Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Unidade Universitária de Dourados
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS

GISLAINE SILVA DE SANTANA CORREA

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A CONTRIBUIÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS A PARTIR DO GÊNERO CRÔNICA

DOURADOS-MS
Dezembro/2019

GISLAINE SILVA DE SANTANA CORREA

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A CONTRIBUIÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS A PARTIR DO GÊNERO CRÔNICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Dourados-MS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

Orientadora: Profª. Drª. Neide Araújo Castilho Teno

Bolsa: PIBAP

Dourados-MS

2019

C842a Correa, Gislaine Silva de Santana
Aprendizagem significativa e a contribuição dos mapas conceituais a partir do gênero crônica/ Gislaine Silva de Santana Correa. – Dourados, MS: UEMS, 2019.
86p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019.
Orientadora: Prof.ª Dra. Neide Araújo Castilho Teno.

1. Aprendizagem significativa 2. Gênero crônica 3. Mapas conceituais I. Teno, Neide Araújo Castilho II. Título

CDD 23. ed. - 372.4

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, com dados fornecidos pelo autor.

GISLAINE SILVA DE SANTANA CORREA

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A CONTRIBUIÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS A PARTIR DO GÊNERO CRÔNICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Dourados-MS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos. Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Drª. Neide Araújo Castilho Teno - **Presidente**
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profª. Drª. Elza Sabino da Silva Bueno- **Membro titular**
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profª. Drª. Rosângela Villa da Silva - **Membro titular**
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UFMS

Agradecimentos

A presente dissertação não poderia chegar a bom porto se não fosse o apoio imprescindível de algumas pessoas.

Primeiramente quero agradecer a Deus que em sua infinita bondade me deu vida e concedeu sabedoria para cada fase do meu aprendizado.

Quero agradecer a minha querida orientadora Neide, que com muito zelo e carinho me guiou pelo caminho do conhecimento, trajeto este que não foi fácil, porém de uma recompensa incalculável. Muito obrigada por me corrigir sempre que necessário sem nunca me desmotivar.

Agradeço as minhas colegas do Mestrado Profissional em Letras pelo apoio e parceria, em especial a Claudinéia Ramires Moraes, cujo apoio e amizade estiveram sempre presentes, especialmente no período em que mais precisei que foi após o nascimento do meu filho.

Aos meus pais pelo apoio e incentivo aos estudos durante toda a minha vida escolar e acadêmica. Pelo amor e palavras de carinho e motivação.

Desejo agradecer ao meu esposo Leandro, por suas palavras de motivação quando o caminho estava difícil e a mente cansada.

Ao meu pequeno filho Gael por ser um bebê tranquilo permitindo assim que eu pudesse continuar a escrever após seu nascimento.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul pela bolsa PIBAP concedida a mim que pode contribuir para o percurso e conclusão desta etapa tão importante em minha vida.

"Todos os nossos sonhos podem se tornar realidade – se tivermos a coragem de persegui-los."

(Walt Disney)

GISLAINE SILVA DE SANTANA CORREA. **APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A CONTRIBUIÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS A PARTIR DO GÊNERO CRÔNICA.** Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados-MS, 2019.

Resumo

Este projeto de intervenção está vinculado ao Programa de Mestrado Profissional – PROFLETRAS da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e tem o objetivo de ensinar a construir mapas conceituais utilizando a ferramenta Conceptual Maps Tools, de maneira que os alunos demonstrem seu conhecimento sobre crônica de forma coerente e resumida. Para atingir o objetivo geral traçamos os seguintes objetivos específicos: localizar informações implícitas e explícitas a partir da leitura e estudo de crônicas, antecipar o conteúdo das leituras, formular hipóteses, inferir informações implícitas, produzir resumos, reduzir informações em formato de mapas conceituais. O mapa conceitual é um estruturador do conhecimento à medida que permite aprofundar e analisar a extensão do conhecimento. Pode ser entendido como uma representação visual com o intuito de partilhar significados. O estudo trata de uma pesquisa qualitativa sob o enfoque da metodologia da pesquisa-ação de Thiollent (2011).Serviram de instrumentos um questionário, um diário de bordo e a elaboração de mapas conceituais. Os sujeitos foram alunos do nono ano de uma escola pública que apresentavam dificuldades na organização mental de suas ideias após o conteúdo ministrado. Teóricos como: (AUSUBEL, 2003), (MOREIRA, 2010), (NOVAK, 1996), (KOCH E ELIAS, 2013) entre outros subsidiaram as leituras. Os estudos realizados contribuíram para o processo de ensino aprendizagem na construção de mapas conceituais, permitiram a troca de experiências entre alunos, professores e comunidade escolar, por meio de um acompanhamento sistemático das ações propostas na pesquisa-ação.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa; Gênero crônica; Mapas Conceituais.

ABSTRACT

This research is linked to the Professional Master's Program - PROFLETRAS of the State Mato Grosso do Sul University with aims to develop a coherent and up-to-date awareness of CMAP tools, so that students demonstrate their knowledge about chronic gender in a coherent and summarized. For reach on specific course goals and objectives, we outline the following specific objective: find implicit and explicit information from reading and studying chronicles, foresee content from lectures, formulate hypotheses, infer practice information, produce abstracts and organize information in conceptual maps. The conceptual map is a structuring agent of knowledge that allows to deepen and analyze an extension of knowledge. It can be understood as a visual representation in order to share meanings. The study deals with a qualitative research under the approach of Thiollent's action research methodology (2011). As a tool, a logbook and concept maps were used as instruments. The students were ninth grade students from a public school who had difficulties in mentally organizing their ideas after the content was given. Theorists such as: (AUSUBEL, 2003), (MOREIRA, 2010), (NOVAK, 1996), (KOCH AND ELIAS, 2013), and others subsidized the readings. The studies carried out contributed to the teaching-learning process in the construction of conceptual maps, allowed the exchange of experiences among students, teachers and the school community, through a systematic monitoring of actions in action research.

Key words: Meaningful Learning; Chronic gender; Conceptual Maps.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-Dos percentuais de conhecimento sobre o gênero crônica.....46
Gráfico2- Conhecimento sobre leitura de crônicas.....47
Gráfico3- Conhecimento sobre autor de crônicas lidas.....48
Gráfico 4- Conhecimento sobre cronistas brasileiros.....49
Gráfico 5- Conhecimento sobre divulgação de crônicas.....49

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Logotipo do programa CMAP Tools.....36
Imagem 2: Fachada da Escola Estadual Professor Celso Muller do Amaral.....39
Imagem 3: Fotografia ilustrativa na sala de tecnologia.....50
Imagem 4: Momento em que organizamos coletivamente a história da crônica “A foto” na lousa.....61
Imagem 5: Mapa produzido na lousa.....61
Imagem 6: Mapa conceitual com temática estrutura da crônica produzido por um aluno.....62
Imagem 7:Mapa conceitual com temática personagens da crônica produzido por um aluno.63
Imagem 8: Mapa reproduzido pela professora e a turma no aplicativo CMAP Tools.....64
Imagem 9: Mapa Conceitual Elaborado pelo aluno A.....65
Imagem 10: Mapa Conceitual Elaborado pelo aluno A.....65
Imagens 11 e 12: Mapas Conceituais elaborados pelo aluno B.....66
Imagem 13: Mapa Conceitual elaborado pelo aluno B.....67
Imagem 14: Mapa Conceitual elaborado pelo aluno C.....68
Imagem 15: Mapa Conceitual elaborado pelo aluno C.....69
Imagem 16: Mapa Conceitual elaborado pelo aluno D.....69
Imagem 17: Mapa Conceitual elaborado pelo aluno D.....70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Modalidades de aprendizagem.....31

Tabela 2: Composição da turma.....41

Tabela 3: Perguntas do questionário para o diagnóstico.....44

Tabela 4: Respostas dos alunos ao questionário aplicado.....44

Tabela 5: Questionário sobre a crônica: “A última crônica” de Fernando Sabino.....53

Tabela 6: Resposta dos alunos sobre as perguntas.....53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMAP – Conceptual Maps

PROGETEC- Professor Gerenciador de Tecnologias Educacionais

STE- Sala de Tecnologia Educacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....15

Capítulo 1– LINGUAGEM E SEUS PRESSUPOSTOS.....19

1.1. Conhecimento prévio e sua relação com a aprendizagem significativa.....19

1.2. Gênero textual: crônica.....25

1.3. Teoria da aprendizagem significativa.....28

1.4. Ferramentas cognitivas e aprendizagem significativa.....31

1.5. Sobre mapas conceituais.....34

1.6. Aplicativo Cmap Tools.....36

Capítulo 2- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....38

2.1. Metodologia da pesquisa-ação.....38

2.2. *Locus* da pesquisa.....39

2.3. Perfil dos sujeitos.....41

2.4. Trajetória da pesquisa-ação.....43

CAPÍTULO 3– DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ETAPAS: CONSTRUÇÃO DOS MAPAS CONCEITUAIS.....45

Etapa 1:Interpretação das respostas do questionário:.....45

Etapa 2: Análise do material de estudo.....51

Etapa 3: Confecção dos mapas na aplicativo CMAP Tools.....65

3.1. Mapa do aluno A- Temática Narrador 65

3.1.1. Mapa do aluno A- Temática Estrutura da crônica.....66

3.2. Mapa do aluno B- Temática Espaço.....67

3.2.1 Mapa do aluno B- Temática: Tipos de personagem.....68

3.3. Mapa do aluno C - Temática: Tipos de Narradores.....68

3.3.1. Mapa do aluno C - Temática: Personagens da crônica.....69

3.4. Mapa do aluno D - Temática: Estrutura de uma crônica.....70

3.4.1. Mapa do aluno D – Temática: Personagens da crônica.....71

Etapa 4: Produção das crônicas.....72

CONSIDERAÇÕES FINAIS 77

REFERÊNCIAS 79

ANEXOS 83

INTRODUÇÃO

Os mapas conceituais constituem uma metodologia pedagógica relevante para a construção de conceitos científicos para interagir e relacionar informações com significado aos que deles se apropriam. Muitos professores, ao conceituar termos e expressões, relacionam apenas com a verbalização do objeto, e esquecem-se de suas relações semânticas.

Esse fato tem sido uma constante no cotidiano das escolas e constituído um problema na aprendizagem do aluno, pois trata-se de um modo de ensinar que resulta em compreensão simplista da aprendizagem, mas não um conhecimento real entre expressão verbal e compreensão.

Justificamos o estudo tendo em vista as experiências de ensino, que enquanto professora do ensino fundamental é preciso inovar as práticas pedagógicas, com o fito de evitar a evasão escolar. Em diferentes cursos de capacitação, de extensão tenho vivenciado situações diversas sobre as dificuldades dos alunos em leitura e produção de textos. Nem sempre os alunos apresentam evidências que o ensino de língua portuguesa tem constituído efeitos e definição de forma significativa.

Uma das dificuldades dos professores é compreender o processo ensino-aprendizagem e sua relação com a prática pedagógica, pois alguns conceitos não têm sido materializados no cotidiano da escola, o que justifica o presente estudo teórico. Temáticas como estrutura cognitiva, aprendizagem significativa, concepções cognitivistas conjugadas com as teorias de mapas conceituais foram objetos desse estudo. Os avanços tecnológicos e as condições físicas das escolas têm dificultado o trabalho dos professores com os alunos no processo ensino-aprendizagem. Os estudantes estão cada vez mais conectados às novas tecnologias e as estruturas das escolas públicas não lhes oferecem este suporte. Na rede pública de ensino, com a estrutura que a escola oferece, o professor precisa estar disposto a aprender uma nova metodologia de ensino, sempre se adequando à realidade da escola em que leciona.

O processo ensino–aprendizagem na educação possui longa história, e várias abordagens de ensino já foram objeto de estudo de muitos pesquisadores. As diferentes abordagens tiveram suas contribuições e deixaram um legado de posicionamentos didáticos. Para entender acerca do processo de ensino no interior das escolas é necessário lembrarmos

de referências que muito já discutiram as concepções e as teorias que permearam épocas diferentes. Neste bojo, destacamos Mizukami (1986), que classifica as concepções em tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural.

Ao longo do tempo, algumas foram mais aceitas, outras provocaram grandes debates, mas o eixo que as une recai no fato das concepções admitirem organizar teorias e práticas pedagógicas, considerando princípios filosóficos, e as formas de compreender como se ensina. Entre tais concepções detivemo-nos na concepção cognitivista porque é a que mais se aproxima do estudo ora proposto.

Tem se verificado certa passividade dos professores em seguir planejamentos pré-estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação e pouco incentivo a práticas efetivas que promovam o desenvolvimento do pensamento crítico ou a autonomia da aprendizagem. Ainda se encontram escolas que privilegiam ações de leitura e escrita voltadas para a concepção chamada tradicional, tendo como suporte de aprendizagem o próprio livro didático, que muitas vezes não estimula metodologias cognitivas, o que pode dificultar a aprendizagem significativa e percepção do aluno acerca da realidade ao seu entorno.

Justificamos também o estudo pela necessidade de trabalhar o ensino de linguagens com um caráter mais inovador, buscando a interação de alunos estimulando a criticidade, pois o professor não pode mais ser apenas um transmissor de conhecimento, mas sim um mediador entre o conhecimento e seus alunos.

Outro ponto de destaque que justifica a importância desse estudo está no fato da ausência da metodologia com mapas conceituais. Em reuniões pedagógicas, em reuniões na secretaria da Educação, indagando os colegas professores não encontrei nenhum que utiliza o ensino sob o viés dessa metodologia. Diante disso, declaro que venho trabalhando em sala de aula com essa metodologia em diversas temáticas, o que tem proporcionado resultados positivos.

Com o avanço das tecnologias, as escolas não podem mais se restringir ao livro didático. Nessa ótica, os mapas conceituais constituem uma metodologia pedagógica relevante para a construção de conceitos científicos, no sentido de interagir e relacionar informações com significado aos que deles se apropriam.

Consideramos como impacto social a importância dessa pesquisa por tratar de uma oportunidade de outros professores familiarizarem-se e conhecer os termos e expressões que relacionam com mapas conceituais. Essa metodologia está intimamente relacionada aos conhecimentos linguísticos principalmente os conhecimentos de mundo e os interacionais.

O objetivo geral do estudo é construir mapas conceituais utilizando a ferramenta digital Conceptual Maps Tools para que os alunos demonstrem seu conhecimento de forma coerente e resumida. Os seguintes objetivos específicos foram delineados: localizar informações implícitas e explícitas a partir da leitura e estudo de crônicas, antecipar o conteúdo das leituras, formular hipóteses, inferir informações implícitas, produzir resumos, reduzir informações em formato de mapas conceituais.

A metodologia utilizada na pesquisa é a da abordagem qualitativa sob os moldes da pesquisa-ação, por tratar de solução de um problema. Entendemos pesquisa-ação conforme ensina Thiolent (2011, p. 16), pelo fato de definir as ações a serem realizadas, para "quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação".

A fonte de dados foi adquirida por meio do contato com os alunos, observação, de uma entrevista sobre os conhecimentos prévios, sobre conhecimento de mapas e por mapas conceituais construídos pelos alunos colaboradores da pesquisa.

Utilizamos na pesquisa-ação, a técnica denominada Brainstorming que segundo Miranda e Oliveira (2011) trata de um processo de geração de ideias, realizada individual ou em grupo que serve para o indivíduo criar, imaginar pensar, elaborar conceitos, termo também conhecido como "Tempestade de ideia". Para existir essa técnica, explica a literatura que é necessário existir um problema para ser resolvido, o que permite inferir que comunga com o que propomos neste estudo, ou seja, resolver a situação de aprendizagem dos alunos.

O estudo está organizado em um capítulo denominado introdução contendo a justificativa, os objetivos, método do estudo. No capítulo 1 foi abordado o tema de aprendizagem significativa, do aplicativo Cmap Tools e mapa conceitual, sua origem, alguns tipos de estrutura, evolução e utilização pedagógica; no capítulo 2, a metodologia da pesquisa-ação, o *locus* da pesquisa, sujeitos e trajetória do estudo. O capítulo 3 detalhada a

metodologia, as avaliações e as análises dos resultados observados. Por fim, as considerações finais, as referências e os anexos.

Capítulo 1– LINGUAGEM E SEUS PRESSUPOSTOS

1.1. Conhecimento prévio e sua relação com a aprendizagem significativa

Para refletir acerca da linguagem e seus pressupostos torna-se necessário repensar o ensino de língua portuguesa, uma vez que as teorias em torno do ensino, na contemporaneidade, vêm dando destaque para valorizar o comunicativo da língua e o seu contexto de uso. Muito bem ensina Soares (2002) sobre a influência exercida sobre a disciplina língua portuguesa, ao mesmo tempo envolvendo a pragmática, a linguística aplicada, a análise do discurso, como teorias fundamentais para uma nova concepção de língua,

> [...] uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, como o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas da sua utilização (SOARES, 2002, p.173).

Essa concepção tem sido objeto de ensino no interior das escolas e o trabalho com a língua necessariamente deve estar relacionada ao texto, quer seja ele um texto poético, uma narrativa, uma crônica. Importante organizar o ensino da língua em torno do seu uso e assim ganha força o ensino da leitura, da produção oral e escrita como uma prática reflexiva, com novas metodologias para instrumentalizar os alunos na leitura e na produção de textos.

