os participantes terem afirmado que os mapas conceituais devem ser usados na sala de aula na retextualização e/ou na reescrita de textos. A relevância das justificativas dos alunos se deve, primeiramente, ao fato de percebermos a visão deles diante do ensino, da aprendizagem e de suas necessidades e, em segundo lugar, ao fato de as impressões dos participantes diante desses aspectos representarem sugestões importantes para o trabalho do professor com os textos em sala de aula.

Por último, as impressões dos alunos respondem bem à nossa pergunta de pesquisa, mostrando, as contribuições que os mapas podem trazer para a reescrita e a retextualização de contos. Tais impressões também atendem aos nossos objetivos de discutir a finalidade da reescrita e da retextualização e a estrutura dos mapas conceituais e também de descrever as contribuições de reescrita e de retextualização com uso de mapas conceituais que os alunos produziram.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos a relevância desta pesquisa, que consistiu em analisar a contribuição que os mapas conceituais podem trazer para a reescrita e a retextualização de contos, pois representa uma busca para atender à necessidade de se utilizar estratégias eficazes para a aprendizagem do aluno no trabalho com leitura e escrita.

Com base na análise, inicialmente, observamos que, dos 40 (100%) mapas de conceitos produzidos a partir dos dois contos escolhidos para serem reescritos e retextualizados, 25 (62,5%) atenderam por completo aos critérios de análise e 15 (37,5%) atenderam parcialmente. Dos 25, 16 (40%) corresponderam ao conto *Uma vela para Dario* e 09 (22%), ao conto *Cadeira de balanço*. Dos 15 que atenderam parcialmente aos critérios de reescrita e retextualização, 04 (10%) corresponderam ao conto *Uma vela para Dario* e 11 (28%), ao conto *Cadeira de balanço*. Isso mostra que a maioria das produções, 62,5% delas, foram realizadas conforme se esperava, representando assim um resultado satisfatório.

Também por meio da análise qualitativa dos mapas conceituais aqui explorados, é possível concluir que os resultados foram positivos. No que respeita ao atendimento ao processo de reescrita, observamos que, em *Uma vela para Dario* (**Figura 32**) e em *Cadeira de balanço* (**Figura 34**) – ocorreu um bom processo de reescrita, já que os alunos adicionaram, substituíram e deslocaram palavras e expressões, transformaram os conteúdos do texto-base, realizando a reescrita com palavras suas, fato revelador de que houve interpretação satisfatória do conto. As informações principais e as secundárias foram devidamente identificadas, ou seja, os participantes foram capazes de construir uma nova versão do texto, partindo de seus conhecimentos prévios, o que configura aprendizagem significativa. No que respeita ao atendimento ao processo de retextualização dos contos referidos, os alunos realizaram adequadamente as operações, através da menção aos principais fatos da narrativa, que foram bem relacionados. Os alunos reformularam bem o conto com acréscimos, substituições, reordenações, inferências, inversões, generalizações de informações.

Outro ponto observado foi que os mapas que atenderam parcialmente aos critérios de análise estabelecidos (**Figura 33 e Figura 35**) - demonstram que nem todas as operações da reescrita e da retextualização foram bem cumpridas no

mapeamento, contudo, algumas são percebidas. Ademais, as estruturas conceituais não foram reescritas como consta nos textos originais, ainda que as alterações tenham sido resultado de certa incompreensão de alguma passagem da narrativa. Isso implica dizer que, embora nem todos os critérios tenham sido atendidos completamente, outros foram, o que indica que, mesmo assim, houve interpretação e, consequentemente, aprendizagem.

A partir desses resultados, confirmamos a hipótese de que mapas de conceitos podem contribuir para se reescrever e retextualizar contos que passam a ter a forma de palavras ou conceitos relacionados, e representam uma espécie de tradução da interpretação percebida nos mapas que os produtores deram aos contos, o que resulta num processo significativo de aquisição de conhecimentos.

Nesse direcionamento, podemos afirmar que a pesquisa resolveu o problema inicialmente proposto. Como a motivação para realizar a investigação foi o fato de muitos alunos terem dificuldades para compreender leituras, apreenderem conceitos simples, organizar o conhecimento e diferenciar informações principais de secundárias, pela análise realizada, a atividade de reescrita e retextualização dos contos *Uma vela para Dario* e *Cadeira de balanço*, por meio de mapas conceituais, fez com que os alunos compreendessem e interpretassem melhor as narrativas, facilitou para os alunos a percepção das informações principais e das secundárias e, ainda, a estrutura de conceitos ligados por palavras de ligação inerente aos mapas conceituais possibilitou que os alunos relacionassem essas informações, construindo sentenças com sentido e, dessa forma, organizando o conhecimento.

Além disso, estão claros nas produções dos participantes seus conhecimentos já adquiridos, os quais são âncora para a aquisição de informações novas. Esses conhecimentos prévios são percebidos através das sentenças formadas nos mapas conceituais, são intrínsecos ao processo de aprendizagem significativa e essenciais para ela ocorrer. É pertinente, também atentar para a estrutura das sentenças que pontua para a sintaxe, processo necessário para o processo da escrita e identidade da língua.

Afirmamos que o objetivo geral foi alcançado. Primeiro, porque nos propusemos a analisar as contribuições de mapas conceituais na reescrita e na retextualização de contos e conseguimos realizar tal análise, levando-se em conta, principalmente, as operações envolvidas nas duas tarefas. Segundo, porque, como pretendíamos, discutimos, tanto durante a investigação, com os participantes

envolvidos, quanto na fundamentação teórica, as funções e estrutura dos mapas conceituais, como também conceitos e finalidades da reescrita e da retextualização, ampliando assim a compreensão da temática. E terceiro, porque foi possível aplicarmos tarefas de reescrita e retextualização com uso de mapas conceituais, propondo aos alunos mapeamentos dos contos *Uma vela para Dario* e *Cadeira de balanço*, conseguindo, dessa forma, chegar às contribuições dos mapas de conceitos, os quais facilitam a leitura, a organização do conhecimento, enfim, a aprendizagem.

A investigação permitiu a ampliação da compreensão do problema norteador: a dificuldade de muitos alunos compreenderem leituras e de organizarem o conhecimento recebeu um tratamento diferenciado que surtiu efeito, abrindo a possibilidade de uma prática melhorada no que respeita à reescrita e à retextualização. Observamos que, em geral, a incompreensão de textos está no fato de o aluno lê-lo desatentamente e uma única vez, revelando assim que a releitura, necessária para as atividades de reescrita e retextualização, permitiu o entendimento das informações dos contos lidos. Além disso, foi possível perceber que a construção das proposições, sentenças com sentido, devidamente relacionadas, as quais são características dos mapas de conceitos, possibilitou a organização das informações das narrativas nos mapas conceituais. Percebemos também, em alguns mapas, que algumas informações não foram bem interpretadas, ou porque o aluno não conseguiu fazer a inferência adequada, por não ter conhecimentos prévios que auxiliassem nesse processo, ou porque não se fez a releitura necessária para reescrever e retextualizar os contos. Foi possível observar ainda, que quase todos os mapas feitos a partir do menor conto atenderam a todos os critérios na análise, o que não aconteceu com os mapas feitos com base no conto maior, em que mais mapeamentos atenderam aos critérios apenas em parte. Isso significa que muitos alunos ainda têm dificuldades para compreender textos mais longos, com teor psicológico e linguagem menos usual, que é o caso de *Cadeira de balanço*, de Osman Lins.

A metodologia utilizada foi suficiente para a realização da análise. Sendo esta uma pesquisação, a interação, cooperação e participação ativa, características desse tipo de pesquisa, contribuíram para a produção de informações, experiência e discussões acerca do tema investigado, gerando assim um conhecimento útil aos envolvidos no trabalho. A realização da experiência piloto foi importante para servir de base para a experiência principal. O fato de os alunos participantes se envolverem e

se dispuserem a participar das tarefas, sem restrições, facilitou a realização dos procedimentos.

A bibliografia correspondeu às expectativas, auxiliando na ampliação dos conhecimentos referentes à temática e às teorias a ela relacionadas, servindo ainda como suporte para a realização da análise qualitativa e para se chegar ao produto final da investigação.

Salientamos que analisar mapas conceituais como produtos de reescrita e de retextualização de contos é um trabalho importante para o professor buscar entender dificuldades dos alunos relacionadas à leitura e à escrita e propor uma atividade diferente para eles, “fugindo” dos tradicionais exercícios de compreensão e interpretação propostos nos livros didáticos, por exemplo. Propor a produção de mapas conceituais a partir de contos ou de qualquer outro gênero de texto é também uma maneira de o professor possibilitar aos alunos oportunidades para que eles possam expor seus conhecimentos prévios e suas opiniões e impressões a respeito de temáticas diversas.

As experiências realizadas revelaram que os mapas conceituais são, sem dúvidas, estratégias eficientes para a aprendizagem significativa, uma vez que podem trazer contribuições no processo de reescrita e de retextualização não só de contos, porém, decerto, também de outros gêneros de textos, como um poema, uma notícia, um romance, uma HQ, entre outros gêneros, ampliando assim as possibilidades de trabalho com essa estrutura conceitual.

O mapa conceitual, além de poder ser proposto como uma tarefa de compreensão e interpretação de textos, pode ser proposto como uma avaliação dos conhecimentos adquiridos em um bimestre, por exemplo, para que o professor tenha a visão de tudo o que o aluno aprendeu e o que ele considerou mais importante sobre determinado assunto, ou como um trabalho em grupo para ser apresentado à turma. São várias as possibilidades de trabalho com essas ferramentas como estratégias de reescrita e retextualização de textos, e também como meios para se alcançarem outros objetivos, de acordo com a realidade dos alunos e com as necessidades deles.

Enfim, objetivamos que a presente pesquisa possa contribuir como sugestão para o trabalho do professor com a reescrita e a retextualização em sala de aula, a partir dos mapas conceituais. Nesse sentido, tal investigação representa mais um olhar sobre a temática em questão, trazendo assim outros resultados, posições e conclusões.

REFERÊNCIAS

ANDREA C. F. B. d' (UFV); RIBEIRO, A. E. (UFMG). Retextualizar e reescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. **Veredas online – atemática**. Juiz de Fora, 1/2010, p. 64-74 – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora. Disponível em <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/08/ARTIGO-5.pdf>> Acesso em: 16 out. 2016.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Tradução de Lígia Teopisto, com revisão científica de Vitor Duarte Teodoro. 1 ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

AUSUBEL, D. P. **Teoria del aprendizaje significativo**. [S. l.]. [19--?]. Disponível em <<http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/ausubel/index.html>>. Acesso em: 04 set. 2016.

BEZERRA, J. J. Mapas conceituais: uma proposta para o ensino e para a avaliação da aprendizagem. In: I SEMANA NACIONAL DE LETRAS: linguagem e ensino - homenagem a Luiz Antonio Marcuschi, 1. 2016, Cajazeiras-PB. QUEIROGA, Marcílio Garcia de. (Org.) **Anais eletrônicos...** Cajazeiras: 2017. p. 120-129. Disponível em: <https://semanadeletrascfpufcg.wordpress.com/anais/>. Acesso em: 17 dez. 2017.

BUCHWEITZ, B. **O uso de mapas conceituais na análise do currículo**. [S. l.]. Educação e Seleção, nº 10: 3 – 16, 1984.

COSTA, J. E; BRENNAND, E. G. G.; ALBUQUERQUE, M. E. B. C de. Mapa conceitual: ferramenta de estruturação de conhecimentos e saberes. In BRENNAND, E. G. G.; M. E. B. C. ALBUQUERQUE. **Formação docente e tecnologias digitais**. João Pessoa: Editora UFPB, 2011.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FERNANDES, E. David Ausubel e a aprendizagem significativa. In: **A ponte para aprender**. [S. l.]. Nova escola, Edição 248, dezembro de 2011. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/conteudo/262/david-ausubel-e-a-aprendizagem-significativa>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

FIAD, R.S; BARROS, J. S. O papel da intercalação na reescrita. [S. l.]. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.3, n. 1, p. 9-23, 2003.

GERHARDT, A. F. L. M. Uma visão sociocognitiva da avaliação em textos escolares. [S. l.]. In: **Revista Educação e Sociedade**, v. 27, p. 1181 – 1204, 2006.

GOTLIB, N. B. **Teoria do Conto**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, v. 1, 1997. (Coleção Aprender e Ensinar com Textos).

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. Campinas, SP – Pontes Editores, 2013.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra DC Luzzato, 1996.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A., E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/perspec.htm>. Acesso em: 18 dez. 2017.

LINS, O. **Melhores contos de Osman Lins**. São Paulo: Global, 2003.

LISPECTOR, C. Felicidade clandestina. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens, 9º ano: língua portuguesa**. – 7. ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita - atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARRIOTT, R. de C. V.; TORRES, P. L. **Mapas conceituais: uma ferramenta para a construção de uma cartografia do conhecimento**. [S. l.]: (Coleção Agrinho), 2014. Disponível em <http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_09_Mapas-conceituais.pdf>. Acesso em: 16 out. 2016.

MATENCIO, M. de L. M. (PUC - Minas). Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN. 2003. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, março de 2003, p. 1-11.

MOREIRA, M. A.; BUCHWEITZ, B. **Mapas conceituais: instrumentos didáticos, de avaliação e de análise de currículo**. São Paulo: Editora Moraes, 1987.

MOREIRA, M. A. **Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa**. São Paulo: Centauro, 2010.

_____. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. [S. l.]. **Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review** – v.1(3), p. 25-46, 2011.

NOVAK, Joseph D.; CAÑAS, Alberto J. **A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los**. Tradução de Luis Fernando Cerri (PPGE/UEPG), com revisão técnica de Fabiano Moraes. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 9-29, jan. -jun. 2010. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. Tradução de Carla Valadares, com revisão científica de Jorge Valadares (Departamento de Educação/Universidade Aberta). Cambridge University Press. 1 ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1984.

NOVAK, J. D. **Florida Institute for Human and Machine Cognition (IHMC)**, 2015. Disponível em: <<http://www.ihmc.us/groups/jnovak/>>. Acesso em: 09 out. 2016.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. – 2. Ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RONCA, A. C. C. **Teoria do ensino: a contribuição de David Ausubel**. [S. l]. Pontifícia Universidade Católica: Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação. Temas em Psicologia, Nº 3, 1994.

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

SCLIAR, M. Pausa. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens, 9º ano: língua portuguesa**. – 7. ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TREVISAN, D. **Uma vela para Dario**. [S. l.]. Disponível em: <<http://projetos.unioeste.br/projetos/leitura/arquivos/oficinas/texto01.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1987.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO EMITIDO PELO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DE MAPAS CONCEITUAIS NA REESCRITA E NA RETEXTUALIZAÇÃO DE CONTOS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: Jaqueline de Jesus Bezerra

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 66558517.6.0000.5575

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.042.352

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa intitulado UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DE MAPAS CONCEITUAIS NA REESCRITA E NA RETEXTUALIZAÇÃO DE CONTOS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, 66558517.6.0000.5575 e sob responsabilidade de Jaqueline de Jesus Bezerra trata de projeto de natureza quali-quantitativa que tem a intenção de analisar a contribuição de mapas conceituais na reescrita e na retextualização de contos no 9º ano do Ensino Fundamental, sendo que estes mapas conceituais serão construídos pelos alunos a partir de contos contemporâneos, os quais serão lidos, discutidos e analisados coletivamente antes das produções.

Objetivo da Pesquisa:

O projeto UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DE MAPAS CONCEITUAIS NA REESCRITA E NA RETEXTUALIZAÇÃO DE CONTOS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL tem por objetivo principal analisar a contribuição de mapas conceituais na reescrita e na retextualização de contos no 9º ano do Ensino Fundamental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios do projeto de pesquisa foram especificados adequadamente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DE MAPAS CONCEITUAIS NA REESCRITA

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

Bairro: Casas Populares

UF: PB

Município: CAJAZEIRAS

Telefone: (83)3532-2075

CEP: 58.900-000

E-mail: cep@cfp.ufcg.edu.br



Continuação do Parecer: 2.042.352

E NA RETEXTUALIZAÇÃO DE CONTOS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL é importante e os métodos especificados estão adequados à proposta do trabalho.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos estão apresentados de forma adequada. O autor da pesquisa Jaqueline de Jesus Bezerra redigiu e apresentou de forma correta os seguintes itens: Termo de Consentimento Livre e Espontâneo, folha de rosto, carta de anuência, cronograma, orçamento e demais documentos necessários à aprovação do projeto de pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando o que foi exposto, sugerimos a APROVAÇÃO do projeto UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DE MAPAS CONCEITUAIS NA REESCRITA E NA RETEXTUALIZAÇÃO DE CONTOS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, número 66558517.6.0000.5575 e sob responsabilidade de Jaqueline de Jesus Bezerra.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_892180.pdf	28/04/2017 09:28:44		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTO.pdf	28/04/2017 09:26:26	Jaqueline de Jesus Bezerra	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOASSINADA.pdf	31/03/2017 17:01:40	Jaqueline de Jesus Bezerra	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISA.docx	31/03/2017 17:01:02	Jaqueline de Jesus Bezerra	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAODAESCOLA.pdf	30/03/2017 08:02:54	Jaqueline de Jesus Bezerra	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREESCLARECIDO.docx	29/03/2017 19:39:43	Jaqueline de Jesus Bezerra	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

Bairro: Casas Populares

CEP: 58.900-000

UF: PB

Município: CAJAZEIRAS

Telefone: (83)3532-2075

E-mail: cep@cfp.ufcg.edu.br



Continuação do Parecer: 2.042.352

Não

CAJAZEIRAS, 02 de Maio de 2017

Assinado por:
Paulo Roberto de Medeiros
(Coordenador)

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n
Bairro: Casas Populares **CEP:** 58.900-000
UF: PB **Município:** CAJAZEIRAS
Telefone: (83)3532-2075 **E-mail:** cep@cfp.ufcg.edu.br

ANEXO B – CONTO *FELICIDADE CLANDESTINA*, DE CLARICE LISPECTOR

CAPÍTULO

1

A conquista do amor impossível

Quando falamos em amor, sempre pensamos no amor à pessoa amada, ou no amor a pais, irmãos, familiares e amigos. Mas pode o ser humano apaixonar-se com a mesma intensidade por um objeto ou por um hábito?

E o que fazer quando esse sentimento é confrontado com sentimentos como a crueldade e a perversidade?

Felicidade clandestina

Ela era gorda, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letras bordadíssimas palavras como “data natalícia” e “saudades”.

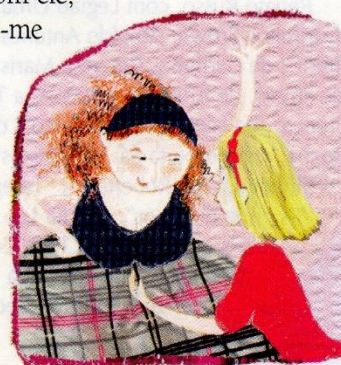
Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para os meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava



toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas do Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra. Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas do Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser”. Entendem? Valia mais do que me dar o livro: “pelo tempo que eu quisesse” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante.

(Clarice Lispector. *Felicidade clandestina*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. p. 7-10.)

elucidativo: que elucida, explica.

êxtase: estado de máxima intensidade emocional, por efeito de exaltação religiosa ou de sentimentos intensos de alegria, prazer, admiração, etc.

magno: de grande importância.



Mariângela Haddad

ANEXO C – CONTO PAUSA, DE MOACYR SCLiar

Produção de texto

► O CONTO (II)

O tempo e o espaço

Os gêneros narrativos ficcionais têm em comum dois elementos essenciais: o tempo e o espaço. O tratamento que esses elementos recebem, porém, varia de um gênero para outro. No romance, por exemplo, tais elementos costumam ser mais detalhados, tratados com maior profundidade. No conto, são apresentados de forma mais contida, reduzidos ao essencial.

Leia este conto, de Moacyr Scliar:

Pausa

Às sete horas o despertador tocou. Samuel saltou da cama, correu para o banheiro, fez a barba e lavou-se. Vestiu-se rapidamente e sem ruído. Estava na cozinha, preparando sanduíches, quando a mulher apareceu, bocejando:

— Vais sair de novo, Samuel?

Fez que sim com a cabeça. Embora jovem, tinha a fronte calva; mas as sobrancelhas eram espessas, a barba, embora recém-feita, deixava ainda no rosto uma sombra azulada. O conjunto era uma máscara escura.

— Todos os domingos tu saís cedo — observou a mulher com azedume na voz.

— Temos muito trabalho no escritório — disse o marido, secamente.

Ela olhou os sanduíches:

— Por que não vens almoçar?

— Já te disse: muito trabalho. Não há tempo. Levo um lanche.

A mulher coçava a axila esquerda. Antes que voltasse à carga, Samuel pegou o chapéu:

— Volto de noite.