Com esse reconhecimento de prática de ensino, podemos mencionar a questão da compreensão da linguagem, como um fator importante na transmissão de conhecimento. A escola não privilegia, hoje, só a gramática, ela envolve uma linguagem normatizante, diversificada, ao seu uso considerando o meio social. Abordamos um conhecimento relacionado às experiências dos alunos e do mundo em que vivem, oferecendo condições para que eles percebam possíveis transformações.

Corroboramos o pensamento de Antunes (2003) quando este chama atenção dos professores para pensar em um ensino que supere a fragmentação dos conteúdos, deixando de priorizar o ensino mecânico, repetitivo, demasiadamente sintático. A pesquisadora defende a valorização e os usos da língua no texto, para que assim o aluno possa refletir sobre os aspectos linguísticos presentes no texto.

As estudiosas Teno e Batista (2018) em seus estudos com alunos do Pibid alertava para a importância no desenvolvimento de projetos de leitura e produção de texto, dada as

dificuldades dos alunos, e os contentes debates das escola acerca do insucesso nas avaliações nacionais. Assim explica:

> O resultado da avaliação externa em muitas escolas não tem sido satisfatório, e vários indicadores do sistema tem apontado para alunos com dificuldades de compreensão de leitura e de localizar informações no texto (TENO E BATISTA, 2018, p.16)

Outros pesquisadores como Geraldi (1997) e Possenti (2002), Travaglia (1998), Koch (2011) já anunciaram em seus estudos a necessidade de repensar o ensino de língua na escola diante da mudança de concepções lingüísticas acerca da língua. Entre as concepções destacamos as elaboradas por Geraldi (1984) tais como: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Destarte, essa última entende a interação dos sujeitos e da linguagem como espaço de construção.

Quando nos referimos a crônica buscamos os ensinamentos de Teno e Batista (2018, p. 24) para entender esse gênero textual. Segundo as estudiosas trata de um "gênero que retrata os acontecimentos da vida em tom despretensioso, ora poético, ora filosófico, muitas vezes divertido". O estudo que ora propomos com crônica levou em consideração tais características, de maneira que o aluno pudesse compreender o texto, pela sua "linguagem simples, espontânea, quase uma conversa ao pé do ouvido com o leitor"(p. 24).

As atividades que desenvolvemos considerou a crônica como um gênero que envolve leitores, pelo seu modo sutil, de contar os fatos sobre situações do cotidiano, "vistas por meio de olhares irônicos, sérios ou poéticos, mas sempre atentos"(TENO E BATISTA , 2018, p. 25). Nesse sentido, entendemos que a leitura de crônicas constituiu um gênero capaz de favorecer a prática da leitura.

Importante lembrar que quando falamos em gênero textual, necessário lembra "que eles existem desde a época de Aristóteles e que de lá para cá sofreram profundas transformações e outras classificações" (Silva, Rosa, Teno, 2018), por isso, para concretizar o ensino no contexto das escolas propõe-se iniciar com o gênero crônica.

Uma perspectiva que propicia um ensino considerando as relações dos sujeitos em seu contexto de uso, por isso Possenti (2002) julga necessário analisar as mudanças não só metodológicas no ensino da língua como as concepções como um novo conteúdo de ensino.

Continuando nessa linha de raciocínio, posiciona se Travaglia (1998), que aprecia um ensino sob o viés das concepções da linguagem, é aceitar mudanças na estrutura do

ensino de língua. Os estudos desse autor consideram as concepções de linguagem como manifestações distintas e podem fornecer subsídios para o ensino de língua na escola.

Para a concepção - a expressão de pensamento- a linguagem constitui uma atividade monológica e individualista, logo podemos pensar numa visão subjetiva, mais idealista. Assim expressa Travaglia (1998):

> [...] as pessoas não se expressam por bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece (TRAVAGLIA, 1998, p. 21).

Pensar em uma concepção conforme explica o autor é considerar um ensino de língua que não se abre para as questões das variações linguísticas, uma vez que o pensamento já está aceito, assim como a linguagem.

Essa concepção de língua como expressão do pensamento é vista por Possenti (2002) como perpetuação das gramáticas normativo-prescritivas e o ensino deve centrar em ensinar o uso das regras para falar e escrever bem, e quem as transgredir são considerados os caipiras incapazes de aprender. Koch (2011), por sua vez, contribui com a discussão argumentando que essa concepção está preocupada apenas com o pensamento e o sujeito é visto como um representador mental.

Ademais, falar em concepções da linguagem é buscar, a propósito, uma prática de leitura e produção de texto por meio da organização de mapas conceituais que suscitam mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

O nosso foco neste estudo é a leitura e produção de mapas conceituais, como uma metodologia diferenciada para o ensino de língua. Podemos pensar nas concepções da linguagem como uma maneira de refletir a língua e, para isso, alguns conhecimentos são imprescindíveis para entender o processo da leitura de forma significativa.

Defendemos as questões teóricas sobre os conhecimentos necessários para o processo do ensino aprendizagem, até porque os ensinamentos acerca da leitura, da produção textual e dos conhecimentos linguísticos, devem ser abordados de maneira integrada, de forma que possamos considerar a linguagem enquanto instrumento de comunicação e interação social. A partir dessa ideia que consideramos entender sobre os conhecimentos linguísticos textuais: conhecimentos enciclopédicos, conhecimento

linguístico, conhecimento de mundo, conhecimento interacional e conhecimentos prévios. Longe de desconsiderar algum deles como menos importante, porém dada a especificidade deste estudo concentramos nos conhecimentos prévios e de mundo.

Koch e Elias (2013) em seu livro *Ler e compreender os sentidos do texto* apresentam tipos de conhecimentos para compreensão e produção de sentido, e entre outros explicam que o conhecimento de mundo é aquilo que o sujeito retém na memória ao longo do tempo. Autor e leitor, professor e aluno compartilham conhecimentos, favorecendo uma interação mútua para complementar conhecimento e proporcionar de maneira ampla "tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção de sentido" (KOCH e ELIAS, 2013, p. 59).

O conhecimento de mundo tem a ver com o conhecimento geral que o sujeito adquire, e está relacionado diretamente com informações pertinentes de vivências. Cavalcante (2014) completa a explicação ao resaltar que “esse conhecimento é ativado em momentos oportunos e é essencial para a compreensão do texto” (CAVALCANTE, 2014, p.22). Esse conhecimento é denominado por Koch (2011) de interacional porque inclui informações socioculturais, e explica que a diferença recai em saber as situações comunicativas e como entender leituras com os diferentes gêneros textuais, no caso deste estudo as crônicas.

A relação dos conhecimentos com a aprendizagem significativa concentra-se no fato do sujeito buscar na memória evidências do conhecimento para posterior construção de seu texto. Ausubel e Novak (1980) falam dessa relação à medida que consideram a aprendizagem se o aluno estiver predisposto a compreender o novo conhecimento. Por isso consideram o conhecimento de mundo e os conhecimentos prévios como essenciais na discussão do ensino.

Kleiman (2002, p.13) quando aborda sobre texto e leitor e os aspectos cognitivos da leitura assevera que “A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. Essa estudiosa inclui no conhecimento prévio aspectos como: o conhecimento linguístico; o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Continua a estudiosa explicando o conhecimento prévio, como:

> [...] Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois o

> conhecimento das estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem papel considerável na compreensão (KLEIMAN, 2002, p.13).

Em toda ação da linguagem pressupõe a existência e outras, assim os conhecimentos (linguísticos, enciclopédicos e textuais) não podem ser vistos como pertencimento individual, pois qualquer texto, leitor e autor compõem partes que se integram, para formar e dar sentido aos textos. É justamente no viés da lingüística sociocognitiva que o texto é ostentado como produto dessa interação entre autor, texto e leitor. Por isso que a leitura é vista como uma atividade interativa, para compreender todo processo da produção de sentidos, e aliada aos elementos linguísticos ele se organiza, porém [...] "requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo" (KOCH e ELIAS, 2013, p. 11).

Ao pensar nos elementos linguísticos e nos conhecimentos prévios na leitura e na interpretação de crônicas, por exemplo, não podemos desconsiderar o contexto e a interação. Numa perspectiva mais ampla, o contexto vai além dos fatores externos de um texto, e para completar o sentido, aglutina a ele os conhecimentos e experiências partilhados pelos leitores. De acordo com Koch e Elias (2013),

> [...] para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos sociocognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes. [...] seus conhecimentos (enciclopédico, sociointeracional, procedural, textual etc.) devem ser, ao menos em parte, compartilhados [...]. Ao entrar em uma interação, cada um dos parceiros traz consigo sua bagagem cognitiva, ou seja, já é, por si mesmo, um contexto. A cada momento da interação, esse contexto é alterado, ampliado, e os parceiros se veem obrigados a ajustar-se aos novos contextos que se vão originando sucessivamente (KOCK e ELIAS, 2013, p. 61).

Lopes (1996) contribui com a teoria dos conhecimentos prévios explicando que ela é responsável pelas "expectativas que os leitores têm sobre o que encontram no texto", ou seja, saber sobre as rotinas, de interação linguística expressas pelo conteúdo responsáveis pelo "valor retórico do que está sendo lido". A partir desse entendimento, o autor destaca os "modelos interativos" como importância para a compreensão da leitura, e atribui a leitura valor tanto na informação disponível no impresso, como à informação (de mundo, ou prévios) que o leitor traz no momento da leitura (LOPES, 1996, p.140).

A abordagem cognitivista está relacionada ao processo de construção do conhecimento, e estudiosos como Piaget (2007) e Bruner (1999)[1]são os responsáveis por demonstrar a relação entre conhecimento e inteligência, ou seja, revelar como o aluno aprende e seu desenvolvimento cognitivo.O psicólogo cognitivista Bruner posiciona-se a favor de um processo de aprendizagem com a participação do aluno e do professor aquele agente que proporciona condições para que os próprios alunos resolvam seus problemas de conteúdo,favorecendo conhecimento em sua estrutura cognitiva.

Quando falamos em aprendizagem falamos em planejar, facilitar, avaliar, entendido como compreensão de significados. Aprendizagem refere-se às trajetórias de vida e experiências já adquiridas com propósitos de novas aprendizagens. Trata de um modo de aprender que possibilita o desenvolvimento da autonomia e o princípio do aprender a aprender. Esta tem sua origem no construtivismo, que no ensinamento de Coll (1994, p.136) tem o propósito de intervenção pedagógica e *"*contribui para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno 'aprenda a aprender'."

Quando o aluno entra em contato com um novo conhecimento, este passa por um processo de adaptação e faz a interação entre o novo conhecimento e o que o aluno já possui em seu cognitivo, ocorrendo assim a assimilação. A informação que cada um detém é um reflexo de sua história de vida, pois este conhecimento é construído de modo individual e de uma maneira específica.

Esses aspectos cognitivos que envolvem o ensino e a leitura perpassam pela mente do sujeito e impulsionam o processo de aprendizagem. Nessa ótica, ganha importância temas como conhecimento prévio, leitura e informação, estratégias de leitura e ciência cognitiva, assunto tratado neste subcapítulo. Esses aspectos estão ligados à ciência cognitiva, espaço de estudos considerados interdisciplinar, uma vez que envolve outras ciências como a inteligência artificial, linguística, neurociências, psicologia cognitiva, entre outras. A metodologia dos mapas conceituais, de certa forma, envolve o pensamento, utiliza de *insights* de conhecimentos prévios para realizar as tarefas de mapear. Okada (2006) depõe para esse processo, dizendo que:

---

[1]Os ensinamentos de Jerome Brunner(1969,1973 e 1976) referem-se ao capítulo 5 denominado"A Teoria de Ensino de Bruner*"* organizado por MOREIRA, Marco Antonio. Teorias de Aprendizagem. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

> Esse processo de mapear o pensamento, visualizar o mapa, refletir sobre a representação gerando um novo pensamento é recursivo à medida que o mapa vai configurando o pensamento e o pensamento configura o mapa. A visualização do mapeamento desse processo torna-se uma fonte rica para gerar também recursivamente novas visões: visão interna (insight), visão de futuro (foresight), visão de passado (hindsight) e supervisão – de aquecimentos e erros (oversight) (OKADA, 2006, p.78).

Endossa esse conceito de *insight* Santos (2013, p.16), quando explica que "*Insight* se refere a resolver um problema por meio da compreensão das relações entre suas diversas partes." Essas frequências de *insights*,podemos dizer que são aleatoriamente e ocorrem em momentos inesperados no decorrer da leitura. "Aprender por *insight* é, portanto, resolver problemas sem experimentação prática [...] aprendizagem por *insight* envolve tentativas que ocorrem mentalmente (SANTOS 2013, p.16).

Podemos afirmar, assim, que este processo ocorre sem aviso prévio, como um estalo repentino, reflete o conhecimento que já possuímos o chamado conhecimento prévio, com o novo, este novo que por hora era desconhecido, mas que agora encontra aporte em nossa mente, contextualizando e formando um novo aprendizado.

Fechamos esse subcapítulo com os ensinamentos de Leffa (1996, p. 10), sobre os conhecimentos prévios, porque "ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade".

1.2. Gênero textual: crônica

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), desde que foram implantados divulgaram que o ensino de Língua portuguesa tenha como meta uma concepção de língua centrada no texto, principalmente nos gêneros textuais. Esse documento torna-se fundamental à medida que aborda as teorias sociointeracionistas como eixo do ensino e propõe práticas pedagógicas de oralidade e escrita com um caráter dinâmico para língua portuguesa.

De maneira não diferente o Referencial Curricular do estado de Mato Grosso do Sul aponta que

> Na organização do currículo das escolas da educação básica, além de valores de interesse social, é preciso assegurar "entendimento do currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as

> identidades dos educandos" (RESOLUÇÃO CNE/CEB n. 4, de 13/07/2010, p. 4-5).

Considerando que é preciso assegurar o entendimento do currículo pelas experiências, vivências e saberes dos estudantes, o foco na aprendizagem significativa resulta em contextualização do que é aprendido em sala com o que é vivenciado pelo estudante.

> Por meio desse leque de possibilidades, experiências de educadores devem ajudar os alunos a apreciarem o valor do desenvolvimento das múltiplas linguagens que permite a transversalidade em todos os segmentos curriculares. Nesse contexto, a competência discursiva/textual, portanto, é adquirida pelo aluno na e pela atividade de linguagem, em contextos de leitura e de produção de textos, inseridas em situações linguisticamente significativas (BRASIL, 1998).

Pensar em um ensino na perspectiva do gênero textual, em nosso estudo a crônica, de certo modo, é proporcionar ao professor olhar a produção de texto com mais abrangência e incitar para uma prática e leitura envolvendo gêneros. Longe de pensar que a tipologia textual não é necessária, porém não ficar restrita a isso, pois estamos entendendo que outras possibilidades podem ser encontradas nos gêneros textuais.

Dentre os gêneros pesquisados para o ensino fundamental e pensando em uma articulação com as práticas escolares e sociais, optamos por trabalhar com o gênero crônica, posto que esse gênero constitua em "uma narrativa curta, com riqueza de estrutura condicionada à construção ágil, direta e um despojamento verbal intencionando eternizar um momento" (REDMOND, 2008, p.15).

Outro ponto importante de destaque desse gênero é que ele trata da visão crítica de fatos do cotidiano. E também por ser um gênero de "uma linguagem que se aproxima do modo de ser mais natural das pessoas" (REDMOND, 2008, p.21), com esta linguagem clara, torna a leitura para o público em estudo neste trabalho, mais leve e apreciativa, com a finalidade de despertar o interesse e gosto dos alunos pelo gênero, posteriormente pela leitura, para aprimoramento de seus conhecimentos e devemos levar em consideração ainda que o gênero crônica instiga o leitor a novas buscas e descobertas.

Arrigucci Júnior (1987, p.52), endossa essa ideia destacando fatos do dia a dia, pois a crônica traduz um conjunto de "fatos corriqueiros do dia-a-dia, dos *fait divers*, fatos da atualidade alimentam o noticiário dos jornais, desde que esses se tornaram instrumentos de informação de grande tiragem no século passado". Também cabe ressaltar que:

> O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isto porque a maestria textual

> requer – muito mais que os outros tipos de maestria – a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica (KOCH, 2003, p. 55).

Dependendo da temática que trata o gênero estudado para o ensino, o professor pode direcionar ações para questões envolvendo a opinião dos alunos, abrir debates para novas interpretações, lançando mão dos conhecimentos de mundo para realizar inferências e incitar os conhecimentos prévios dos alunos. Assim, o gênero passa a ser uma temática de ensino de caráter descritivo, informativo, explicativo. Teóricos como Bakhtin (2002), Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2002), e os PCN's (1998) tratam do assunto e são referências na abordagem sobre questões relacionadas à tipologia e aos gêneros textuais.

Esses estudiosos diferenciam tipologia de gênero como sendo os gêneros textuais, atividades sócio-discursivas que transportam para enaltecer a comunicação e a interação Marcuschi (2002). Já Kock (2002) destaca a competência do falante como o modo mais eficaz para conhecer os textos. Ademais podemos mencionar Travaglia (1998), que analisa os textos sob o ponto de vista dos tipos e do constructo e seu modo de interação. Sendo Travaglia preocupado com os tipos de textos, torna necessário pensar acerca da presença desse texto em sala de aula. Assim expõe:

> [..] participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar; produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa [...] (TRAVAGLIA, 1998, p.103-104).

Assim como muitos teóricos, Dolz e Schneuwly (2004) abordam sobre o assunto dos gêneros textuais, orais ou escritos e ensinam que o ensino, por meio dos gêneros, contempla as diferentes esferas da sociedade e não deixam de ser produtos sociais bastante diversificados para que os sujeitos aprendam, utilizando as estratégias das sequências didáticas. Ao afiançarem que "o gênero é um instrumento semiótico constituído por signos organizados de maneira regular, instrumento complexo que compreende níveis diferentes, o que faz dele um mega-instrumento" (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 65), garantem as reflexões até então realizadas sobre construto teórico do interacionismo sociodiscursivo.

O aparelhamento das sequências didáticas passa por essa teoria e possibilita instrumentalizar o professor com metodologias diferentes na organização de suas aulas. Assim explica:

> [...] uma proposta de ensino/ aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos

> alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 41)

Podemos finalizar este subitem entendendo que os gêneros textuais, como meio de ensino/aprendizagem, têm possibilidade de formar sujeitos, no interior das escolas, com mais interesse e agentes de seu conhecimento.

1.3. Teoria da aprendizagem significativa

A teoria da aprendizagem significativa foi pensada primeiramente pelo psicólogo David Paul Ausubel. As primeiras formulações de Ausubel (1980) são dos anos 60, porém em 1980 ele recebeu cooperações de Helen Hanesian e Joseph Donald Novak, em relação aos fatores sociais, cognitivos e afetivos na aquisição de um novo conhecimento.

> [...] é essencial levar-se em consideração as complexidades provenientes da situação de classe de aula, estes por sua vez, incluem a presença de muitos alunos de motivação, prontidão e aptidões desiguais; as dificuldades de comunicação entre professor e aluno; as características particulares de cada disciplina que está sendo ensinada; e as características das idades dos alunos (AUSUBEL et al, 1980, p. 5).

A aprendizagem é considerada significativa quando outro conteúdo, diferente daquele que o aluno tem passa a fazer parte de seu repertório de mundo. Um compêndio de competências que se adquire a partir de outros conhecimentos, como por exemplo, conhecimento prévio. Esses conhecimentos ganham o *status* de conteúdo novo, que são armazenados numa estrutura designada cognitiva. Os processos mentais, nessa aprendizagem, ganham importância à medida que o sujeito apresenta uma organização cognitiva interna fundamentada em outros conhecimentos de caráter conceitual. Em Moreira; Masini (2001) a aprendizagem é considerada:

> Como um processo de armazenamento de informação, condensação em classes mais genéricas de conhecimentos, que são incorporados a uma estrutura no cérebro do indivíduo, de modo que esta possa ser manipulada e utilizada no futuro. É a habilidade de organização das informações que deve ser desenvolvida (MOREIRA e MASINI, 2001, p. 04).

A partir do momento em que o aluno consegue fazer a ligação entre o conhecimento já existente em si com as novas informações adquiridas, é possível afirmar que houve uma aprendizagem significativa. Pois estes conhecimentos prévios serviram como âncora ao novo conhecimento.

O elemento mais importante na aprendizagem significativa é como a nova informação é integrada na antiga estrutura de conhecimento. Moreira (2010) afirma ainda que,

> A aprendizagem é dita significativa quando uma nova informação (conceito, ideia, proposição) adquire significados para o aprendiz através de uma espécie de ancoragem em aspectos relevantes de estrutura cognitiva preexistente do indivíduo. Esses aspectos relevantes de estrutura cognitiva servem como ancoradouro para a nova informação sçao chamados de *subsunçores*[2](MOREIRA ,2010, p. 18)

O conhecimento existente na estrutura coginitiva de cada aluno antes do ambiente escolar, deve sempre ser levado em conta, como aponta Moreira (1987, p. 16) que o mais importante é considerar aquilo que o aluno já sabe, embora a "medida em que conceitos relevantes e inclusivos sejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e sirvam, dessa forma, de ancoradouro a novas ideias e conceitos".

Entendemos que na aprendizagem significativa, teorias e métodos de ensino estão relacionados com a atividade que se realiza em sala de aula e com os fatores cognitivos, afetivos e sociais que o influenciam. Essa teoria ressalta a necessidade de levar em conta o aprendizado que o aluno já possui com um aprendizado fora do ambiente escolar, para assim, construir um novo conhecimento, o professor precisa entender e respeitar a relação entre o conhecimento de vida com o novo a ser adquirido.

Moreira et al (1987) esclarece sobre como as pessoas aprendem e mencionam a existência de duas maneiras de aprender: Aprendizagem Mecânica (no Brasil também

---

[2]Subsunçor, ponto central dessa teoria, é o ponto cognitivo do aluno, que permitirá um novo conhecimento. O subsunçor é uma estrutura específica, na qual uma nova informação pode se agregarão cérebro humano que é, altamente, organizado e que possui uma hierarquia conceitual que armazena experiências prévias daquele que aprende. O nome que se dá a um conhecimento específico que existe na estrutura de conhecimentos de uma pessoa e que torna possível dar um novo significado a um conhecimento novo que é passado ao aluno ou descoberto por ele é o que é conhecido como subsunçor ou ideia-âncora. Este pode estar mais ou menos diferenciado, ter mais ou menos estabilidade cognitiva, isto é, mais ou menos formulado em termos de significado.(AQUINO FILHO, et al, 2015, S/P).Explicação do conceito retirado de *Gilmar Ferreira De Aquino Filho, Jonatas Teixeira Machado e Luiz Henrique Amaral (2015): "Ausubel: aprendizagem significativa e avaliação", Revista Atlante: CuadernosdeEducación y Desarrollo (outubro 2015).Em linha: http://www.eumed.net/rev/atlante/10/ausubel.html*

conhecida como “decoreba”) e Aprendizagem Significativa. Considera a mecânica uma maneira arbitrária de aprendizagem, uma vez que o aluno diz que aprende, mas não compreende o que estudou. Ou seja, o aluno repete, copia, exatamente como expõe o material escrito, efetivando a não aprendizagem. Um exemplo disso está no fato do aluno decorar os verbos das conjugações e recitá-lo com qualquer outro verbo da mesma terminação.

Quando a aprendizagem é mecânica a nova informação adquirida se armazena de modo arbitrário, não havendo assim a interação entre essa nova informação e o conhecimento que o indivíduo já possuía.

De acordo com Ausubel (2003), o ser humano estabelece significados de maneira mais hábil quando forem consideradas inicialmente as questões mais gerais e inclusivas:

> Quando se programa a matéria de acordo com o princípio de diferenciação progressiva, apresentam-se, em primeiro lugar, as ideias mais gerais e inclusivas da disciplina e, depois, estas são progressivamente diferenciadas em termos de pormenor e de especificidade. Esta ordem de apresentação corresponde, presumivelmente, à sequência natural de aquisição de consciência cognitiva e de sofisticação, quando os seres humanos estão expostos, de forma espontânea, quer a uma área de conhecimentos completamente desconhecida, quer a um ramo desconhecido de um conjunto de conhecimentos familiar. Também corresponde à forma postulada, através da qual se representam, organizam e armazenam estes conhecimentos nas estruturas cognitivas humanas.
>
> Por outras palavras, elaboram-se aqui dois pressupostos:
>
> (1) é menos difícil para os seres humanos apreenderem os aspectos diferenciados de um todo, anteriormente apreendido e mais inclusivo, do que formular o todo inclusivo a partir das partes diferenciadas anteriormente aprendidas;
>
> (2) a organização que o indivíduo faz do conteúdo de uma determinada disciplina no próprio intelecto consiste numa estrutura hierárquica, onde as ideias mais inclusivas ocupam uma posição no vértice da estrutura e subsumem, progressivamente, as proposições, conceitos e dados factuais menos inclusivos e mais diferenciados (AUSUBEL 2003, p. 166)

A aprendizagem significativa pressupõe ocorrer com a incorporação de conhecimento novo na estrutura cognitiva. Estamos incorporando nessa teoria os conhecimentos prévios, as relações de conteúdo, somatizada ao já existente na estrutura cognitiva. Reconhece os estudiosos que as aprendizagens, mecânica e Significativa, são dicotomias que se fazem presentes na aprendizagem, pois o conhecimento aloja-se em algum dos extremos da consciência, ou no mecânico ou no significativo.

1.4. Ferramentas cognitivas e aprendizagem significativa

Para compreender a proposta da aprendizagem significativa, temos que pensar numa mudança conceitual diferente da que até então estávamos realizando, ou ainda utilizar os mesmos procedimentos dando um viés de interação. Entre algumas alterações podemos mencionar o: material didático; no papel do professor e sua metodologia, a relação com outras disciplinas (interdisciplinaridade), ou com outras áreas de conhecimento; trazer conhecimento incluindo diferentes contextos. Nessa ótica de mudança epistemológica, o papel do professor constitui o elo principal, a partir do momento que este deixa de ser um professor produtivista do conteúdo, e passa a considerar as descobertas dos alunos, o meio social que este aluno se insere. Bem explica Ausubel (1980) quando fala dessa nova forma de ensinar, como um ensino de maneira não-arbitrária e não literal, nesse caso podemos dizer da aprendizagem significativa, pois o aluno pelo hábito da descoberta dos conteúdos, ele cria seus conceitos e a aprendizagem se efetiva.

Cada pessoa tem seu modo de assimilar e aprender o novo, Santos (2013, p. 42,43) transcreve em forma de tabela algumas características de personalidade na maioria das vezes coligada às modalidades de aprendizagem.

As modalidades de aprendizagem são três: visual, auditiva e cinestésica.

Tabela 1: Modalidades de aprendizagem

Modalidade visual	**Modalidade auditiva**	**Modalidade cinestésica**
A mente vagueia durante atividades mentais.	Distrai-se facilmente.	Mexe o lápis ou o pé enquanto pensa, estuda ou faz prova.
Tem problemas em seguir ou relembrar instruções verbais.	Perde o interesse rapidamente em apresentações visuais.	Adora manusear objetos.
Prefere observar a efetivamente participar de atividades e discussões de grupo.	Gosta de atividades auditivas.	Utiliza bastantes gestos com as mãos e linguagem corporal.
Gosta de ler silenciosamente.	É ativo em situações de discussões em grupo.	Toca as pessoas enquanto fala com elas.
É cuidadoso e organizado.	Prefere leitura em voz alta a leitura silenciosa.	Tende a não gostar de ler.
Presta atenção a detalhes.	Escuta música enquanto estuda ou faz tarefa de casa.	Aprecia atividades manuais.

Tem letra legível e bem cuidada.	Tem letra descuidada e frequentemente ilegível.	Aprecia atividades de resolução de problemas.
É um bom orador.	Memoriza facilmente sequência e listas.	É desorganizado.
Memoriza facilmente vendo retratos e diagramas.	Memoriza nomes facilmente.	É um mau orador.
Pode ter memória fotográfica.	Geralmente tem memória auditiva.	Geralmente tem problemas em memorizar nomes, listas, etc.
Tende a ser expansivo.	Tende a ser moderadamente expansivo.	Tende a ser quieto, tímido e reservado.
Tende a ser racional.	Tende a ser fechado com relação às emoções.	Tende a te facilidade para expressar emoções.

Fonte: Retirado do livro de Júlio César Furtado Santos (2013, p. 42 e 43)

Como observamos na tabela, as pessoas da modalidade visual têm mais facilidade no aprendizado quando este inclui imagens, gráficos, diagramas, mapas e textos. Os auditivos aprendem melhor com conteúdo em formato de áudios. Já os cinestésicos, aprendem mais em situações práticas do que teóricas como montar e desmontar algo, mover, tocar, atividades manuais. Logo, diferentes estratégias para as modalidades de aprendizagem alcançam diferentes níveis de efetividade.

Buscando nos estudos de Jonassen (2007) explicações para compreender sobre as ferramentas cognitivas de aprendizagem. Este vai buscar na década de 1980, no apogeu do uso do computador e a influência que este provocou na educação, para falar das ferramentas. Esse novo recurso de uso do computador restringia em tutorias voltadas para diferentes áreas do conhecimento, mas ainda não constituíam modelos para solução de muitos problemas da aprendizagem. Segundo ele, os alunos ainda estavam envolvidos mais num processo de reprodução das atividades, do que aprimorar o processamento da informação de forma reflexiva, assim os alunos “não podem refletir aquilo que sabem, nem avaliar aquilo que sabem, nem mesmo construir algum significado pessoal para aquilo que estudaram” (JONASSEN, 2007, p.16).

Outra explicação dada pelo estudioso foi a questão do avanço dos estudos sobre inteligência artificial que vieram superar as deficiências acerca do conhecimento relacionado à inteligência humana. Foram criados modelos mentais e esses modelos serviram para aprimorar as tutorias, e Jonassen (2007) supõe que o avanço das tecnologias na educação e

os estudos da inteligência artificial contribuíram para melhorar o processamento da informação.

Ausubel et al (1978) nessa mesma linha de raciocínio consideram que a aprendizagem se torna muito mais significativa quando ancorada no conhecimento que o aluno já tinha consigo, logo, deve-se levar em consideração cada modalidade de aprendizagem, o ensino deve ser diversificado para que este consiga ancoradouro em cada aluno com seus diferentes modos de aprender.

Jonassen (2007, p. 12) define as ferramentas cognitivas como sendo uma "ferramenta que pode ajudar o aluno a organizar as ideias e a construir o conhecimento [...] funcionando, sobretudo, como extensão da capacidade humana de invenção e criação". Considera como ferramenta os vários recursos nos ambientes virtuais de aprendizagem e menciona entre outros: ambiente de grupos, chat, conferências por meio do computador, com uma perspectiva de interatividade. Veja que o estudioso utiliza dos computadores, dos avanços tecnológicos para dar destaque às ferramentas como uma maneira de contribuir com a aprendizagem cognitiva.

Assim como Jonassen, (1996) considera que "os alunos integram novas ideias ao conhecimento anterior para entenderem ou construírem o significado das experiências que têm. Constroem seu próprio significado para experiência" (JONASSEN, 1996 p. 73). Entendemos também que os conhecimentos prévios e o uso de ferramentas como a Cmap Tools exercem um papel diferenciado no processo educativo. Assim, o papel do professor deixa de ser um simples reprodutor do conhecimento e passa a ser um mediador, ou facilitador pedagógico capaz de oferecer ambientes e ferramentas que auxiliem os alunos a interpretar e analisar determinados temas e construir diferentes mapas conceituais, proposta deste estudo.

Finalmente, ressaltamos que seria uma abordagem reducionista se simplesmente considerasse o uso do computador nas escolas como uma simples máquina de acesso, diferente de constituir um recurso da informática que exige dos alunos a tarefa de pensar de forma significativa de modo a usarem para representar o que sabem. As ferramentas podem constituir uma forma pedagógica de ensino para desenvolver um pensamento crítico e

permitam que o aluno, ao manuseá-la possa organizar seu pensamento, interpretar e representar o conhecimento pessoal acerca de um determinado assunto.

1.5. Sobre mapas conceituais

Os mapas conceituais são diagramas indicando relações entre conceitos ou entre palavras, que podem ser usadas para representar conceitos. Trata-se de uma ferramenta de estudo útil no auxílio da organização de pensamento, pois desafia a construção e estruturação do conhecimento. Os mapas conceituais ativam os conhecimentos existentes no subconsciente e são usados como lembretes para trazer à memória funcional que você pode não perceber ser relevante. Um mapa conceitual também é usado tanto para integrar como para discriminar um conceito.

Alegro (2008, p. 49-50), por exemplo, declara que os mapas conceituais são "[...] diagramas que explicitam conceitos de uma fonte de conhecimentos hierarquicamente organizados e as relações entre esses conceitos, cuja estrutura deve estar de acordo com a própria estrutura da fonte [...]". Logo, mapas conceituais são conceitos que se conectam entre si representando a estrutura cognitiva de quem aprende.

Moreira[3] (2010) em seu site conceitua mapas conceituais como sendo "diagramas de significados, de relações significativas; de hierarquias conceituais", diferenciando de redes semânticas que, segundo o autor, não devem ser confundidas, pois a primeira considera tanto o diagrama como os conceitos, e a segunda não precisa necessariamente considerar o diagrama, mas necessário incluir os conceitos. "Mapas conceituais não buscam classificar conceitos, mas sim relacioná-los e hierarquizá-los".