As ruas ainda estavam úmidas de cerração. Samuel tirou o carro da garagem. Guiava vagarosamente, ao longo do cais, olhando os guindastes, as barcaças atracadas.

Estacionou o carro numa travessa quieta. Com o pacote de sanduíches debaixo do braço, caminhou apressadamente duas quadras. Deteve-se ao chegar a um hotel pequeno e sujo. Olhou para os lados e entrou furtivamente. Bateu com as chaves do carro no balcão, acordando um homenzinho que dormia sentado numa poltrona rasgada. Era o gerente. Esfregando os olhos, pôs-se de pé:

— Ah! seu Isidoro! Chegou mais cedo hoje. Friozinho bom este, não é? A gente...

— Estou com pressa, seu Raul — atalhou Samuel.

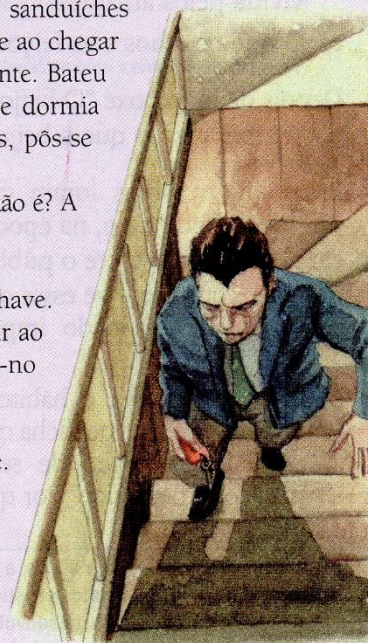
— Está bem, não vou atrapalhar. O de sempre. — Estendeu a chave.

Samuel subiu quatro lanços de uma escada vacilante. Ao chegar ao último andar, duas mulheres gordas, de chambre floreado, olharam-no com curiosidade:

— Aqui, meu bem! — uma gritou, e riu: um cacarejo curto.

Ofegante, Samuel entrou no quarto e fechou a porta a chave. Era um aposento pequeno: uma cama de casal, um guarda-roupa de pinho; a um canto, uma bacia cheia d'água, sobre um tripé. Samuel correu as cortinas esfarrapadas, tirou do bolso um despertador de viagem, deu corda e colocou-o na mesinha de cabeceira.

Puxou a colcha e examinou os lençóis com o cenho franzido; com um suspiro, tirou o casaco e os sapatos, afrouxou a gravata.



Alberto De Stefano

Sentado na cama, comeu vorazmente quatro sanduíches. Limpou os dedos no papel de embrulho, deitou-se e fechou os olhos.

Dormir.

Em pouco, dormia. Lá embaixo, a cidade começava a mover-se: os automóveis buzinando, os jornaleiros gritando, os sons longínquos.

Um raio de sol filtrou-se pela cortina, estampou um círculo luminoso no chão carcomido.

Samuel dormia; sonhava. Nu, corria por uma planície imensa, perseguido por um índio montado a cavalo. No quarto abafado ressoava o galope. No planalto da testa, nas colinas do ventre, no vale entre as pernas, corriam. Samuel mexia-se e resmungava. Às duas e meia da tarde sentiu uma dor lancinante nas costas. Sentou-se na cama, os olhos esbugalhados: o índio acabava de trespassá-lo com a lança. Esvaindo-se em sangue, molhado de suor, Samuel tombou lentamente; ouviu o apito soturno de um vapor. Depois, silêncio.

Às sete horas o despertador tocou. Samuel saltou da cama, correu para a bacia, lavou-se. Vestiu-se rapidamente e saiu.

Sentado numa poltrona, o gerente lia uma revista.

— Já vai, seu Isidoro?

— Já — disse Samuel, entregando a chave. Pagou, conferiu o troco em silêncio.

— Até domingo que vem, seu Isidoro — disse o gerente.

— Não sei se virei — respondeu Samuel, olhando pela porta; a noite caía.

— O senhor diz isto, mas volta sempre — observou o homem, rindo.

Samuel saiu.

Ao longo do cais, guiava lentamente. Parou um instante, ficou olhando os guindastes recortados contra o céu avermelhado. Depois, seguiu. Para casa.

(In: Alfredo Bosi, org. *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 1977. p. 275.)

ANEXO D – CONTO *UMA VELA PARA DARIO*, DE DALTON TREVISAN



Uma Vela para Dario – de Dalton Trevisan

Dario vinha apressado, guarda-chuva no braço esquerdo e, assim que dobrou a esquina, diminuiu o passo até parar, encostando-se à parede de uma casa. Por ela escorregando, sentou-se na calçada, ainda úmida de chuva, e descansou na pedra o cachimbo.

Dois ou três passantes rodearam-no e indagaram se não se sentia bem. Dario abriu a boca, moveu os lábios, não se ouviu resposta. O senhor gordo, de branco, sugeriu que devia sofrer de ataque.

Ele reclinou-se mais um pouco, estendido agora na calçada, e o cachimbo tinha apagado. O rapaz de bigode pediu aos outros que se afastassem e o deixassem respirar. Abriu-lhe o paletó, o colarinho, a gravata e a cinta. Quando lhe retiraram os sapatos, Dario roncou feio e bolhas de espuma surgiram no canto da boca. Cada pessoa que chegava erguia-se na ponta dos pés, embora não o pudesse ver. Os moradores da rua conversavam de uma porta à outra, as crianças foram despertadas e de pijama acudiram à janela. O senhor gordo repetia que Dario sentara-se na calçada, soprando ainda a fumaça do cachimbo e encostando o guarda-chuva na parede. Mas não se via guarda-chuva ou cachimbo ao seu lado.

A velhinha de cabeça grisalha gritou que ele estava morrendo. Um grupo o arrastou para o táxi da esquina. Já no carro a metade do corpo, protestou o motorista: quem pagaria a corrida? Concordaram chamar a ambulância. Dario conduzido de volta e recostado à parede - não tinha os sapatos nem o alfinete de pérola na gravata. Alguém informou da farmácia na outra rua. Não carregaram Dario além da esquina; a farmácia no fim do quarteirão e, além do mais, muito pesado. Foi largado na porta de uma peixaria. Enxame de moscas lhe cobriu o rosto, sem que fizesse um gesto para espantá-las.

Ocupado o café próximo pelas pessoas que vieram apreciar o incidente e, agora, comendo e bebendo, gozavam as delícias da noite. Dario ficou torto como o deixaram, no degrau da peixaria, sem o relógio de pulso. Um terceiro sugeriu que lhe examinassem os papéis, retirados - com vários objetos - de seus bolsos e alinhados sobre a camisa branca. Ficaram sabendo do nome, idade; sinal de nascença. O endereço na carteira era de outra cidade. Registrou-se correria de mais de duzentos curiosos que, a essa hora, ocupavam toda a rua e as calçadas: era a polícia. O carro negro investiu a multidão. Várias pessoas tropeçaram no corpo de Dario, que foi pisoteado dezessete vezes.

O guarda aproximou-se do cadáver e não pôde identificá-lo — os bolsos vazios. Restava a aliança de ouro na mão esquerda, que ele próprio quando vivo - só podia destacar umedecida com sabonete. Ficou decidido que o caso era com o rabecão. A última boca repetiu — Ele morreu, ele morreu. A gente começou a se dispersar. Dario levava duas horas para morrer, ninguém acreditou que estivesse no fim. Agora, aos que podiam vê-lo, tinha todo o ar de um defunto.

Um senhor piedoso despiu o paletó de Dario para lhe sustentar a cabeça. Cruzou as suas mãos no peito. Não pôde fechar os olhos nem a boca, onde a espuma tinha desaparecido. Apenas um homem morto e a multidão se espalhou, as mesas do café ficaram vazias. Na janela alguns moradores com almofadas para descansar os cotovelos.

Um menino de cor e descalço veio com uma vela, que acendeu ao lado do cadáver. Parecia morto há muitos anos, quase o retrato de um morto desbotado pela chuva.

Fecharam-se uma a uma as janelas e, três horas depois, lá estava Dario à espera do rabecão. A cabeça agora na pedra, sem o paletó, e o dedo sem a aliança. A vela tinha queimado até a metade e apagou-se às primeiras gotas da chuva, que voltava a cair.

Texto extraído do livro "Vinte Contos Menores", Editora Record – Rio de Janeiro, 1979, pág. 20. Este texto faz parte dos 100 melhores contos brasileiros do século, seleção de Ítalo Moriconi para a Editora Objetiva.

ANEXO E – CONTO CADEIRA DE BALANÇO, DE OSMAN LINS

CADEIRA DE BALANÇO

Júlia Mariana levou as mãos ao estômago. Mas a ânsia, agravada nos últimos dias por uma fadiga que nem o sono lograva dissipar, não cessava.

Deu alguns passos, sentou-se no lugar predileto do esposo — uma cadeira ampla em cujos braços ele apoiava as mãos fortes e onde permanecia longas horas calado. Ah! Esses silêncios, esses silêncios... Mas para que pensar neles? Sentada na cadeira de Augusto, a balançar-se de leve, sentia-se tão bem! Só mesmo ali conseguia desoprimir o peito — castigado pelo ventre crescido — e respirar com alívio. Para que pensar em coisas tristes?

Na parede branca, em sua moldura dourada que contrastava com a mobília pobre, o grande espelho não lhe refletia a imagem. Júlia Mariana achou bom que assim fosse: não queria se ver. Não queria ver as manchas pardacentas no rosto, a barriga enorme e as pernas inchadas, que a martirizavam tanto quando tinha de andar. E os pés?... Como estariam? Ergueu-os, curvou-se um pouco: lívidos, com as veias ocultas sob a inchação, tinham a aparência de um ex-voto de cera.

— Abstenha-se de carne — dissera o doutor. Abstenha-se de sal. E faça pouco esforço, entende? Pouco esforço.

A criança moveu-se, Júlia Mariana pôs-se a observar os leves tremores que seus movimentos causavam.

— Nascerá? — pensou. Terei forças, fraca, depauperada como estou? Faça pouco esforço...

Ora... Tinha que lavar ainda as camisas de Augusto, acender o fogo, pôr a mesa, preparar o jantar, servi-lo. E lavar os pratos, depois, se já não estivesse exausta. Faça pouco esforço... Bem gostaria de obedecer. Sentia-se bem ali, mas não era possível balançar-se a tarde inteira. Tinha tanto que fazer!

Arrastando os pés grossos, foi buscar as camisas. Apanhou a bacia, o sabão, dirigiu-se ao quintal.