Os mapas conceituais são caracterizados por serem flexíveis, pois possuem uma livre estrutura em sua construção, permitindo assim uma variedade de organização. Em Novak e Gowin (1996) podemos observar o objetivo dos mapas conceituais:

> Os mapas conceituais têm por objetivo representar relações significativas entre conceitos na forma de proposições. Uma proposição consiste em dois ou mais termos conceituais ligados por palavras de modo a formar uma unidade semântica

[3]MAPAS CONCEITUAIS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA. Texto Adaptado e atualizado. Em 1997, de um trabalho com o mesmo título publicado em O ENSINO, Revista Galáico Portuguesa de Sócio-Pedagogia e Sócio-Linguística, Pontevedra/Galícia/Espanha e Braga/Portugal, N° 23 a 28: 87-95, 1988. Publicado também em Cadernos do Aplicação, 11(2): 143-156, 1998. Revisado e publicado em espanhol, em 2005, na Revista Chilena de Educação Científica, 4(2): 38-44. Revisado novamente em 2012.

> expressando os conceitos dos significados que a compõem. (NOVAK e GOWIN, 1996, p. 31)

Explica o estudioso Moreira (2010, p. 16), que não existe um mapa conceitual exato/finito, igual para todos, e dificilmente existe um único mapa para um determinado conteúdo. Um mapa conceitual reflete "a compreensão de quem o faz no momento em que o faz", assim cada sujeito pode apresentar mapas conceituais diferentes para o mesmo conteúdo.

Carretero (1997) já argumentou a importância de mapear os conhecimentos prévios, e após estudos apresenta quatro características acerca dessa temática. São elas:

> a) são construções pessoais. Apesar de muitas delas serem comuns a um grande número de alunos, essas idéias fazem parte da rede de conhecimento que cada indivíduo possui e, por isso, possuem um significado pessoal.
> b) Essa significação parece ter uma clara influência na grande resistência mostrada pelos alunos no momento de modificar essas concepções.
> c) Geralmente, são concepções bastante afastadas do conceito ou da interpretação disciplinar correta.
> d) Costuma ser implícita. Muitas delas são adquiridas a partir do conhecimento cotidiano e o indivíduo não utiliza explicitamente a sua formulação (CARRETERO, 1997, p.33).

Como instrumentos de aprendizagem no levantamento de conhecimentos prévios, os mapas conceituais são uma ferramenta eficaz. Os mapas são considerados representações externas do cognitivo de quem os elaboram, trazendo a possibilidade de o aluno visualizar as construções conceituais que ele está desenvolvendo durante o processo de ensino/aprendizagem.

De acordo com Tavares (2007, p. 74)

> O aluno que desenvolver essa habilidade de construir seu mapa conceitual enquanto estuda determinado assunto, está se tornando capaz de encontrar autonomamente o seu caminho no processo de aprendizagem (TAVARES, 2007, p. 74).

Os mapas conceituais devem ser hierárquicos, ou seja, os conceitos mais amplos devem estar situados na parte superior, e os conceitos mais específicos e menos inclusivos na parte inferior. Os mapas proporcionam um esquema do que foi aprendido e organizado pelo estudante.

Esta metodologia de ensino caracteriza-se como uma forma de organização de pensamento e conhecimento, fazendo com que os alunos possam relacionar o novo conhecimento com o que já trazem consigo por meio de redes multidimensionais,

construindo assim um resumo esquemático mental, é como um quebra cabeça a ser montado peça por peça, até que no final, tudo se torne uma rede de significações.

1.6. Aplicativo Cmap Tools

O aplicativo Conceptual Maps Tools[4]é um aplicativo desenvolvido para elaborar esquemas conceituais e poder representá-los graficamente. O programa necessita de internet apenas para baixar a primeira vez, depois pode ser instalado em outros computadores com o uso de um pen drive. O uso após o download não necessita de internet, sendo assim, torna mais acessível às escolas que não possuem internet ou possuem uma internet de baixa qualidade não podendo trabalhar *online* frequentemente. Trata de um programa que pode ser adquirido gratuitamente da internet a partir de um dos links.[5]

Neste aplicativo os conceitos são inseridos em caixas de texto e interligados entre si por frases de ligação, dando aos conceitos um sentido amplo e significativo.

Imagem 1: Logotipo do programa CMAP Tools

Fonte: Imagem capturada no site do programa. Disponível em: <https://cmaptools.softonic.com.br/>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

O aplicativo é um software que serve perfeitamente para quem utiliza a teoria dos mapas conceituais e gosta de tornar visual as ideias que tem em mente, colocando-as em ordem de modo hierárquico. Após criar os mapas, é possível converter em formatos para que

[4] Informações adquiridas em http://www.cp2.g12.br/blog/labre2/programas-e-tutoriais/cmap-tools/, capturada em maio de 2018. Equipe de Informática Educativa – Departamento de Ciência da Computação e Informática Educativa – 2010

[5]Para baixar o referido programa ir em http://cmaptools.softonic.com.br/ – ativador de download. http://cmap.ihmc.us/download/ – site oficial do programa. É necessário o cadastro no site.

sejam apresentados na web, desse modo, torna possível e mais fácil fazer a publicação e divulgação do trabalho nos ambientes *online*.

O capítulo a seguir trata da metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa de modo especial a pesquisa-ação Thiollent (2011), passando pelo *locus* da pesquisa, o perfil dos sujeitos e as diferentes etapas do estudo.

Capítulo 2- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

As pesquisas em educação, na contemporaneidade têm assumido um papel de relevância na sociedade e no contexto das escolas. O professor tem recorrido à prática da pesquisa para repensar sua prática pedagógica em sala de aula. Explica a estudiosa André (2007) que os estudos sobre pesquisas na década de 60-70 centravam mais na análise das variáveis de contexto, diferente das pesquisas de hoje que estão sendo substituídas pelo o que ocorre no processo de ensino.

Com as mudanças sociais e tecnológicas, outros interesses surgem nos contextos educacionais, novos temas, novos enfoques, novos referenciais teóricos, outras abordagens metodológicas e novos contextos de produção de estudos científicos. Este estudo caminha para uma pesquisa com o sentido de produzir conhecimento e promover condições de transformações de situações dentro da própria escola. Estamos optando pela pesquisa-ação, enquanto ensino de ações para autorreflexão coletiva, e o envolvimento efetivo dos alunos nas práticas cotidianas sociais.

Recorremos a Thiollent (2011) para ampliar os conhecimentos deste tipo de pesquisa. Segundo ele, para considerar pesquisa-ação toma-se necessário interação entre os pesquisadores e envolvidos na pesquisa de maneira a contribuir com avanços nas discussões do fazer pedagógico. A participação dos envolvidos está relacionada com o aprender, com o conhecer, em complementaridade, implicando sempre em fazer no coletivo. A pesquisa-ação para Thiollent (2011, p.16) não se restringe em levantar dados, mas “é necessário definir com precisão, qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação”.

2.1. Metodologia da pesquisa-ação

A pesquisa-ação, de acordo com esse estudioso, encaminha para que os sujeitos da pesquisa, participantes e pesquisadores, por meio das ações coletivas respondam aos problemas que vivenciam, com o fito de transformá-lo. Essa metodologia visa dar maior contribuição à solução de problemas que outros estudos convencionais. (THIOLLENT, 2011)

No Brasil, este tipo de pesquisa expandiu com os estudos do sociólogo Michel Thiollent (2011, p. 20) que de acordo com ele, a pesquisa-ação é definida como um estudo empírico, realizado em dupla função "associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo". Para este estudo, consideramos ação e resolução como um modo participativo para a aprendizagem de conteúdo.

A pesquisa-ação enquanto método de estudo requer algumas técnicas para compreender o processo. O estudioso João B. G. Pinto (1989), compreende como metodologia os passos do estudo, e como objetivos os instrumentos e técnicas. Ou seja, propõe uma sequência de ações, com passos definidos, cujas ações podem ser desdobradas em outras, de forma que contemplem atividades para atingir o objetivo. Assim, a metodologia da pesquisa-ação, segundo João Bosco G. Pinto (1989), abrange diferentes momentos: o da investigação, da programação, e o da ação. Entre eles podem estar imbuídos os momentos de informações, observação e seleção.

Explica o estudioso que a pesquisa-ação é muito flexível, diferente de outros tipos de estudo. Não necessariamente deve seguir fases rigidamente ordenadas. Assim, considera as seguintes sequências de metodologia: a fase exploratória e, no final, a divulgação dos resultados.

Neste estudo, consideramos fase exploratória os momentos de encontro com os alunos, seleção da temática (gênero crônica), os debates provocativos sobre conhecimentos prévios, e o contrato de atividades que seriam desenvolvidas.

2.2. *Locus* da pesquisa[6]

Imagem 2: Fachada da escola

[6] Dados extraídos do Projeto Político Pedagógico da Escola, reelaborado em 2018.

Fonte: Imagem capturada do blog da escola. Disponível em:<http://escolacelso.blogspot.com/>. Acesso em: 30 denovembro de 2018.

Desenvolvemos este trabalho na Escola Estadual Professor Celso Muller do Amaral, localizada na cidade de Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul. Está localizada na região nordeste da cidade, considerando o centro como referência, estrategicamente localizada em uma área residencial, entre bairros, distante do centro, porém bem atendida por vias expressas.Localizada no bairro Jardim Maracanã, mas atende alunos de vários bairros ao redor da unidade escolar. A escola possui 12 salas de aula, sendo 12 no período matutino, divididas do 7º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio e 12 no período vespertino divididas entre 1º aos 6º anos do ensino fundamental. A escola possuiu no ano de 2018o quantitativo de setecentos e oitenta e quatro alunos com faixa etária entre seis aos dezenove anos de idade.

Sua estrutura física possui dois pisos. Na parte superior há doze (12) salas de aula e dois (02) banheiros. Na parte inferior localizam-se os setores administrativo e pedagógico com secretaria, sala direção, sala dos professores, sala de recursos didático-pedagógicos e coordenação de área, *hall*, banheiros para funcionários, coordenação pedagógica, laboratório de informática, sala de projeção, uma sala de aula, ambiente adaptado para sala de recursos onde são atendidos os estudantes com necessidades educacionais especiais, biblioteca, almoxarifado, banheiros para os estudantes, gabinete dentário, sala de reforço, cantina, bebedouro, cozinha, lavanderia, quadra esportiva coberta, quadra de areia, estacionamento e sala de artes.

Em 28 de novembro de 1998, foi iniciada a construção da escola com a instalação do canteiro de obras e concluída em setembro de 2000, mês em que ela foi inaugurada. Em 25

de agosto de 2000, por meio do decreto 10.039, publicado em diário oficial nº 53537 ela foi criada. A partir desta data iniciou suas atividades com as pré-matrículas e matrículas para o seu primeiro ano letivo. A primeira autorização de funcionamento foi obtida por meio da Resolução SED nº1. 485/01 de 10/03/2001, publicada no D. O. 5.471 de 20/03/2001.

Recebeu este nome em homenagem a Celso Müller do Amaral, cidadão que destinou atenção especial à educação como professor, diretor de escola e político.

Em 2001, a escola recebeu os mobiliários para sala de aula, secretaria, cozinha e materiais didático-pedagógicos. Quanto aos recursos humanos vieram professores e funcionários administrativos transferidos de outras unidades escolares, num total de trinta pessoas.

De acordo com dados do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a unidade escolar atende uma clientela de situação econômica variada. A questão da renda familiar trouxe dados de pobreza e miséria significativos no conjunto dos educandos, mas em relação aos dados da pesquisa passada, houve um aumento importante referente à classe média. Fonte de renda assalariada 63%, Trabalho informal 21%, Aposentadorias, Programas governamentais e Pensões somaram juntas 16%.

Já os Valores da Renda Familiar ficaram caracterizados como: menos de 1 salário mínimo 07% (linha da miséria), 01 salário 21% e 02 salários 37% (linha da pobreza), de 03 até 05 salários 32% (classe média baixa) e apenas 3% recebem mais de cinco salários mínimos (classe média).

2.3. Perfil dos sujeitos

A turma onde a pesquisa foi desenvolvida é a do 9º ano do ensino fundamental, turma C. Esta turma possuía 30 alunos sendo 16 meninas e 14 meninos, com faixa etária de 13 aos 19 anos. A escolha pelo nono ano deveu-se por serem alunos que estão terminando o ensino fundamental e se preparando para o ensino médio. São alunos da zona urbana, e da região periférica da cidade, pois são oriundos não só do bairro onde se localiza a escola, mas também de outros bairros da cidade.

Tabela 2: Composição da turma

ALUNO	SEXO	IDADE
Aluno 1	Masculino	15
Aluno 2	Feminino	13
Aluno 3	Feminino	19
Aluno 4	Masculino	14
Aluno 5	Feminino	18
Aluno 6	Masculino	14
Aluno 7	Feminino	16
Aluno 8	Masculino	14
Aluno 9	Feminino	15
Aluno 10	Feminino	16
Aluno 11	Feminino	13
Aluno 12	Masculino	15
Aluno 13	Feminino	15
Aluno 14	Feminino	14
Aluno 15	Masculino	17
Aluno 16	Masculino	18
Aluno 17	Masculino	14
Aluno 18	Masculino	17
Aluno 19	Feminino	14
Aluno 20	Masculino	19
Aluno 21	Feminino	16
Aluno 22	Masculino	18
Aluno 23	Masculino	15
Aluno 24	Feminino	19
Aluno 25	Feminino	14

Aluno 26	Feminino	15
Aluno 27	Masculino	14
Aluno 28	Feminino	15
Aluno 29	Masculino	13
Aluno 30	Feminino	15

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora

Apesar de o estudo ter sido desenvolvida no nono ano com total de 30 alunos, para análise desse estudo realizamos recorte nas produções apenas de quatro alunos, dois do sexo feminino e dois do sexo masculino, sendo que para a qualificação analisamos apenas os mapas de dois alunos.

2.4. Trajetória da pesquisa-ação

Consideramos trajetória do estudo as etapas das sequências de atividades desenvolvidas ao longo do processo na pesquisa-ação.

Etapa 1:

Antes de iniciarmos o trabalho com o gênero crônica, foi aplicado para a turma um questionário para levantamento prévio dos conhecimentos sobre crônica, constituindo assim o diagnóstico para compreender o problema.

Etapa 2:

Neste momento realizamos coletivamente as ações que seriam desenvolvidas, selecionamos o material de estudo sobre o gênero crônica, suas características, estrutura e enredo, personagens, foco narrativo. Para isso, utilizamos de materiais pedagógicos diferentes do uso comum em sala de aula (slides e pesquisa na sala de tecnologia). Envolveu nessa etapa ainda a leitura de crônicas, interpretação e análise estrutural.

Etapa 3:

Essa etapa constituiu de quatro aulas para estudos coletivos, elaboração de uma aula acerca de mapas conceituais, e sua relação com o conteúdo estudado, levantamento de palavras-chave que representassem a temática e posteriormente realização dos mapas

conceituais. Nesse momento foi utilizado um aplicativo denominado de Cmap Tools para elaboração dos mapas conceituais.