Quando chegou à bomba, estava ofegante. Apoiou-se à alavanca. No alto, sobre o quintal feio e sujo, brilhava o calmo sol das quatro horas. Grandes nuvens claras passavam, tão vagarosas que mal se notava o seu vôo. Uma mulher, nas vizinhanças, batia roupa e cantarolava.

Ah! — lembrou-se Júlia Mariana. É tão bom cantar! Nunca mais cantei... Uma aragem fresca soprou em seu rosto e agitou de leve algumas flores raquíticas, risos-de-maria e margaridas, murchos, cercados de mato, que sufocavam ao pé do muro ferido. Nunca mais pude aguar meus canteiros. Nunca mais. E começou a acionar lentamente a alavanca.

A cada vaivém sua respiração tornava-se mais difícil e mais exaustiva a tarefa, até que sua cabeça pareceu flutuar, num giro silencioso que foi morrendo e cessou.

Baixou-se, mergulhou as mãos na água. Tinha que lavar as camisas. Mais tarde, se não as encontrasse no arame, Augusto ficaria aborrecido e haveria de perguntar-lhe o que andara a fazer a tarde inteira. E já bastava o afastamento dele, que aumentava sempre, desde que a cintura dos vestidos... Ora, para que pensar em coisas tristes?

Mas como lhe doíam as pernas, como era difícil o equilíbrio! Susteve-se à bomba e apoiou a fronte nas mãos, esperando que a dor cessasse. Como isto maltrata, meu Deus! Nunca mais cantei, nunca mais agüei minhas flores... Mais nítida, mais aguda, a dor flagelava-a e Júlia Mariana reergueu-se. A cabeça cresceu, zuniu. Aturdida, ela se sentiu rodopiar, rápida, vertiginosamente, num mundo escuro, oscilante, cheio de riscos luminosos. Estendeu os braços, segurou-se à alavanca: teve a impressão de que o ferro se curvava, de que cedia ao peso de seu corpo. Meu Deus, amparai-me!

Voltou para dentro, devagar, tornou à sala de frente. Sentou-se outra vez na cadeira de Augusto e recomeçou a balançar-se. Em breve, olhos fechados, a boca entreaberta, deliciava-se com antigas e amáveis lembranças: certo baile, momentos do noivado, uns sequilhos que sua mãe sabia preparar... Ah! era bom estar sentada ali. E como estava silenciosa a tarde e que sossego tão grande havia no mundo! Mas que trabalho fizera para merecer essa recompensa? Não fizera o jantar, não lavara as camisas. E quando ele chegasse... Quando chegasse, iria reclamar. Não responderia, não diria uma palavra — e mais tarde, quando morresse, ele teria remorsos, se arrependeria de tudo. Quando eu estiver morta, nesta sala... Mordeu a polpa do polegar, fixou no ventre os pequenos olhos encovados. O remorso passaria logo. Não faltavam mulheres, ele se casaria novamente — e seus cabelos, suas mãos, até aqueles silêncios enormes, que tanto a incomodavam, tudo pertenceria à outra. Oh! meu Deus, fazei com que eu viva, fazei com que ele me queira novamente, dai-me forças e eu farei, só para Vós, um canteiro de... de cravos, ou rosas brancas, ou lírios...

Mas quem a ouviria? Como chegaria aos céus uma súplica muda e quem sabe se impura? E depois, todas as

flores pertenciam a Deus. Ela não tinha o que dar, não tinha o que oferecer. Inclinou o rosto e começou a chorar.

Quando Augusto voltou, o pranto cessara mas seus olhos ainda estavam vermelhos. Sem olhá-la, ele jogou ao sofá um jornal e o chapéu, tirou o paletó, a gravata e pendurou-os num gancho. (Era o ritual da chegada.) Abriu a janela, apanhou o jornal, tocou no ombro da mulher. Júlia Mariana se ergueu com esforço e ele ocupou o lugar.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

APRESENTAÇÃO

Prezado Professor,

Esta proposta de intervenção traz sugestões para o trabalho com o mapa conceitual enquanto estratégia de reescrita e retextualização de contos, mais especificamente para o 9º ano do ensino fundamental, no entanto, pode-se trabalhar também com outras turmas do ensino fundamental ou até do ensino médio.

A presente proposta foi aplicada a 20 alunos de três turmas e turnos diferentes. Logo, ela pode ser aplicada para alunos de turmas diversas ou para alunos de uma única turma, do mesmo turno ou de turnos distintos, para um maior ou menor número de discentes. Isso depende de como se pretende trabalhar e quais objetivos se pretende atingir.

Este material apresenta treze etapas percorridas até se chegar às produções dos mapas conceituais a partir dos contos “Uma vela para Dario”, de Dalton Trevisan e “Cadeira de balanço”, de Osman Lins, aos resultados do processo de reescrita e de retextualização desses textos e à avaliação do desempenho dos participantes.

Os principais recursos utilizados para a aplicação desta intervenção foram *datashow*, notebook, quadro branco e folhas de papel, todos muito úteis para as apresentações de textos e mapeamentos para os alunos.

Espera-se com a apresentação desta proposta que ela seja um material proveitoso para o seu trabalho com leitura, compreensão de textos, escrita e construção de sentidos e com outros temas e gêneros possíveis.

Vamos agora mostrar as etapas da proposta mais detalhadamente, a fim de lhe oferecer um suporte mais enriquecido, caso queira realizar o mesmo trabalho com suas turmas.

ETAPA 1: DEFINIÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS

O primeiro passo no trabalho com o mapa conceitual como estratégia de reescrita e retextualização de contos é definir, conceituar o que são mapas conceituais. Para isso, é importante conceituá-los mostrando alguns mapeamentos e explicando a estrutura, as proposições, as palavras ou frases de ligação, que não podem faltar, e as relações entre os conceitos.

A seguir, estão dois dos mapas que foram apresentados para a turma nessa primeira etapa de desenvolvimento da pesquisa, os quais ficam como sugestão para o professor que quiser usá-los também. Esses mapas conceituais são sobre os próprios mapas conceituais. Nesse momento, é interessante apresentar mapeamentos dessa natureza para chamar mais a atenção do aluno e para que ele compreenda melhor.

Figura 1: Mapa conceitual 1

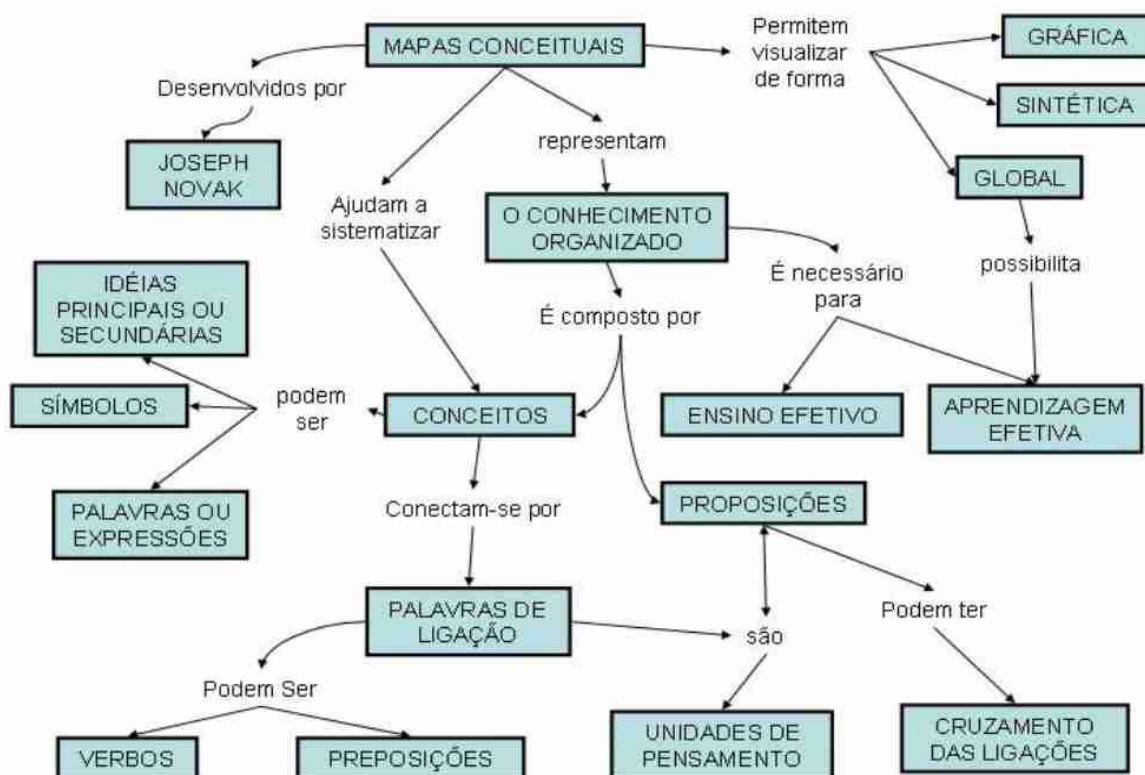
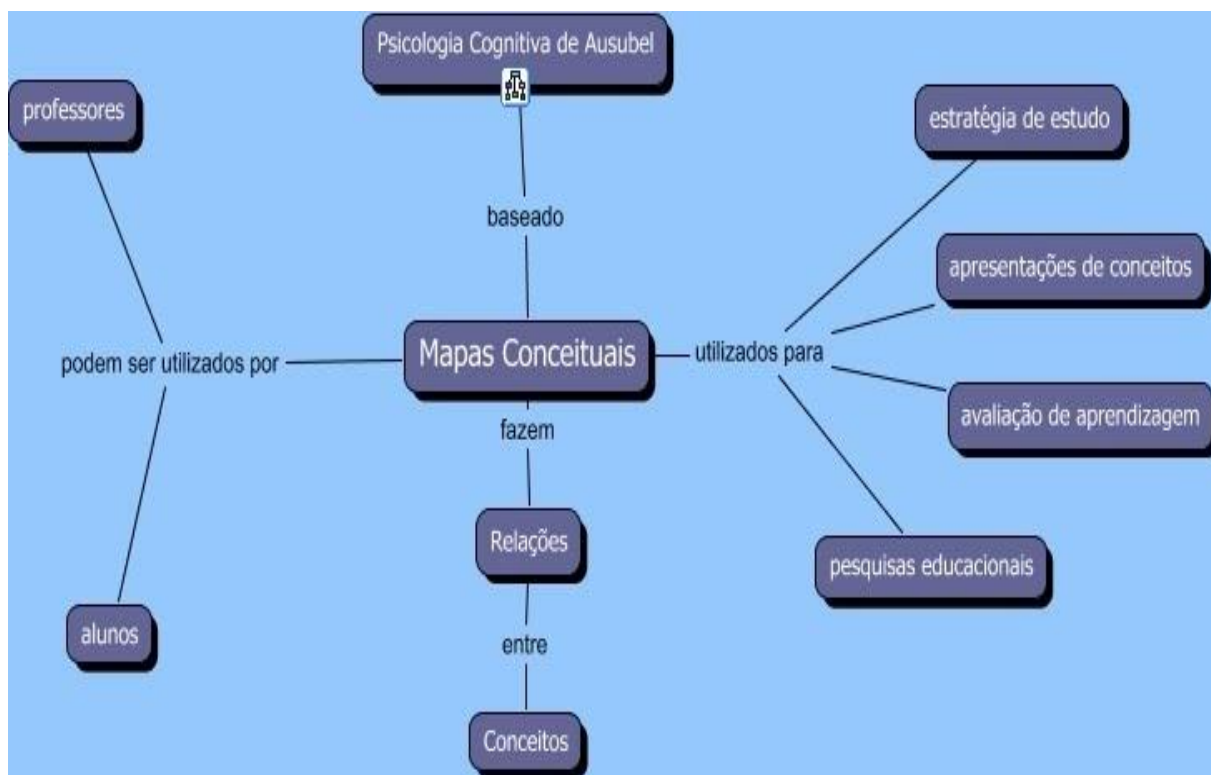