As análises das etapas serão examinadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3– DESCRIÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DAS ETAPAS: CONSTRUÇÃO DOS MAPAS CONCEITUAIS

Etapa 1:Interpretação das respostas do questionário

Tabela 3: Perguntas do questionário para o diagnóstico

Questionário diagnóstico
1. Você já ouviu falar em crônica?
2. Você já leu alguma crônica? Qual?
3. Quem era o autor da crônica lida?
4. Você conhece algum cronista brasileiro? Qual?
5. Em que lugar as crônicas são veiculadas?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Tabela 4 - Respostas dos alunos ao questionário aplicado

ALUNO	**QUESTÃO 1**	**QUESTÃO 2**	**QUESTÃO 3**	**QUESTÃO 4**	**QUESTÃO 5**
Aluno 1	Sim	Não	Não sei	Não	Não sei
Aluno 2	Sim	Sim, só que esqueci o nome	Eu não lembro	Eu não	Eu não sei
Aluno 3	Não	Não	Não sei	Não	Nas redes sociais, revistas
Aluno 4	Não	Não	Não sei	Não	Redes sociais, revistas, livros e jornais
Aluno 5	Não	Nunca li	Não sei	Não	Redes sociais, livros, jornal
Aluno 6	Sim	Não	Não sei	Não	Redes sociais
Aluno 7	Não compareceu	Não compareceu	Não compareceu	Não compareceu	Não compareceu
Aluno 8	Não compareceu	Não compareceu	Não compareceu	Não compareceu	Não compareceu

Aluno 9	Não	Não	Não sei	Não	Internet
Aluno 10	Não compareceu	Não compareceu	Não compareceu	Não compareceu	Não compareceu
Aluno 11	Sim	Não me lembro	Não sei	Não	Internet, revistas e livros
Aluno 12	Não	Não	Não sei	Não lembro	Internet, livros
Aluno 13	Não compareceu	Não compareceu	Não compareceu	Não compareceu	Não compareceu
Aluno 14	Não	Não	Não sei	Não	Internet
Aluno 15	Sim	Não sei	Não sei	Não	Não sei
Aluno 16	Não	Não	Não sei	Não	Redes sociais, livros e jornal
Aluno 17	Já sim	Não lembro	Não sei	Não	Livros
Aluno 18	Não compareceu	Não compareceu	Não compareceu	Não compareceu	Não compareceu
Aluno 19	Já sim	Não	Não lembro	Não	Redes sociais, livros
Aluno 20	Sim	Já,Crônicas de Nárnia	Não lembro	Não	Livros
Aluno 21	Sim	Não lembro	Não sei	Não	Redes sociais, livros
Aluno 22	Sim	Sim, não lembro	Não sei	Não	Livros
Aluno 23	Sim	Sim	Não lembro	Não	Livro
Aluno 24	Não compareceu	Não compareceu	Não compareceu	Não compareceu	Não compareceu
Aluno 25	Sim	Não lembro	Não lembro	Não	Redes sociais, livros, revistas, jornais
Aluno 26	Sim	Não lembro	Não lembro	Não	Livros, internet, revistas
Aluno 27	Sim	Sim, a Raposa e a Uva	Não sei	Não	Livros e redes sociais
Aluno 28	Sim	Sim, mas não lembro qual	Não lembro	Não	Livros, jornais, internet
Aluno 29	Não compareceu	Não compareceu	Não compareceu	Não compareceu	Não compareceu

Aluno 30	Sim	Sim, não lembro	Não sei	Não	Livros e internet

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

1. Você já ouviu falar em crônica?

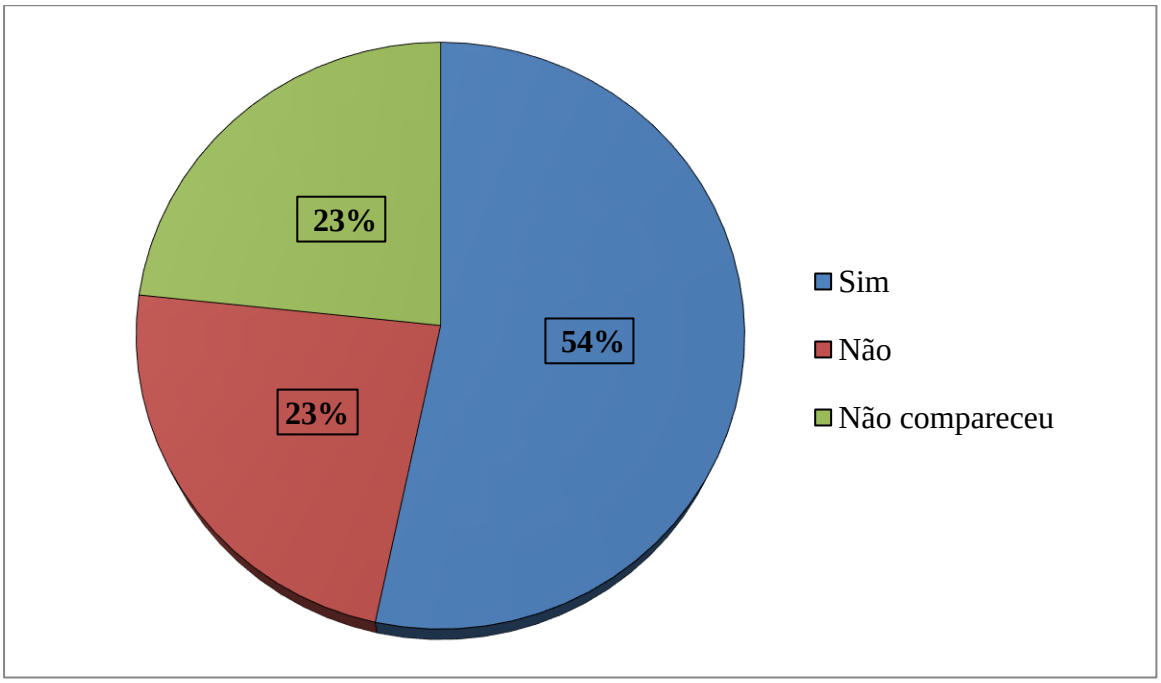


Gráfico 1-Dos percentuais de conhecimento sobre o gênero crônica.
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O gráfico depõe para maior parte dos alunos respondendo que sim. Já ouviram falar na temática em estudo 54% dos alunos, em contrapartida 23% nunca ouviram falar, e 23% faltaram. Esses dados já requerem uma reflexão sobre o ensino desse gênero, pois de acordo com os PCNs, desde o quinto ano já consta esse conteúdo no programa de ensino. Destaca o documento a importância de proporcionar aos alunos diferentes atividades discursivas, inclusive com o gênero crônica, como uma maneira de interagir produtivamente: em diferentes ciclos. Assim explica:

> [...] no processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 32).

Esse percentual de alunos presentes no gráfico 1, depondo que não conhecem o gênero crônica infere na carência da escola no ensino com gêneros. A escola, enquanto

espaço de aprendizagem pode garantir o uso amplo com a linguagem, com o fito de instrumentalizar o aluno para seu desempenho social. (BRASIL, 1998).

2. Você já leu alguma crônica? Qual?

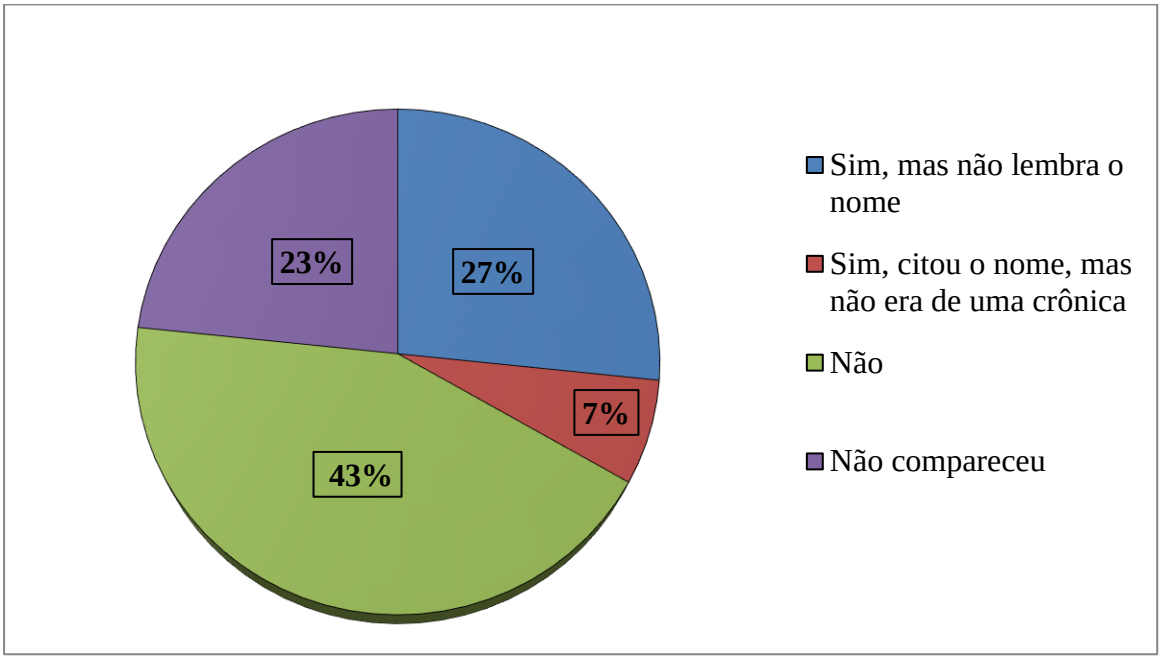


Gráfico2-Conhecimento sobre leitura de crônicas.
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com os dados registrados no gráfico podemos perceber que numa quantidade de trinta alunos, sendo vinte e três presentes no dia, apenas dez já leram alguma crônica em algum momento da vida e nenhum deles soube citar o nome de uma crônica. Dois alunos escreveram como crônica que haviam lido “A raposa e a uva” e o outro “As crônicas de Nárnia”. Registro que nos deixa preocupadas, pois a crônica é um dos primeiros gêneros com que os alunos entram em contato no ensino fundamental.

Observando o Referencial Curricular no Estado de Mato Grosso do Sul (MS, 2013, p. 100) onde, desde o quinto ano os alunos já possuem como desenvolvimento de habilidade a produção de textos narrativos (contos clássicos e contemporâneos, crônicas e outros), e no sexto ano a habilidade de reconhecer diferentes gêneros, considerando a interpretação do texto com o auxílio das estratégias discursivas, o gráfico demonstrou que essas habilidades ou foram deixadas de lado ou os alunos não a assimilaram, pois por apresentar uma narrativa curta, focada em temas cotidianos**,** as crônicas trazem um texto muito acessível do ponto de vista de leitura e da produção escrita.

3. Quem era o autor da crônica lida?

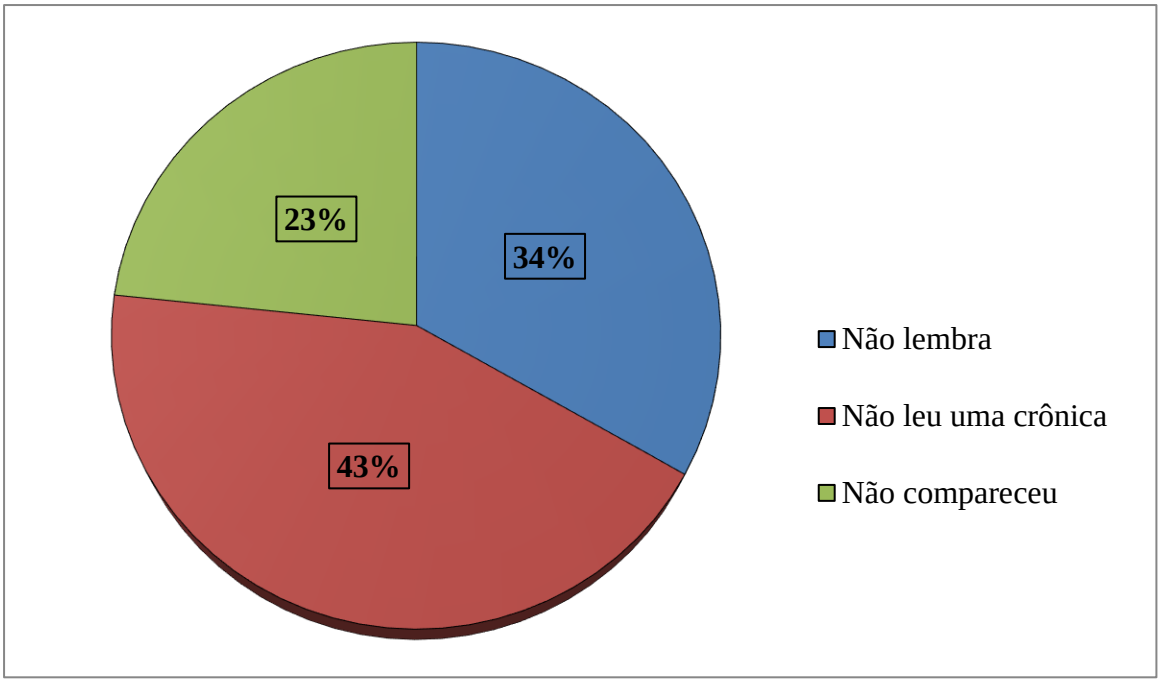


Gráfico3- Conhecimento sobre autor de crônicas lidas.
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com os dados no gráfico acima, nos mostra a situação de que dos 34% alunos que responderam já ter lido uma crônica, nenhum soube citar o nome do autor dessa crônica. Podemos assim concluir que o estudo que algum aluno teve ao longo da vida escolar até o nono ano, não se tornou significativo para ele, pois não se lembra de nenhum autor de crônica estudado.

4. Você conhece algum cronista brasileiro? Qual?

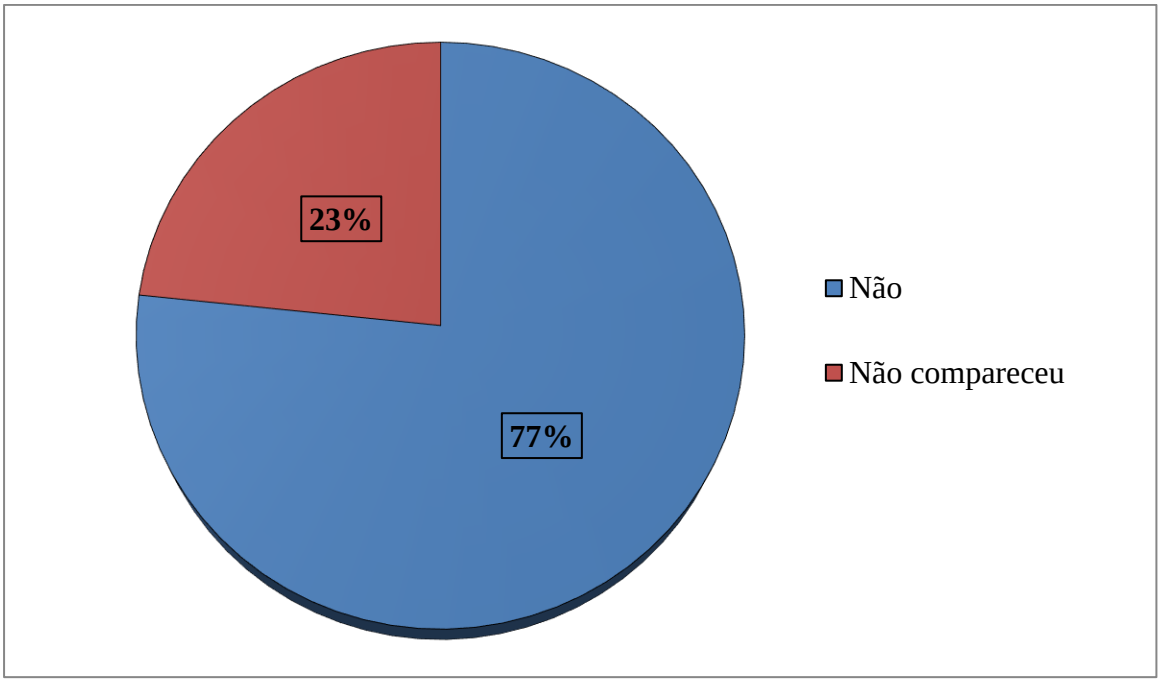


Gráfico4- Conhecimento sobre cronistas brasileiros.
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nenhum aluno soube citar um cronista brasileiro.

5. Em que lugar as crônicas são veiculadas?

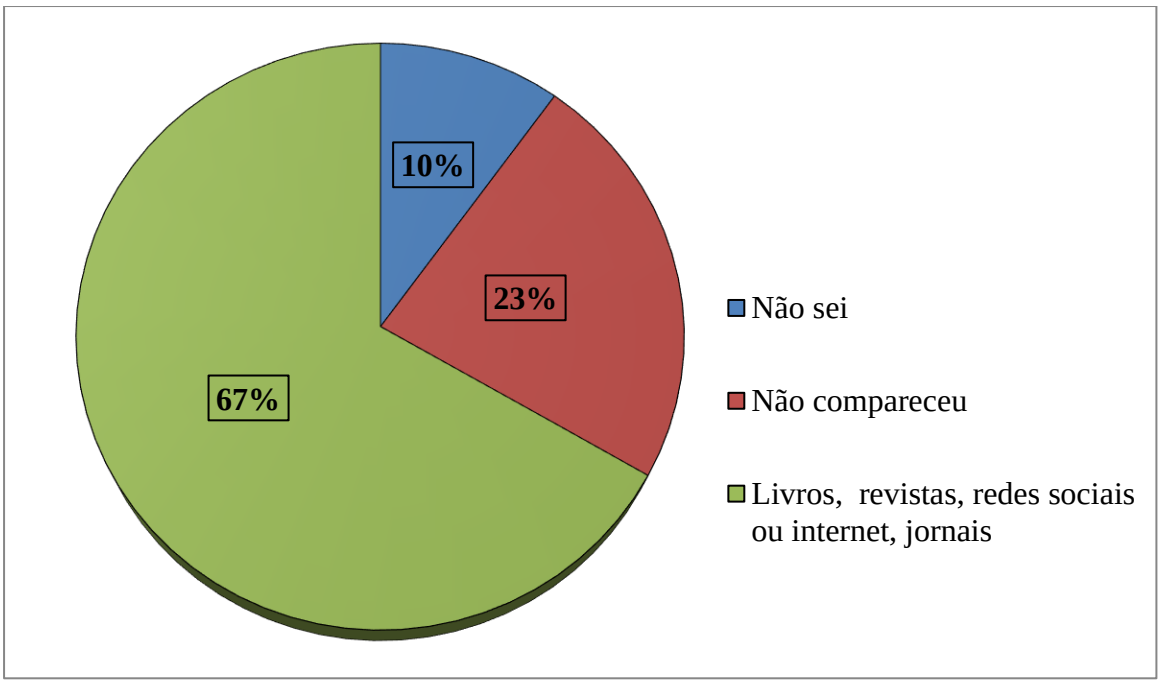


Grafico5- Conhecimento sobre divulgação de crônicas.
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O gráfico acima demonstrou que a maioria da turma sabia onde eram veiculadas as crônicas, mas levando em consideração as respostas dos gráficos anteriores, podemos chega à conclusão que mesmo sabendo onde elas são veiculadas, poucos são os alunos que dedicam um momento para ler uma crônica.

No demonstrativo geral dos gráficos, o que ficou conclusivo é a escassez de conhecimentos dos alunos sobre o gênero crônica e a necessidade de aprofundamento no conteúdo antes de iniciar efetivamente o conceito de mapas conceituais.

Etapa 2: Análise do material de estudo

Com o diagnóstico realizado passamos para as ações de intervenção com os materiais (slides, sala de tecnologia, construção de mapas) com a temática gênero crônica. Envolveu nessa etapa ainda a leitura de crônicas, interpretação e análise estrutural. Este estudo foi feito na sala de tecnologia, onde cada estudante pode pesquisar sobre a crônica, sua estrutura, principais escritores e ainda ler algumas crônicas online.

Imagem 3: Fotografia ilustrativa na sala de tecnologia
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Nesta etapa, lemos de modo coordenado a crônica “A última crônica”, de Fernando Sabino. Após a leitura foi feita uma discussão sobre o tema tratado na crônica.

A última Crônica

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico.

Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: “assim eu quereria o meu último poema”. Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês.

O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho – um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular. A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente.

Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas.

Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: “Parabéns pra você, parabéns pra você…”

Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura – ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido – vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu quereria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.”

Fernando Sabino

Fonte: **A última crônica**. In: A Companheira de Viagem. Rio de janeiro: Editora Record, 1965.

Em seguida, foi entregue um questionário de compreensão e interpretação para ser respondido pelos alunos.

Tabela 5 - Questionário sobre a crônica: “A última crônica” de Fernando Sabino

1. Quem é o autor desta crônica?
2. Qual o objetivo desta crônica?
3. O acontecimento da crônica ocorreu num cenário e envolveu pessoas? Em que cenário? Como você descreveria o botequim?
4. Quais são as personagens envolvidas no episódio narrado? Comente sobre elas.
5. O narrador-observador não está presente na festa de aniversário, mas é a personagem central dela, por quê?
6. Que hipóteses poderíamos formular para o fato de a mãe ter guardado as velinhas?
7. “Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual”. A que ritual o autor se refere?
8. O autor diz que o pai demonstra estar satisfeito com a celebração. E você, o que acha?
9. Em sua opinião o constrangimento do pai, ao perceber que estava sendo notado, é normal?
10. Esta crônica é mais literária ou jornalística?

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

Tabela 6- Resposta dos alunos sobre as perguntas

Questionário sobre a crônica: “A última crônica” de Fernando Sabino	
1. Quem é o autor desta crônica?	
Aluno 1	Fernando Sabino;
Aluno 2	Fernando Sabino;
Aluno 3	Fernando Sabino;
Aluno 4	Fernando Sabino;
Aluno 5	Fernando Sabino;
Aluno 6	Fernando Sabino;
Aluno 7	Fernando Sabino;
Aluno 8	Fernando Sabino;
Aluno 9	Fernando Sabino;
Aluno 10	Fernando Sabino;
2. Qual o objetivo desta crônica?	

Aluno 1	Mostrar simpatia;
Aluno 2	Retratar uma família;
Aluno 3	Descrever uma situação familiar especial;
Aluno 4	Mostrar a simplicidade;
Aluno 5	Contar um acontecimento do cotidiano;
Aluno 6	Mostrar que eles são humildes e que a menina ficou feliz com um pedaço de bolo;
Aluno 7	Mostrar a simplicidade;
Aluno 8	Mostrar a forma de a família estar sempre junta;
Aluno 9	Demonstrar a pureza de um sorriso e a felicidade em pequenas coisas;
Aluno 10	Retratar a felicidade de uma família e um sorriso verdadeiro;
3. O acontecimento da crônica ocorreu num cenário e envolveu pessoas? Em que cenário? Como você descreveria o botequim?	
Aluno 1	Sim, no fundo do botequim, um lugar espelhado com mesas de mármore;
Aluno 2	O botequim tem um balcão e uma mesa de mármore;
Aluno 3	Sim, envolve pessoas e acontece em um botequim;
Aluno 4	Sim, em um bar estranho;
Aluno 5	Sim, no botequim;
Aluno 6	Sim, no botequim e tinha mesas, um balcão de mármore e paredes de espelho;
Aluno 7	Num boteco, garçom e família;
Aluno 8	Num botequim, um lugar apesar de tudo familiar;
Aluno 9	Foi num bar, ele quer falar sobre a família;
Aluno 10	Sim, em um botequim, com mesas de mármore, um balcão com algumas coisas em cima;
4. Quais são as personagens envolvidas no episódio narrado?Comente sobre elas.	
Aluno 1	São uma família de negros que foram para o botequim;
Aluno 2	O narrador, o pai, a mãe, a menina e o garçom;
Aluno 3	O narrador, o garçom, o pai e mãe da menina;

Aluno 4	Os negros, o negro, o bolo e o garçom;
Aluno 5	A filha do casal e o garçom;
Aluno 6	O pai, a mãe da negrinha, a negrinha, o garçom e o narrador-observador;
Aluno 7	Pai, mãe e criança;
Aluno 8	Os negros e o garçom;
Aluno 9	Uma família de três pessoas que está comemorando o aniversário da filha em um botequim;
Aluno 10	A família (pai, mãe e filha) e o garçom;
5. O narrador-observador não está presente na festa de aniversário, mas é a personagem central dela, por quê?	
Aluno 1	Não, porque ele só fala da festa;
Aluno 2	Não. Porque ele ficava observando;
Aluno 3	Porque ele está observando o aniversário;
Aluno 4	Porque ele quis ser;
Aluno 5	Por que ele tava no botequim observando o casal e a filha;
Aluno 6	Porque ele estava ali apenas observando;
Aluno 7	Porque ele quis ser;
Aluno 8	O narrador não está porque ele conta sobre a dificuldade da família;
Aluno 9	Porque ele conta como se estivesse junto com a família;
Aluno 10	Porque ele quer contar a história;
6. Que hipóteses poderíamos formular para o fato de a mãe ter guardado as velinhas?	
Aluno 1	Para um outro aniversário;
Aluno 2	Para ela utilizar para fazer outro aniversário;
Aluno 3	Para usar no outro;
Aluno 4	Para ela se lembrar do quanto foi feliz aquele dia;
Aluno 5	Para guardar de lembrança ou usar depois;
Aluno 6	Para lembrar dos 3 anos da negrinha;

Aluno 7	Para uma surpresa;
Aluno 8	Para usar em outro ano;
Aluno 9	Que ela podia usar mais vezes, e que ia atrapalhar a menina quando ela fosse comer;
Aluno 10	Eles cantariam sem a vela;
7. "Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual". A que ritual o autor se refere?	
Aluno 1	A célula da sociedade;
Aluno 2	Aniversário da menina;
Aluno 3	Festa de aniversário;
Aluno 4	Parabéns;
Aluno 5	Ao canto do "parabéns pra você"
Aluno 6	Que eles estão preparando para o aniversário da menina;
Aluno 7	Parabéns;
Aluno 8	Parabéns;
Aluno 9	Colocar as velinhas no pedaço de bolo e cantar parabéns a menininha;
Aluno 10	Comemoração do aniversário;
8. O autor diz que o pai demonstra estar satisfeito com a celebração. E você, o que acha?	
Aluno 1	Acho que foi sem gosto;
Aluno 2	Acho que ele está satisfeito também por comemorar o aniversário;
Aluno 3	Que sim porque ele pode dar um aniversário pra sua filha;
Aluno 4	Que sim, porque eles conseguiram um pedaço de bolo pra menina e que tinha dado tudo certo;
Aluno 5	Legal porque ele quis fazer uma surpresa pra sua filha;
Aluno 6	Eu acho legal;
Aluno 7	Acho que ele está orgulhoso, pois fez sua filha ficar feliz com pouco;
Aluno 8	Eu acho que é bom também, porque cada um tem o seu jeito;
Aluno 9	Eu acho legal;

Aluno 10	Eu também achei legal;
9. Em sua opinião o constrangimento do pai, ao perceber que estava sendo notado, é normal?	
Aluno 1	Não;
Aluno 2	Sim;
Aluno 3	Sim;
Aluno 4	Não é normal ser observado;
Aluno 5	Sim;
Aluno 6	Sim;
Aluno 7	Sim, porque não é normal ser espionado;
Aluno 8	Não, porque não demonstra nada;
Aluno 9	Sim, pois qualquer pessoa fica constrangida ao perceber que está sendo observado;
Aluno 10	Sim, também ficaria se perceber que um desconhecido estava me olhando o tempo todo;
10. Esta crônica é mais literária ou jornalística?	
Aluno 1	Literária;
Aluno 2	Literária;
Aluno 3	Literária;
Aluno 4	Literária;
Aluno 5	Literária;
Aluno 6	Literária;
Aluno 7	Literária;
Aluno 8	Literária;
Aluno 9	Literária;
Aluno 10	Literária;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O diagnóstico obtido por meio das análises dos gráficos e a conclusão da necessidade do aprofundamento no conteúdo do gênero crônica, e agora, ao analisar as

respostas do questionário, pudemos obter um resultado satisfatório com as respostas obtidas neste questionário, pois pode-se perceber que, com o estudo feito na sala de tecnologia e em sala de aula, os alunos adquiriram conhecimento para entender a estrutura da crônica, como o enredo, autor, o tipo de narrador, reconhecer por meio da leitura o cenário onde a trama ocorre e os personagens nela presenteS.

Na questão de número 10 quando pergunta se a crônica é jornalística ou literária, o resultado de 100% de acerto, este dado nos leva a perceber que o conhecimento sobre o gênero crônica está presente em cada aluno.

O objetivo da crônica foi alcançado de que além dos alunos entenderem sua composição, também comentaram sobre a trama ocorrida, sobre a desigualdade social presente no texto e a felicidade presente na simplicidade da família ali retratada.

Neste mesmo momento foi solicitado aos alunos que enviassem no *whatsapp* da professora fotos deles com suas famílias, para que estas fotos fossem utilizadas na próxima aula. Essa tarefa veio servir para uma prévia da leitura da próxima crônica que era crônica "A foto", de Luiz Fernando Veríssimo.

Momento 2 da etapa 2:

Esta aula iniciou-se com a leitura da crônica "A foto", de Luiz Fernando Veríssimo. Durante a leitura, foram sendo projetadas, com o auxílio do *datashow*, as fotos enviadas anteriormente pelos alunos.

A Foto

Foi numa festa de família, dessas de fim de ano. Já que o bisavô estava morre não morre, decidiram tirar uma fotografia de toda a família reunida, talvez pela última vez. A bisa e o biso sentados, filhos, filhas, noras, genros e netos em volta, bisnetos na frente, esparramados pelo chão. Castelo, o dono da câmera, comandou a pose, depois tirou o olho do visor e ofereceu a câmera a quem ia tirar a fotografia. Mas quem ia tirar a fotografia?

– Tira você mesmo, ué.

– Ah, é? E eu não saiu na foto?

O Castelo era o genro mais velho. O primeiro genro. O que sustentava os velhos. Tinha que estar na fotografia.

– Tiro eu – disse o marido da Bitinha.

– Você fica aqui – comandou a Bitinha.

Havia uma certa resistência ao marido da Bitinha na família. A Bitinha, orgulhosa, insistia para que o marido reagisse. “Não deixa eles te humilharem, Mário Cesar”, dizia sempre. O Mário Cesar ficou firme onde estava, do lado da mulher. A própria Bitinha fez a sugestão maldosa:

– Acho que quem deve tirar é o Dudu…

O Dudu era o filho mais novo de Andradina, uma das noras, casada com o Luiz Olavo. Havia a suspeita, nunca claramente anunciada, de que não fosse o filho do Luiz Olavo. O Dudu se prontificou a tirar a fotografia, mas Andradina segurou o filho.

– Só faltava essa, o Dudu não sair.

E agora?

– Pô, Castelo. Você disse que essa câmera só faltava falar. E não tem nem *timer*!

O Castelo impávido. Tinham ciúmes dele. Porque ele tinha um Santana do ano. Porque comprara a câmera num *dutyfree* da Europa. Aliás, o apelido dele entre os outros era “Dutifri”, mas ele não sabia.

– Revezamento – sugeriu alguém – Cada genro bate uma foto em que ele não aparece, e…

A idéia foi sepultada em protestos. Tinha que ser toda a família reunida em volta da bisa.

Foi quando o próprio bisa se ergueu, caminhou decididamente até o Castelo e arrancou a câmera da sua mão.

– Dá aqui.

– Mas seu Domício…

– Vai pra lá e fica quieto.

– Papai, o senhor tem que sair na foto. Senão não tem sentido!

– Eu fico implícito – disse o velho, já com o olho no visor.

E antes que houvesse mais protestos, acionou a câmera, tirou a foto e foi dormir.

Luis Fernando Veríssimo

Fonte:**A foto**. In: Comédias para se ler na escola. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

Durante a leitura e a discussão sobre a crônica, a apresentação de fotos continuava. Após a discussão cada aluno pode contar para seus colegas de turma onde, quando e quem tirou aquela foto de família, que momento especial era aquele que mereceu ser eternizado em uma fotografia. E, apresentar para a turma as pessoas presentes na fotografia.

Aqui transcrevemos algumas falas de alguns alunos sobre a foto de família que ele levou para apresentar para a turma.

> Aluno A: Então, essa foto foi tirada na casa da tia Cida, foi no aniversário de 50 anos dela, foi no ano passado. Quem tirou a foto foi o Márcio, namorado da minha prima Angélica.
>
> Aluno B: Essa foto é da festa de natal da minha família, foi lá no sítio da minha avó, todo ano a gente tira uma foto com todo mundo que está na festa, essa foto foi no natal de 2017. Como a família é muito grande, é muito difícil reunir a família toda, no natal é quando junta a maior parte. Quem tirou a foto foi o tio Luis.
>
> Aluno C: Essa piscina aí ficou pequena pra tanta gente nesse dia (risadas)! Foi no aniversário da minha mãe, ela estava fazendo 45 anos e ela alugou um lugar com piscina pra gente passar o domingo, aí já viu né, apareceu todo mundo que foi convidado e os que não foram também (risadas). Eu que tirei essa foto, ó minha carona aí (era uma selfie).
>
> Aluno D: Esse dia foi meu aniversário desse ano, fiz 14 anos, minha mãe comprou um bolo e uns refris e ficamos em casa mesmo, foi bem legal porque minha irmã, que já é casada, veio também e ela quase não vem em casa. Quem tirou a foto fui eu. (era uma selfie).

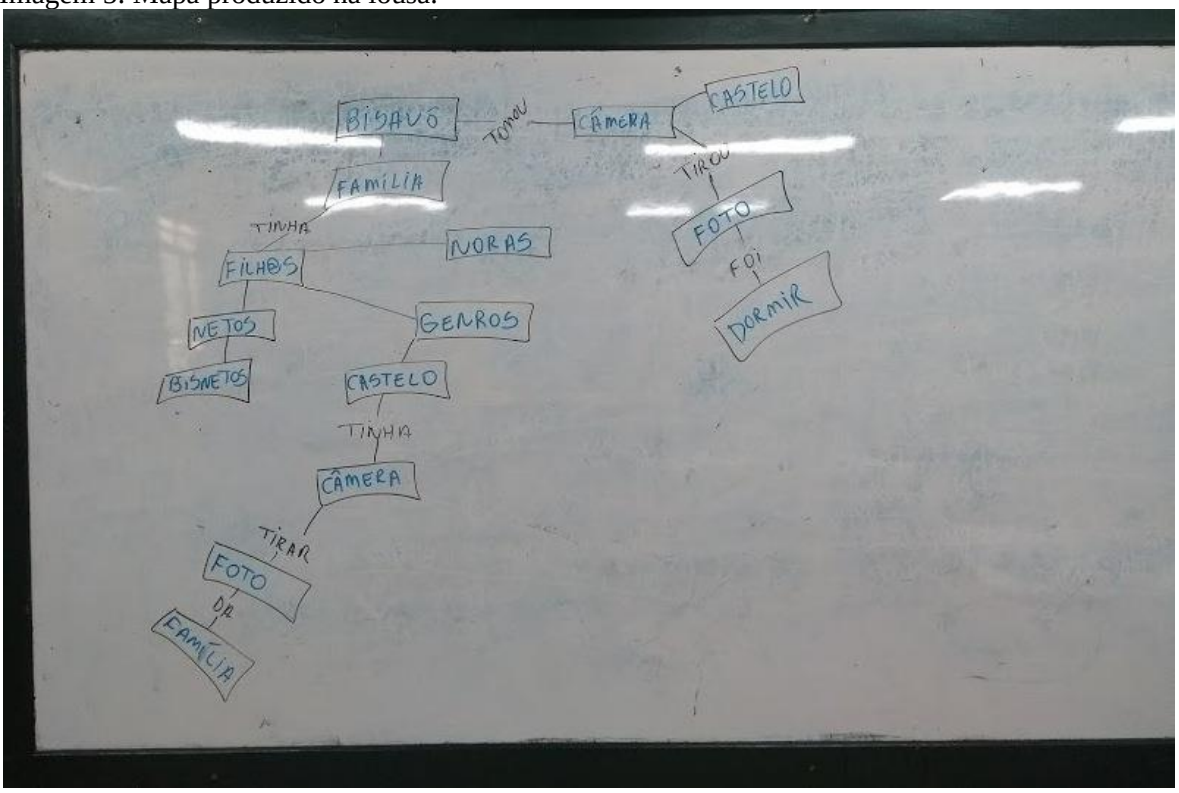
Quando terminamos este momento, fomos organizando a história da crônica na lousa, coletivamente, fomos destacando os conceitos trabalhados e junto com os alunos fomos criando um mapa conceitual. Quando terminamos o mapa, expliquei a eles o que eles haviam criado e foram trabalhados os conceitos de um mapa conceitual e o modo inconsciente como eles organizaram a história dentro do mapa ficou de modo hierárquico. Este mapa criado pela turma foi fotografado para ser utilizado na próxima etapa.