Figura 2: Mapa conceitual 2

Fonte: <http://infoprofe2010.blogspot.com.br/2011/04/mapa-conceitual.html>

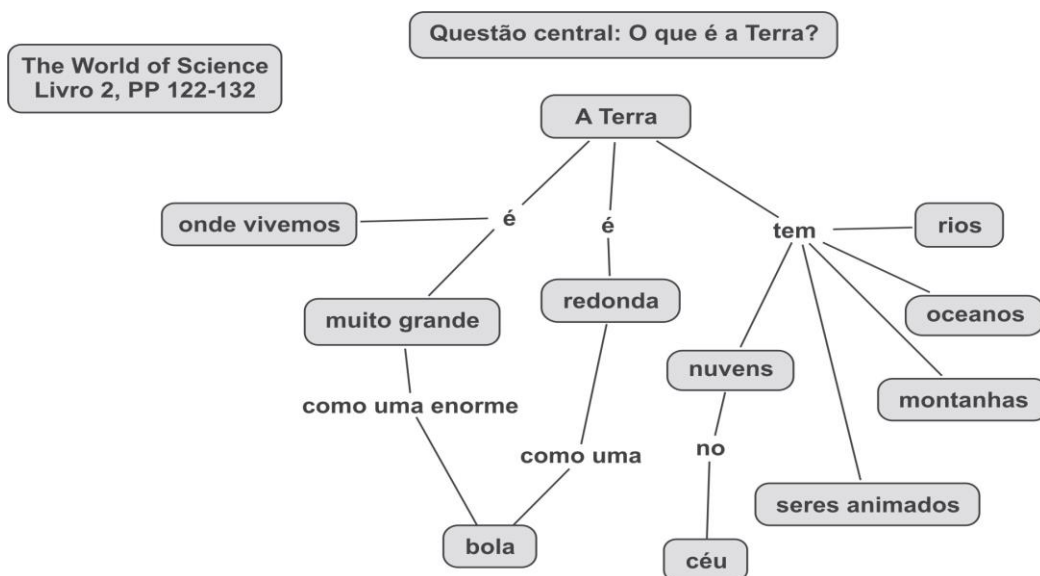
ETAPA 2: LEITURAS DE MAPAS CONCEITUAIS DIVERSOS

A fim de que entendam melhor o que são os mapas conceituais e os elementos que os compõem, é importante que sejam feitas leituras de vários mapas de conceitos e de assuntos diferentes, pois assim os alunos terão a percepção de que é possível construir um mapa conceitual de qualquer tema, de qualquer conteúdo.

Além dos mapas conceituais mostrados anteriormente, foram mostrados outros sobre o mesmo tema, isto é, mapeamento de conceitos, e também sobre mais temas diferentes, da área de Biologia, História, Física e Literatura, por exemplo. Foi apresentado um mapa sobre alimentação, um sobre as Grandes Navegações, outro sobre o que é física, além de outro sobre o poema “Envelhecer”, de Mário Quintana.

A seguir, estão mais dois esquemas de conceitos lidos para os alunos. O primeiro é bem elementar, sobre o que é o planeta Terra e o que tem nele; o segundo aborda os gêneros textuais, alguns de seus tipos e exemplos.

Figura 3: Mapa conceitual sobre “O que é a Terra?”



Fonte: Marriott e Torres (2014, p. 192)

Figura 4: Mapas conceituais sobre “Quais são os gêneros textuais?”



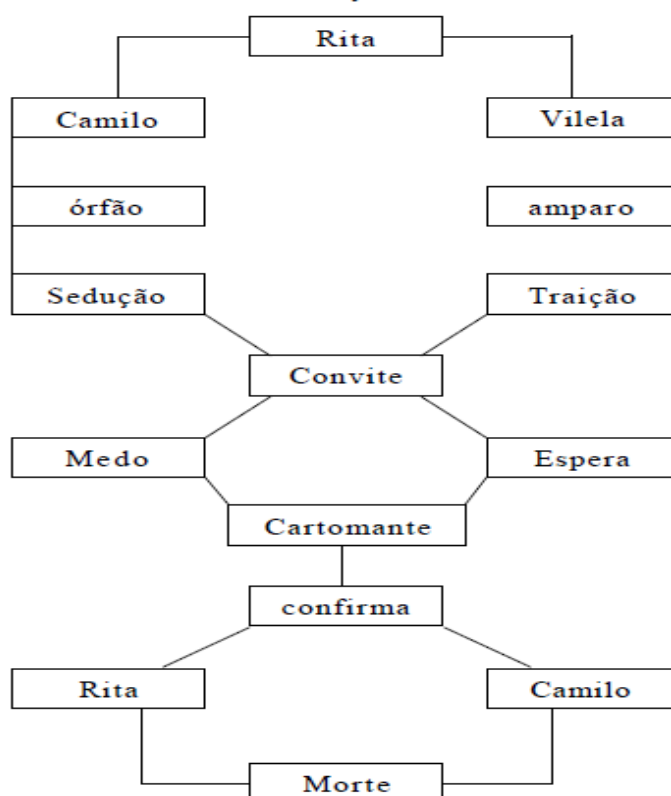
Fonte: Marriott e Torres (2014, p. 179)

ETAPA 3: LEITURAS DE MAPAS CONCEITUAIS CONSTRUÍDOS A PARTIR DE CONTOS

Considerando que a proposta em foco é para a produção de mapeamentos de conceitos a partir de contos, os alunos precisam conhecer mapas conceituais com base nesse gênero para que facilite a construção deles no processo de reescrever e retextualizar a narrativa e também para ficar mais claro o objetivo da proposta.

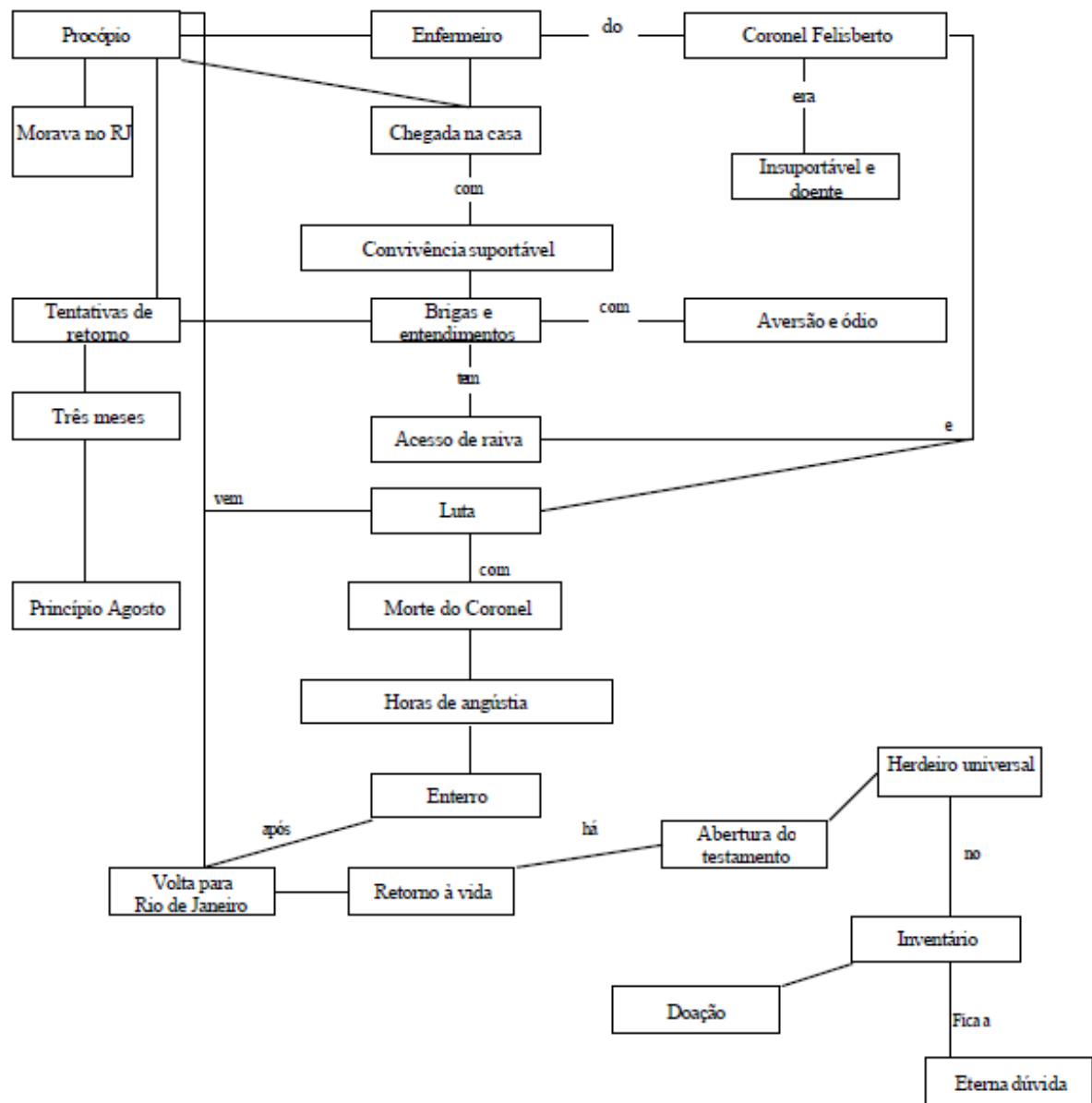
Apresentamos, para esse fim, alguns mapeamentos também sobre poema e crônica a fim de os alunos concluírem que é possível mapear informações de qualquer tipo de texto, porém o foco foi mostrar mapas com base em contos. Seguem dois mapeamentos desse gênero: o primeiro, sobre o conto “A Cartomante” de Machado de Assis; o segundo, sobre o conto “O Enfermeiro”, do mesmo autor. O mapa conceitual seguinte apresenta menos informações que o próximo. É importante que o professor, após explicar este primeiro, compare-o ao próximo quanto à presença das palavras ou frases de ligação, que são inerentes aos mapeamentos de conceitos:

Figura 5: Mapa conceitual sobre o conto “A Cartomante”, de Machado de Assis



Fonte: PAULA (2002, p. 70)

Figura 6: Mapa conceitual sobre o conto “O Enfermeiro”, de Machado de Assis



Fonte: PAULA (2002, p. 75)

Nesse mapa sobre “O Enfermeiro”, há a presença de algumas palavras de ligação, no entanto, no anterior, sobre “A Cartomante”, não há palavras de ligação. Diante dessa comparação, mostramos aos alunos que não podem faltar nos mapeamentos que produzirão as palavras ou frases que ligam os conceitos, pois elas são fundamentais para tornar mais claras as sentenças e facilitar a compreensão global.