Essa atividade da pesquisa-ação serviu para compartilharmos conhecimentos e subsidiarmos o aluno para a próxima etapa que seria a construção dos mapas conceituais. Foi uma ação coletiva porque a todo o momento professor e aluno opinaram, selecionando os conceitos e participando ativamente da produção, como mostram as fotos a seguir.

Imagem 4: Produção do mapa na lousa

Momento em que organizamos coletivamente a história da crônica “A foto” na lousa
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Imagem 5: Mapa produzido na lousa.



Resultado da organização coletiva da crônica “A foto” na lousa.
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Momento 3 da etapa 2:

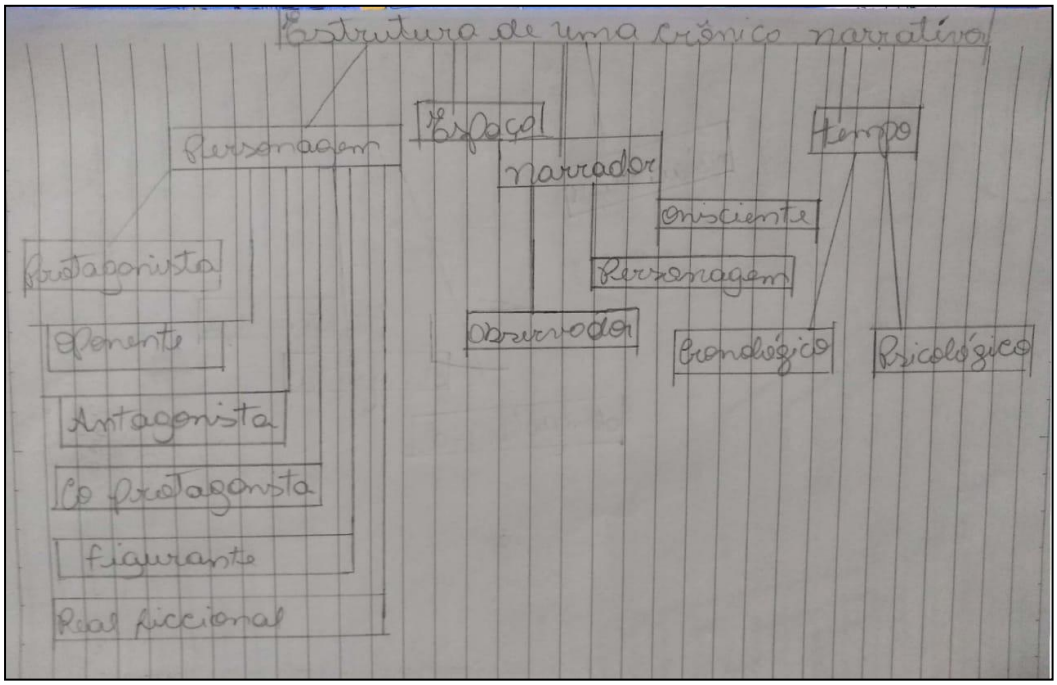
Neste momento, com um auxílio de um *datashow*, foi apresentado para a turma o conceito de mapa conceitual, sua estrutura, como produzir um mapa. Foi projetado o mapa criado pela turma na etapa anterior e juntos eles puderam fazer ligação do conteúdo de mapa conceitual com o mapa criado anteriormente.

Agora, eles já possuem um conhecimento prévio para que seja iniciada a produção de mapas conceituais.

Momento 4 da etapa 2:

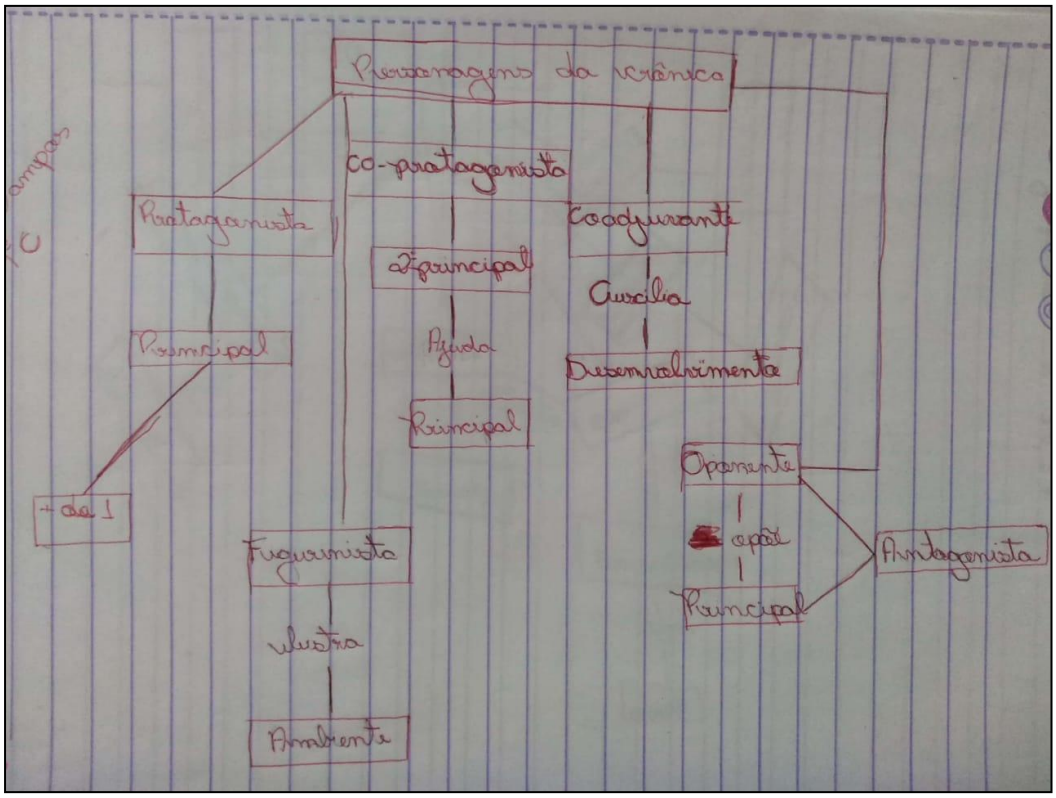
No início da etapa 2 os alunos pesquisaram na sala de tecnologia o conteúdo de crônica, suas características, e com cada item da estrutura eles construirão um mapa conceitual. Este momento teve a duração de seis aulas. A princípio os alunos fizeram os mapas conceituais em folhas de caderno. Com o mapa sendo confeccionado em sala de aula com a presença da professora, ficou muito mais simples para que, durante o trabalho, os alunos esclarecessem suas dúvidas.

Imagem 6: Mapa conceitual com temática estrutura da crônica produzido por um aluno



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Imagem 7: Mapa conceitual com temática personagens da crônica produzido por um aluno.



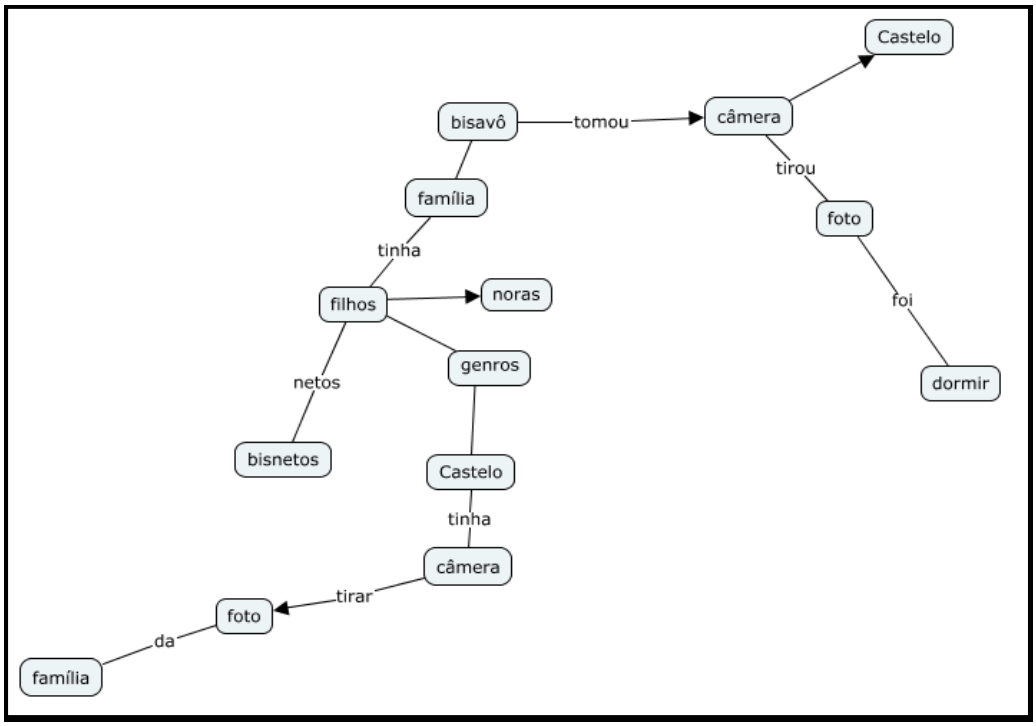
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Momento 5 da etapa 2:

Após a confecção dos mapas feitos nos cadernos, foi apresentado a eles o programa CMAP Tools. Por ser um aplicativo onde é possível trabalhar de modo *offline*, levei-o salvo no *pendrive* e trabalhamos em sala de aula, projetando na lousa.

Retomamos o mapa conceitual feito no quadro sobre a crônica “A foto” e reproduzimos o mapa no aplicativo, como uma maneira de introduzir o aplicativo, e inserir conhecimento sobre o manuseio da técnica. Todas as atividades foram realizadas em grupo, no coletivo, sempre acompanhadas de esclarecimentos.

Imagem 8: Mapa reproduzido pela professora e a turma no aplicativo CMAP Tools.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

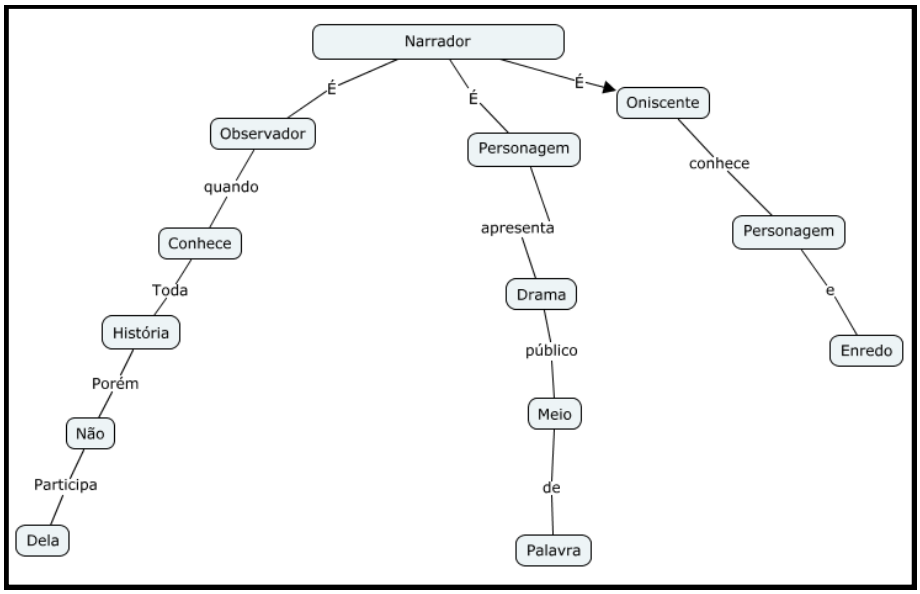
Etapa 3: Confecção dos mapas na aplicativo CMAP Tools

Previamente, foi solicitado para a PROGETEC que instalasse o aplicativo CMAP Tools em todos os computadores da sala de tecnologia para que os alunos pudessem transpor seus mapas do papel para o aplicativo.

Em mais algumas aulas, cada aluno conseguiu fazer seus mapas conceituais no aplicativo.

3.1. Mapas do aluno A- Temática Narrador

Imagem 9: Mapa Conceitual Elaborado pelo aluno A.

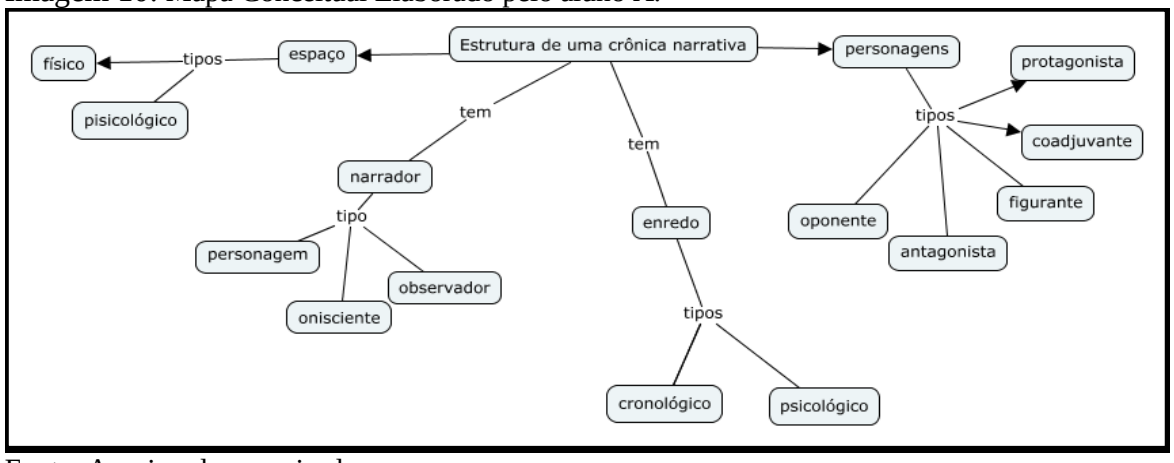


Fonte: Arquivo da pesquisadora

Este mapa foi elaborado partindo da temática: Narrador da crônica. Esperamos que o aluno tenha conhecimento dos tipos de narrador de uma crônica, e a função de cada tipo. O aluno A organizou adequadamente, mantendo o modo hierárquico as informações, colocando os tipos de narradores, porém no narrador onisciente o aluno se esqueceu de que além de conhecer o enredo, este tipo de narrador também dá sua opinião sobre o fato narrado. Conhecimento este que não se apresentou com clareza no mapa construído.

3.1.1. Mapa do aluno A- Temática Estrutura da crônica

Imagem 10: Mapa Conceitual Elaborado pelo aluno A.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Já no mapa sobre a estrutura da crônica, este mesmo aluno estabeleceu uma relação adequada entre as partes do mapa, separando entre os itens que compõem uma crônica narrativa.

Ao fazer uma breve análise do mapa conceitual sobre a estrutura da crônica, podemos observar que temos como itens principais o espaço, narrador, enredo e personagem, todos despontando do conceito de crônica, ou seja, todos têm o mesmo grau de importância dentro de uma crônica.

Continuando a análise, podemos inferir que dentro de cada um destes itens surgem outros conceitos, como por exemplo, do conceito de espaço que pode ser de dois tipos físico ou psicológico. Tanto os conceitos físicos como o psicológico surgem diretamente do conceito espaço, logo, ambos possuem a mesma importância dentro de uma crônica.

3.2. Mapa do aluno B- Temática: Espaço.

Este mapa exemplifica o conhecimento do aluno de forma simplificada dada seu significado na teoria da estrutura de uma crônica. Da forma como está construído o mapa conceitual demonstra que não ocorreu aprendizagem no aluno B, necessitando de outras intervenções para que a aprendizagem ocorra.

Imagens 11 e 12: Mapas Conceituais elaborados pelo aluno B.

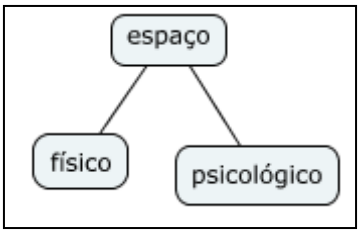


Imagem A

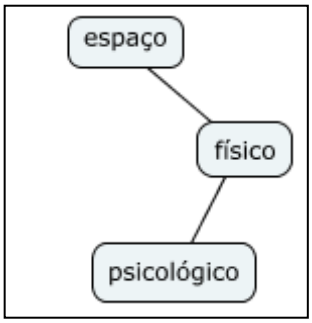


Imagem B

Fonte: Arquivo da pesquisadora

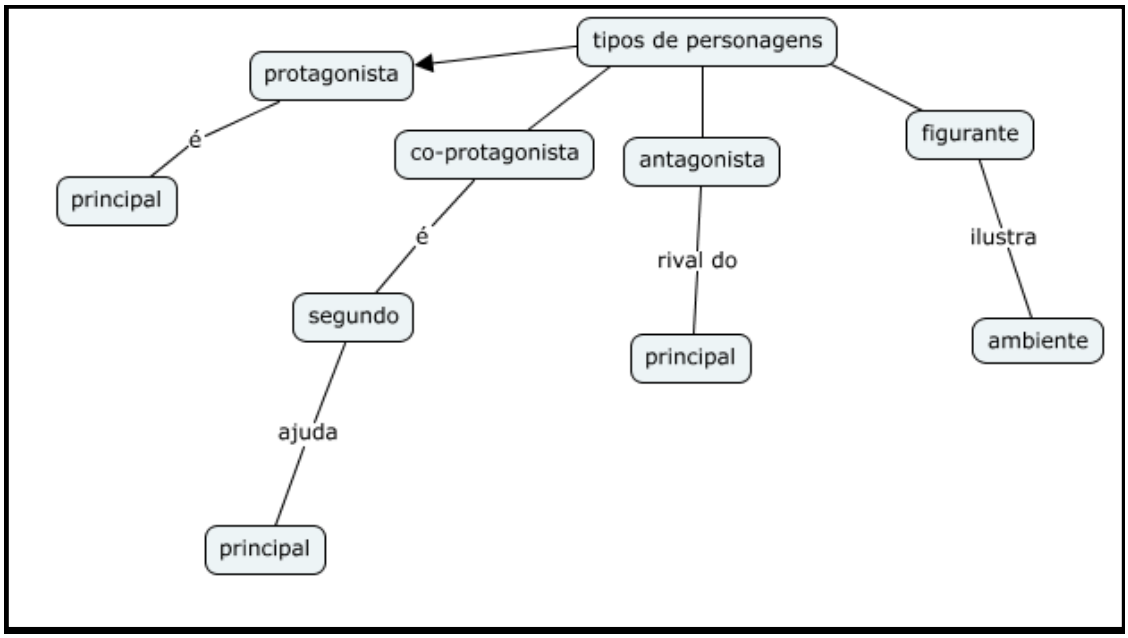
Analisando as imagens (construção do aluno) encontramos duas maneiras de interpretar o conhecimento. Ao interpretar sobre espaço de uma crônica e seus tipos e observar o tipo psicológico abaixo do tipo físico, ou seja, surgindo do tipo físico (conforme imagem B), isto significa que o tipo físico tem maior importância dentro de uma crônica, o

que não e verdadeiro. Por isso, sempre que dois conceitos possuírem a mesma importância hierárquica, eles devem surgir do mesmo conceito, como podemos observar na figura A.

Esse conhecimento o aluno não apresentou, e nem infere possuir conhecimento prévio, caso contrário não teria elaborado o mapa conceitual das duas formas.

3.2.1. Mapa do aluno B- Temática: Tipos de personagem.

Imagem 13: Mapa Conceitual elaborado pelo aluno B.

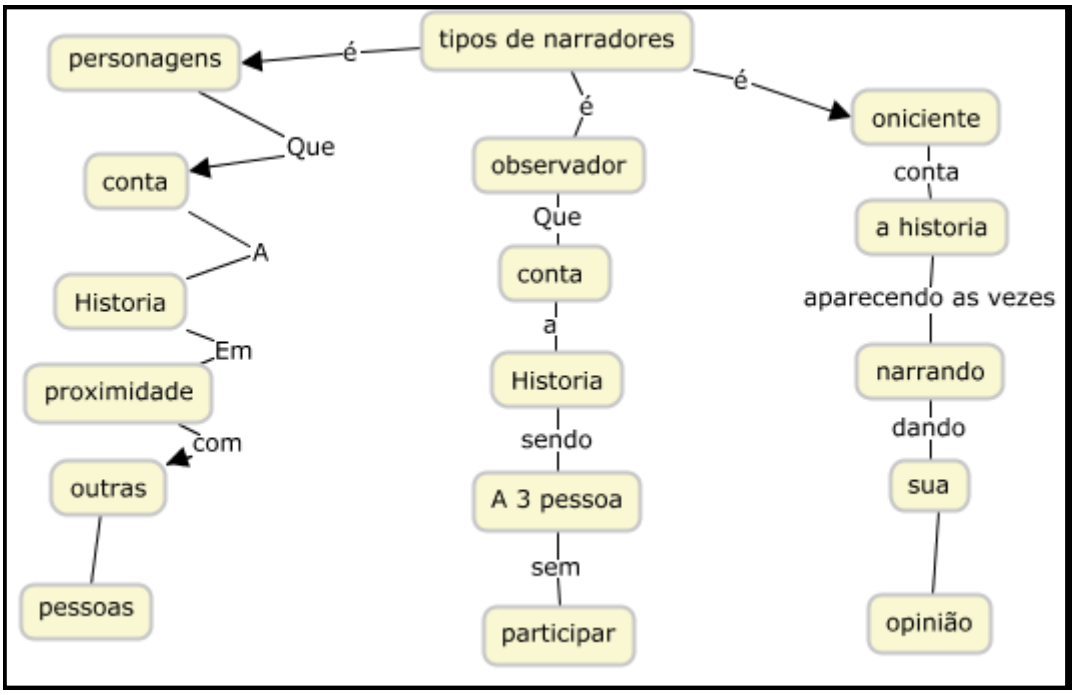


Fonte: Arquivo da pesquisadora

Neste mapa conceitual o aluno B demonstra ter conhecimento das características da crônica, quanto às personagens, pois dispôs adequadamente os conceitos dos tipos de personagens no mapa, apontando os protagonistas, os antagonistas, os co-protagonista e os figurantes, conteúdo essencial para a aprendizagem da elaboração de crônicas. Embora tenha sido sucinto em sua apresentação, ele transparece ter um conhecimento razoável acerca da temática, pois utilizou dos seus conhecimentos prévios para elaborar o mapa, utilizando o preceito de hierarquia lógica entre os conceitos.

3.3. Mapa do aluno C - Temática: Tipos de Narradores.

Imagem 14: Mapa Conceitual elaborado pelo aluno C.



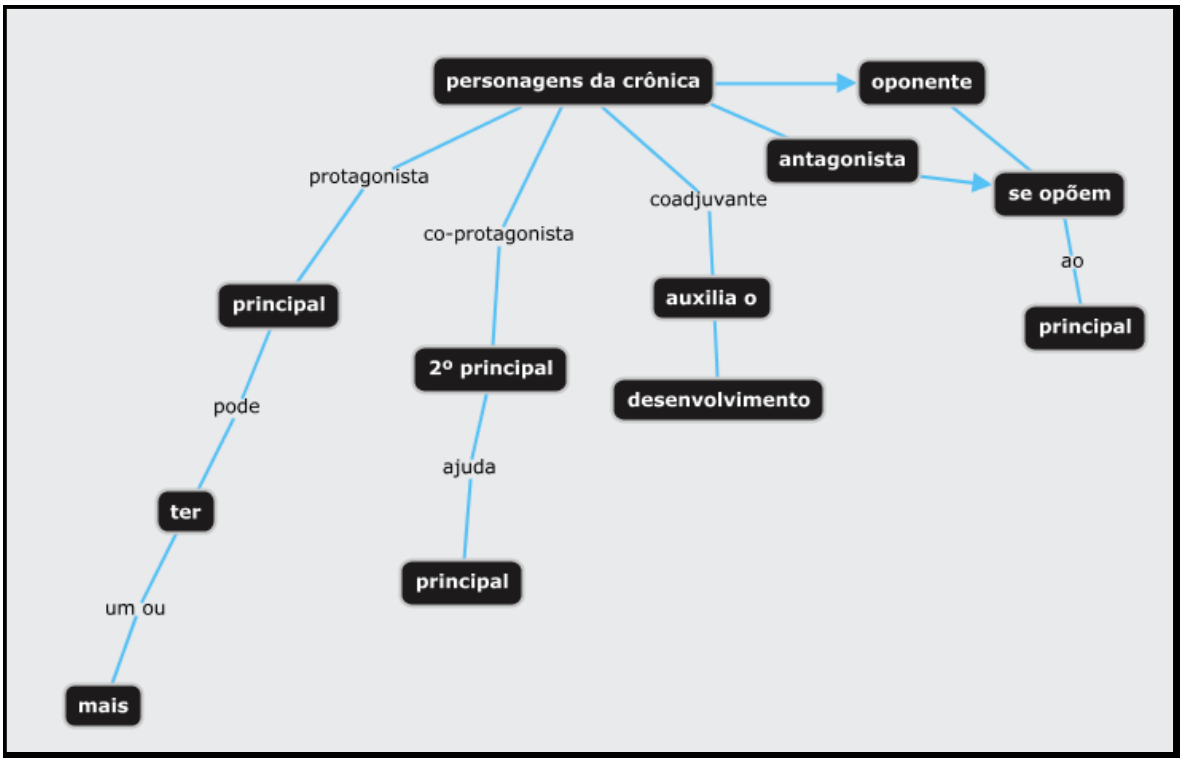
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Neste mapa dos tipos de narradores o aluno C organizou de modo adequado os conceitos de narrador personagem, observador e narrador onisciente, dando a este último sua função que é a de além de contar a história, também expõe a sua opinião acerca dos fatos narrados.

Podemos observar que há alguns erros de ortografia, estes haviam sido corrigidos nos mapas feitos previamente no caderno, porém persistiu no erro ao transpor o mapa para o aplicativo Cmap Tools. Demonstrou conhecimento quanto ao conteúdo e organizou adequadamente de modo hierárquico os conceitos dentro do mapa, apesar de nem sempre ter feito o uso das palavras de ligação.

3.3.1. Mapa do aluno C - Temática: Personagens da crônica.

Imagem 15: Mapa Conceitual elaborado pelo aluno C.



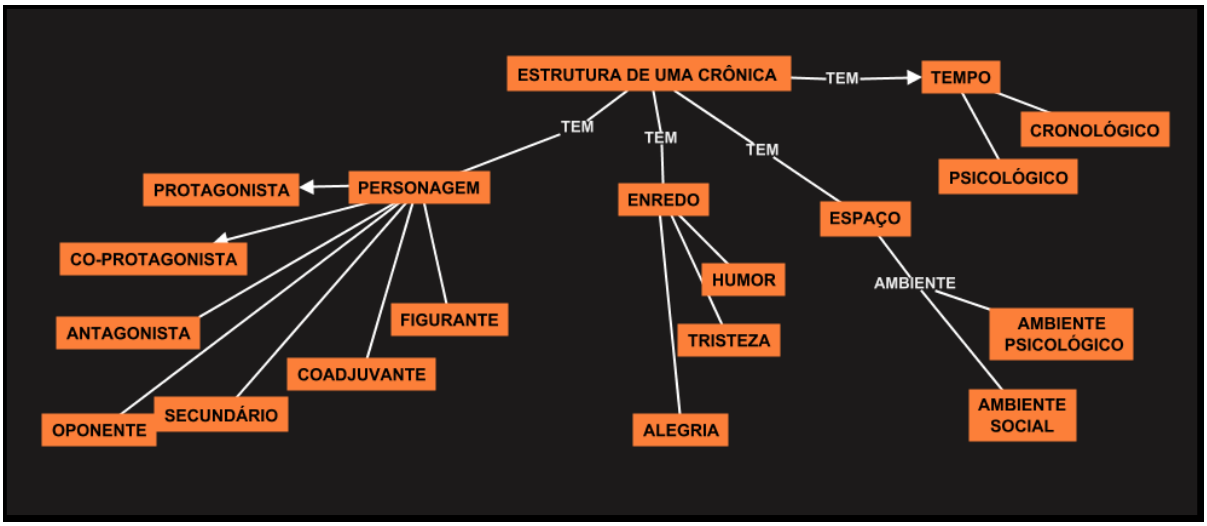
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Este mapa envolveu o estudo dos tipos de personagens do gênero crônica. No decorrer das atividades na pesquisa- ação os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar o papel dos personagens das crônicas. Assim, os termos: protagonista, co-protagonista, coadjuvante, antagonista e oponente foram temas de discussões e produções de outras crônicas. O mapa conceitual elaborado pelo aluno C mostra que os tipos de personagens foram contemplados na sua descrição, porém restringiu numa descrição superficial no que tange ao co-protagonista, e ao coadjuvante.

Uma construção dessa natureza com mapas conceituais mostra a aprendizagem do aluno, que no mapa analisado, acerca dos personagens, importa dizer que a compreensão do aluno ainda precisa ser trabalhada com outros tipos de crônicas, enfatizando, nesse caso, a temática personagem.

3.4. Mapas do aluno D - Temática: Estrutura de uma crônica.

Imagem 16: Mapa Conceitual elaborado pelo aluno D.

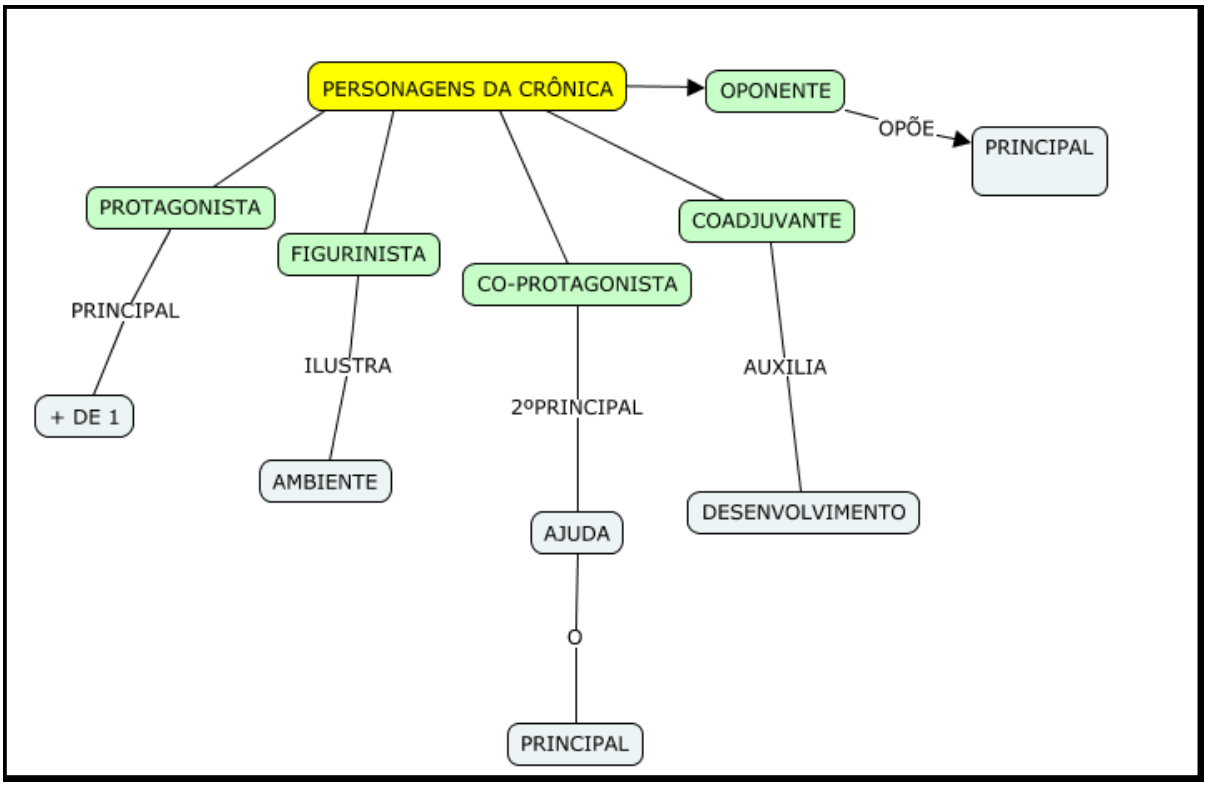


Fonte: Arquivo da pesquisadora

Neste mapa o aluno conseguiu transpor adequadamente seus conhecimentos sobre a estrutura de uma crônica, expôs os tipos de personagens, enredo, espaço e tempo presentes em uma crônica. Utilizou adequadamente os conceitos, organizando-os de modo hierárquico. Esse aluno mostra habilidades para conhecimento da estrutura de uma crônica. A construção desse mapa poderia vir estruturada de outras maneiras, por exemplo, construir elencando as descrições de cada conceito elaborado pela estrutura. Assim, o aluno teria outro tipo de mapa conceitual. De acordo com (ZABALA, 1998, p.43) [...] “uma das características dos conteúdos conceituais é que a aprendizagem quase nunca pode ser considerada acabada, já que sempre existe a possibilidade de ampliar ou aprofundar seu conhecimento”, de maneira a tornar a aprendizagem mais significativa. Os mapas conceituais permitem o professor conhecer a evolução do seu aluno na reconstrução do conhecimento e permite ainda novas construções com novos dados de aprendizagem.

3.4.1. Mapa do aluno D – Temática: Personagens da crônica.

Imagem 17: Mapa Conceitual elaborado pelo aluno D.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