ETAPA 4: DEFINIÇÃO E EXPOSIÇÃO DOS PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO E DE REESCRITA

Como se mencionou anteriormente, os mapas serão resultado de um processo de reescrita e de retextualização. Então, é necessário que os discentes tenham conhecimento do que é reescrever e do que é retextualizar a partir de definições e exemplos dessas atividades do dia a dia deles na sala de aula, a fim de perceberem que realizam essas atividades frequentemente, às vezes sem nem se darem conta disso.

Nesse momento, pode-se falar que sempre reescrevemos textos, principalmente quando vamos entregar para receber uma nota, por exemplo, uma redação. Ao “passarmos a limpo” o rascunho de um trabalho, estamos reescrevendo. Quando o professor pede um resumo de um capítulo do livro didático, para essa atividade, além de reescrevermos, estamos retextualizando, já que estamos transformando o texto do capítulo noutro tipo de texto, que é o resumo. Mostrando inicialmente aos alunos exemplos simples do dia a dia, certamente compreenderão rapidamente o que é reescrever e retextualizar.

Sabendo então o que é reescrita e o que é retextualização, o aluno foi orientado sobre como ocorrem esses processos na transformação de contos em mapas conceituais. Esse esclarecimento foi extremamente relevante para o sucesso da atividade.

ETAPA 5: EXPLICAÇÃO DO PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO E DE REESCRITA NA TRANSFORMAÇÃO DE CONTOS EM MAPAS CONCEITUAIS

Professor, nessa etapa apontamos para essas atividades nos mapas conceituais mostrados anteriormente sobre os contos de Machado de Assis, explicando que os contos se transformaram em mapas conceituais, que são outros tipos de texto, com estrutura diferente e para essa transformação, os contos precisaram ser reescritos e retextualizados através das operações envolvidas nesses dois processos as quais podem ser citadas, tais como: adição, substituição, reordenação, inferências, etc.

Os mapas conceituais sobre “A cartomante” e sobre “O enfermeiro” foram revistos e as operações da reescrita e da retextualização foram apontadas neles, como exemplo de informação acrescentada, outra que foi suprimida, invertida, substituída, entre outros casos.

ETAPA 6: PROPOSTA DE PRIMEIRA PRODUÇÃO DE MAPA CONCEITUAL A PARTIR DO CONTO *FELICIDADE CLANDESTINA*, DE CLARICE LISPECTOR

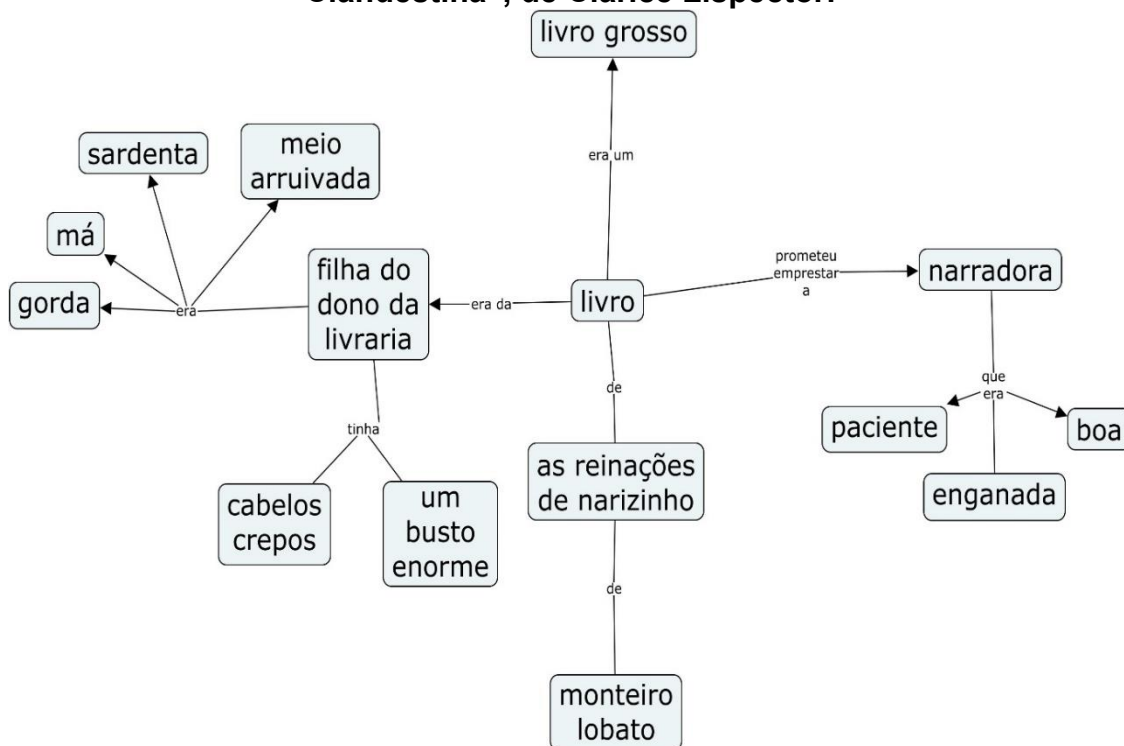
Depois de apresentar aos alunos o que são mapas conceituais, reescrita e retextualização, foi hora de avaliar o que já são capazes de produzir a partir desses conhecimentos repassados, propondo a primeira produção de um mapa conceitual.

O conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, além de ser curto e apresentar uma linguagem bem simples, é bem interessante, sendo assim uma boa opção para essa primeira construção de um mapa de conceitos a partir dele. Essa primeira experiência foi realizada com um número pequeno de alunos, como um teste, para esta pesquisa, porém, se o professor preferir, pode realizar com toda a turma.

Abaixo, seguem dois mapas conceituais produzidos sobre esse conto. Tais mapas foram feitos numa folha de papel do caderno dos próprios alunos e depois, “repassados” para o aplicativo *Cmap Tools*, no qual se constroem estruturas conceituais digitais. Aliás, é fundamental que os alunos conheçam com detalhes esse *software* e produzam mapeamentos nele. Esse programa foi apresentado num *datashow* para os participantes, momento em que, além de detalhar funções e fazer demonstrações, pediu-se aos alunos que o usassem, para que vivenciassem a experiência. No entanto, antes de produzirem individualmente os mapas no aplicativo, fizeram numa folha de papel com lápis ou caneta.

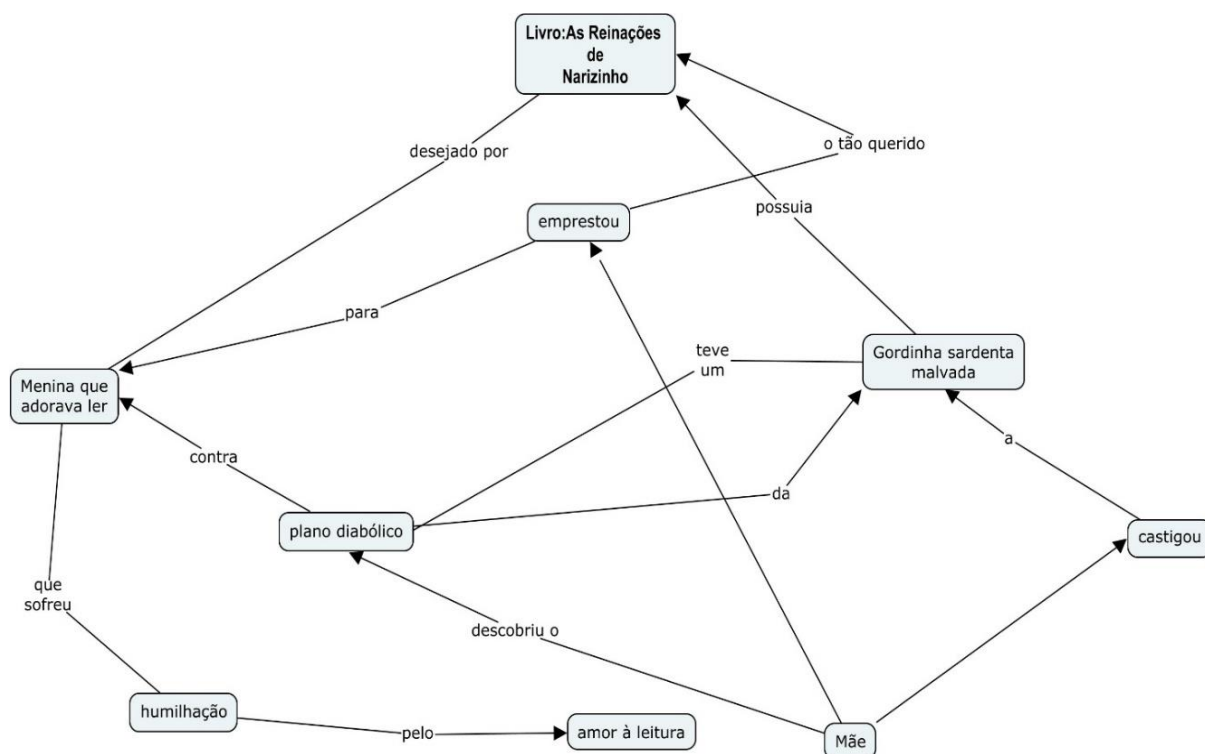
Nesta pesquisa, apenas três alunos produziram mapas sobre “Felicidade Clandestina”, o que fez parte da experiência piloto, uma espécie de teste para sondar se os alunos interessados em participar desse primeiro momento teriam dificuldades ou não, e se a pesquisa daria certo. Seguem dois dos três mapas produzidos pelos próprios alunos no *Cmap Tools*:

Figura 7: Mapa conceitual produzido pelo Aluno A sobre “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector:



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 8: Mapa conceitual produzido pelo Aluno B sobre “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector:



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

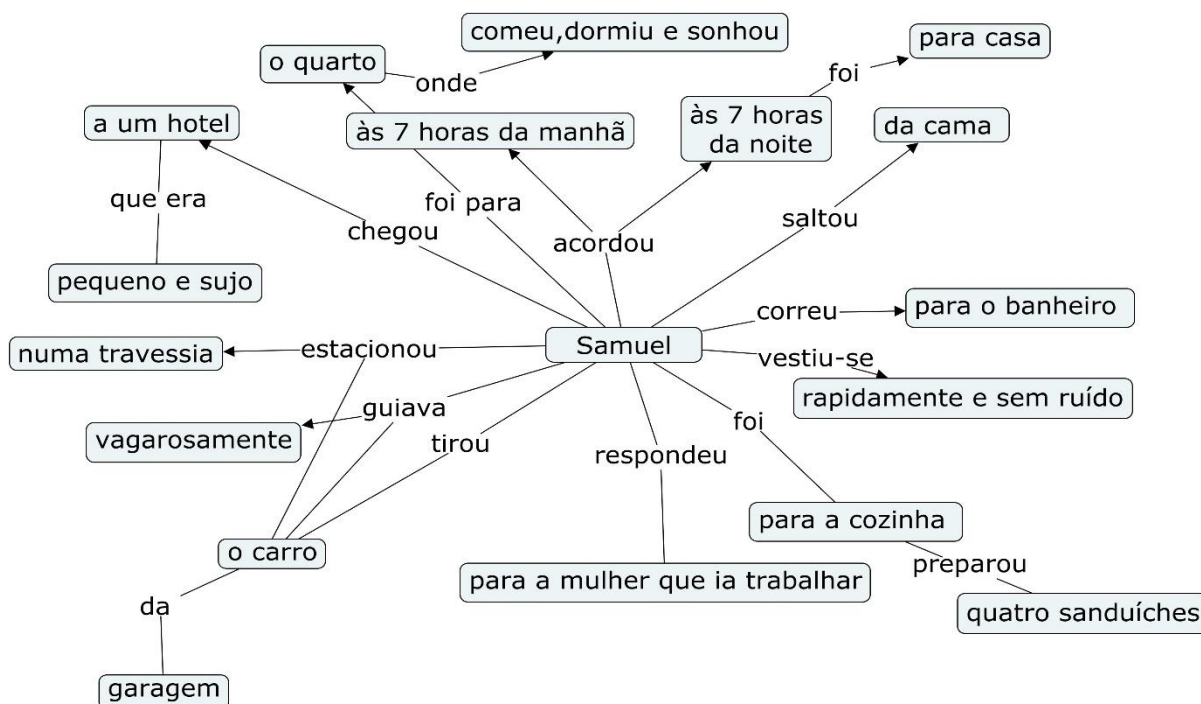
ETAPA 7: LEITURA E DISCUSSÃO DO CONTO *PAUSA*, DE MOACYR SCLiar

Antes de partir para uma produção individual mais aprimorada, foi feita uma atividade coletivamente. Para essa atividade, a sugestão, inicialmente foi fazer a leitura e a discussão aprofundadas do conto “Pausa”, de Moacyr Scliar, também curto e que traz uma situação inusitada, o que chama a atenção dos alunos.

ETAPA 8: PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE MAPA CONCEITUAL COLETIVO A PARTIR DO CONTO *PAUSA*, DE MOACYR SCLiar

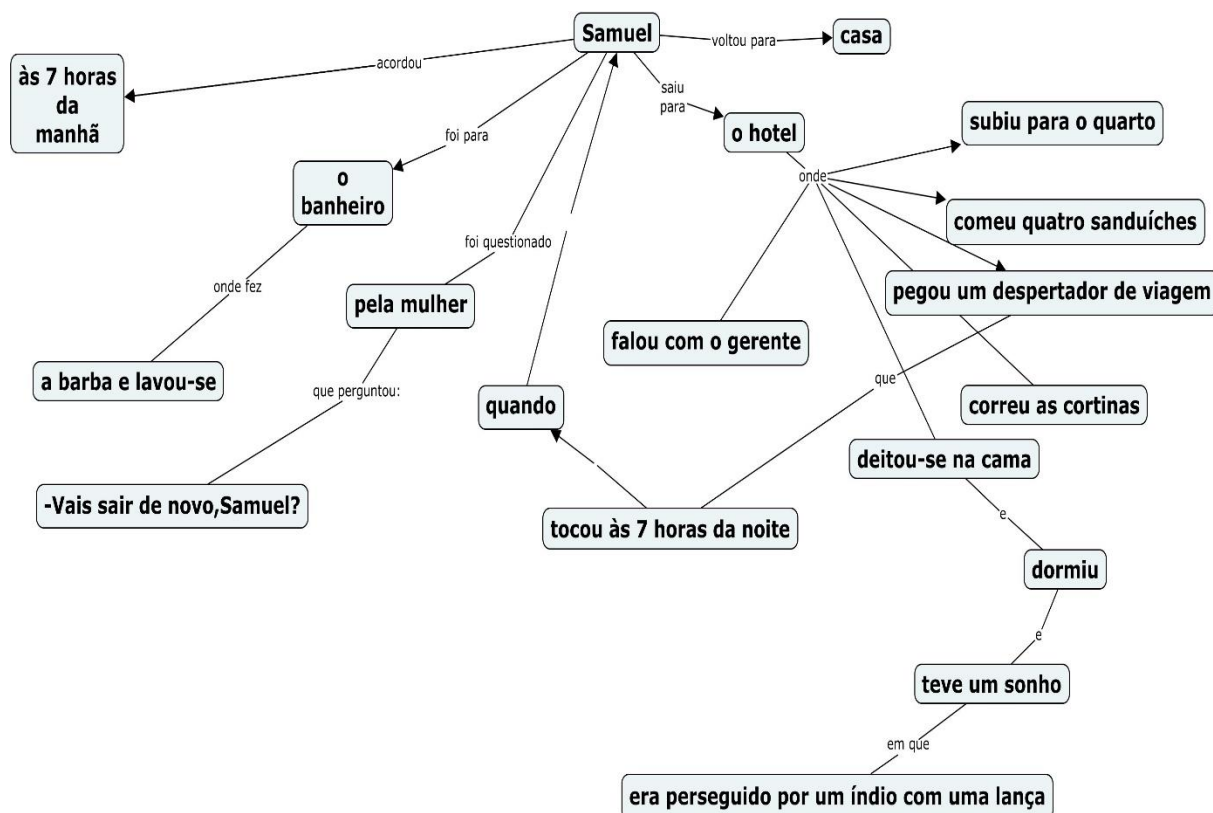
Após ler e discutir o conto com os alunos, iniciamos um mapa de conceitos que foi produzido com a participação de toda a turma. A contribuição de cada um foi considerada e chegamos juntos a um consenso de quais as informações principais, quais as intermediárias, o que devia constar no mapeamento para que tivéssemos, a partir dele, a visão geral e compreensão dos fatos que ocorrem no conto. A seguir serão mostrados os dois mapas feitos coletivamente:

Figura 9: Mapa conceitual sobre “Pausa” feito por alunos do 9º A e B



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 10: Mapa conceitual sobre “Pausa” feito por alunos do 9º C



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

ETAPA 9: LEITURA E DISCUSSÃO DO CONTO “UMA VELA PARA DARIO”, DE DALTON TREVISAN

Após os testes, a partir da proposta de produção do mapa conceitual com base nos contos “Felicidade clandestina” e “Pausa”, foi hora de partir para outras leituras e discussões mais detalhadas e mais fundamentadas depois dos conhecimentos já repassados. A primeira sugestão foi a leitura e discussão do conto “Uma vela para Dario”, de Dalton Trevisan, um conto que envolve uma questão social digna de reflexão e debate.

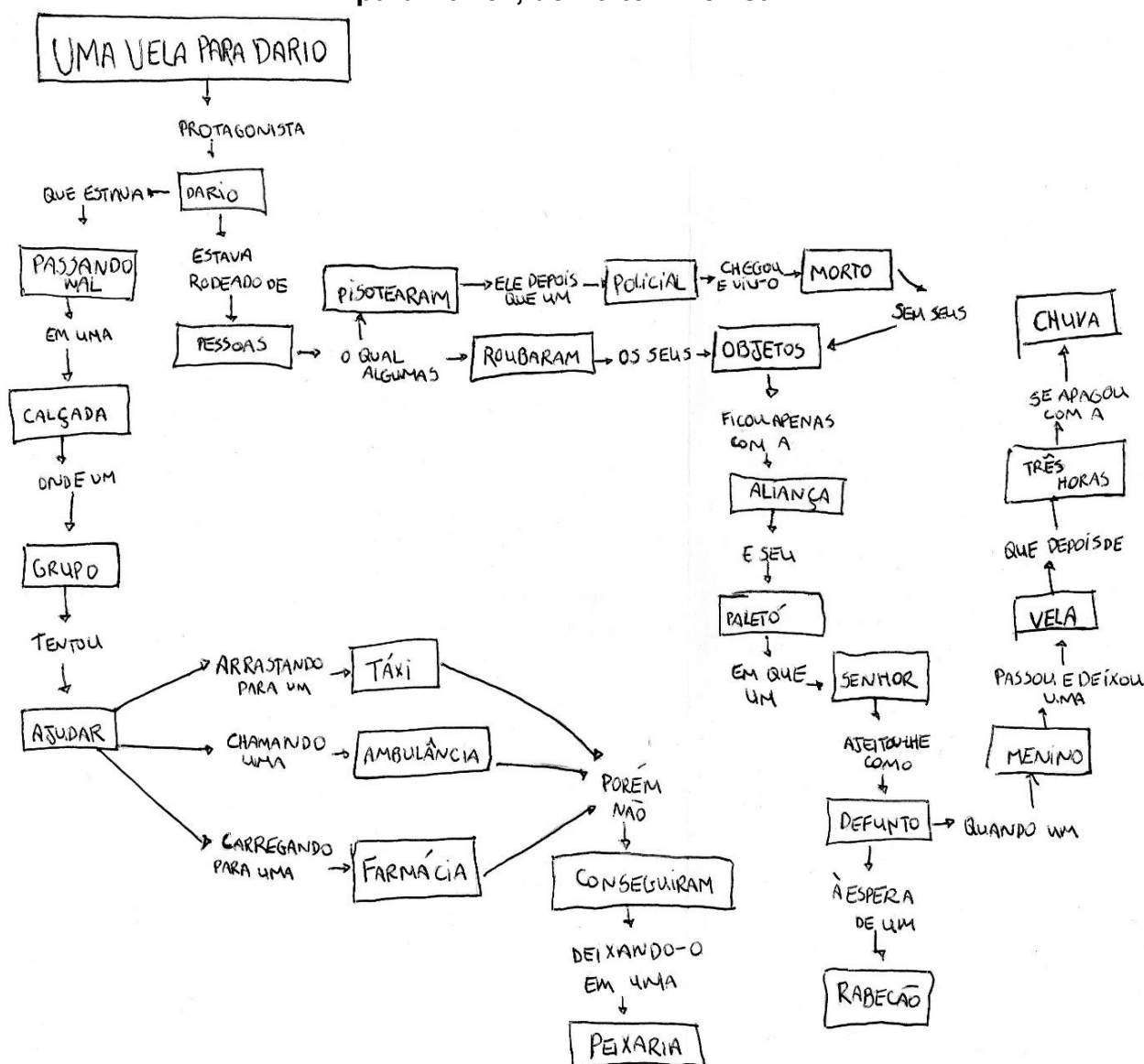
ETAPA 10: PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE MAPA CONCEITUAL A PARTIR DO CONTO “UMA VELA PARA DARIO”, DE DALTON TREVISAN

Feita a leitura e a discussão da narrativa de Trevisan, foi hora de propor que os alunos reescrevessem e retextualizassem o conto com o suporte do aparato teórico

que receberam e com base nos mapas conceituais que já viram e produziram. Essa produção foi individual. Foi fundamental que os alunos se sentissem à vontade para esse momento, que abusassem da criatividade, mas que não se esquecessem da estrutura adequada dos mapas conceituais e da relação e hierarquização das informações.

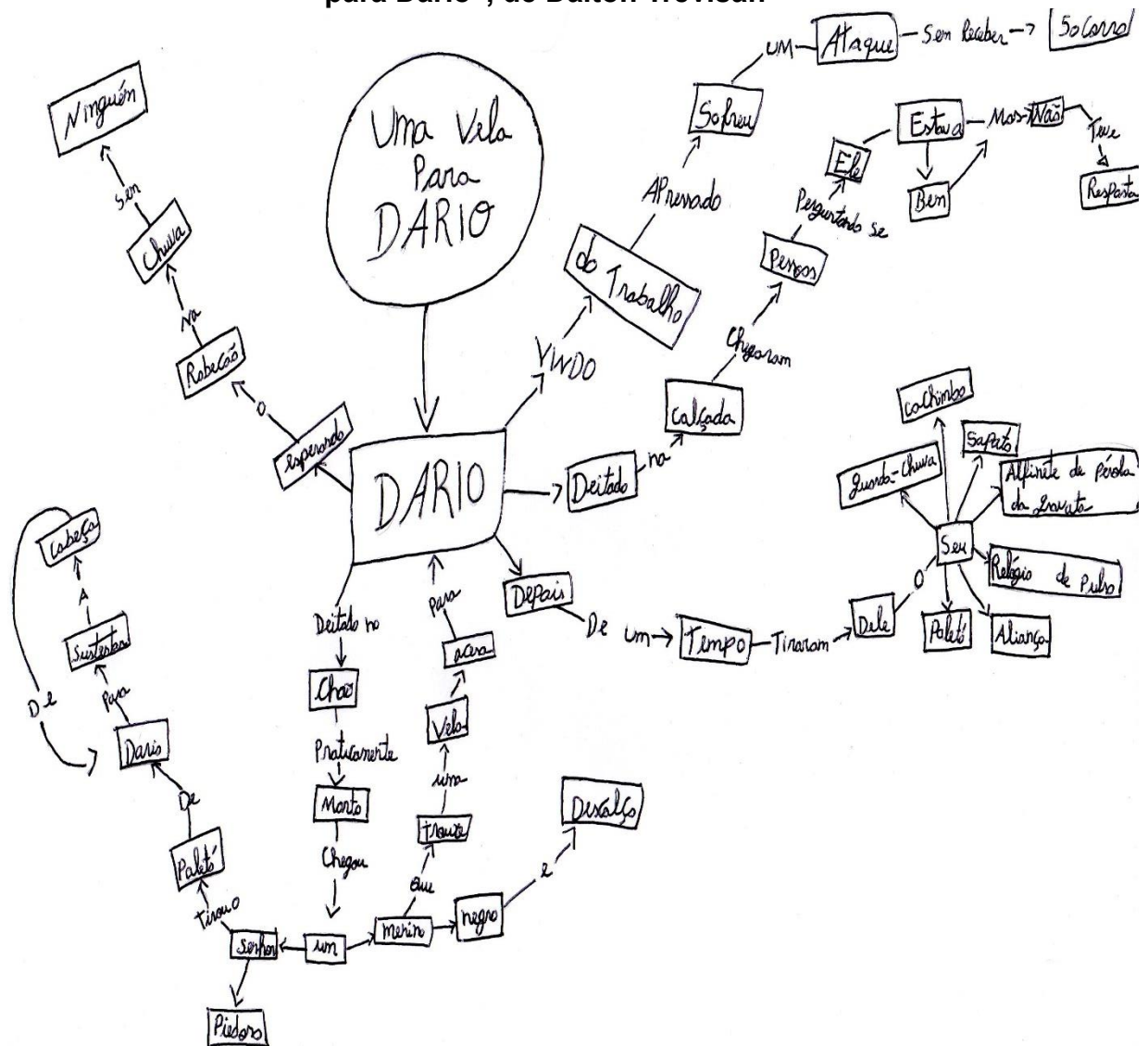
Inserimos abaixo mais dois mapas conceituais produzidos por alunos participantes desta pesquisa a partir de “Uma vela para Dario”, a fim de servirem de base e inspiração para novas produções a serem feitas:

Figura 11: Mapa conceitual produzido pelo Aluno C sobre “Uma vela para Dario”, de Dalton Trevisan



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 12: Mapa conceitual produzido pelo Aluno D sobre “Uma vela para Dario”, de Dalton Trevisan



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

ETAPA 11: LEITURA E DISCUSSÃO DO CONTO “CADEIRA DE BALANÇO”, DE OSMAN LINS

A outra sugestão de leitura foi do conto “Cadeira de balanço”, do escritor Osman Lins. Um conto que tem uma abordagem mais psicológica, que traz uma temática extremamente importante, cujo debate é enriquecedor e relevante. Como é um conto que apresenta mais detalhes e uma linguagem menos usual que os lidos anteriormente, a leitura foi mais demorada e os alunos foram orientados a prestarem mais atenção.

4. Os mapas apresentam as principais informações dos contos reescritos e retextualizados?
5. O que pode ser feito para que os mapas conceituais se tornem mais claros e interessantes?

Essas e/ou outras perguntas podem ser feitas a fim de orientar a avaliação dos mapas conceituais e também dos processos de reescrita e de retextualização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto atual de educação, é cada vez mais necessário buscar estratégias que tragam melhores resultados no desenvolvimento de competências e habilidades dos discentes, sobretudo em relação à leitura e à escrita. Assim, os mapas conceituais representam uma estratégia eficaz aliados à reescrita e à retextualização de contos e de outros gêneros de textos também.

Foi possível descobrir com a experiência de reescrita que tal tarefa representa um meio de conhecermos melhor as habilidades e dificuldades de escrever dos alunos, e seus conhecimentos de mundo ao criarem uma nova versão de um texto.

A experiência de retextualização mostrou que essa atividade é uma importante estratégia para auxiliar a compreensão de textos e para descobrirmos as habilidades, ou também dificuldades, linguísticas, textuais, discursivas e cognitivas dos discentes.

Assim, é muito relevante que essas duas atividades sejam trabalhadas com frequência no cotidiano escolar. Unidas à técnica dos mapas conceituais, as descobertas para a melhoria do trabalho do professor podem ser muitas.

Os principais objetivos dessa proposta são contribuir, de alguma forma, para a prática do professor em sala de aula e sugerir uma estratégia para atender às necessidades didático-pedagógicas no trabalho com a língua portuguesa, de forma que este material representa, também, mais uma possibilidade de instigar nos alunos o gosto pela leitura e escrita numa outra perspectiva, de um modo diferente e mais dinâmico, através dos mapas conceituais.

REFERÊNCIAS

Definição de mapas conceituais em um mapa conceitual. Disponível em: <http://infoprofe2010.blogspot.com.br/2011/04/mapa-conceitual.html>. Acesso em 04 set. 2016.

MARRIOTT, R. de C. V.; TORRES, P. L. **Mapas conceituais: uma ferramenta para a construção de uma cartografia do conhecimento.** [S. l.]: (Coleção Agrinho), 2014. Disponível em <http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_09_Mapas-conceituais.pdf>. Acesso em: 16 out. 2016.

PAULA, Clélia Andrade de. **O uso de mapas conceituais no ato de leitura literária: uma análise das sínteses semióticas de alunos do ensino superior.** Campo Grande, 2002, 128 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

Definição de mapas conceituais em um mapa conceitual. Disponível em: https://webeduc.files.wordpress.com/2011/05/mapa_conceitual.jpg. Acesso em 04 set. 2016.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS****INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**

1. Você teve dificuldades na construção dos seus mapas conceituais?

Sim () Não ()

Justifique sua resposta:

2. Você compreendeu melhor os contos trabalhados, produzindo mapas conceituais a partir deles?

Sim () Não ()

Justifique sua resposta:

3. Qual o conto que você achou mais fácil retextualizar e reescrever?

() Uma vela para Dario, de Dalton Trevisan

() Cadeira de balanço, de Osman Lins

() Os dois contos trabalhados

Justifique sua resposta:

4. Você acha que os mapas conceituais devem ser usados na sala de aula na retextualização e/ou na reescrita de textos?

Sim () Não ()

Justifique sua resposta:
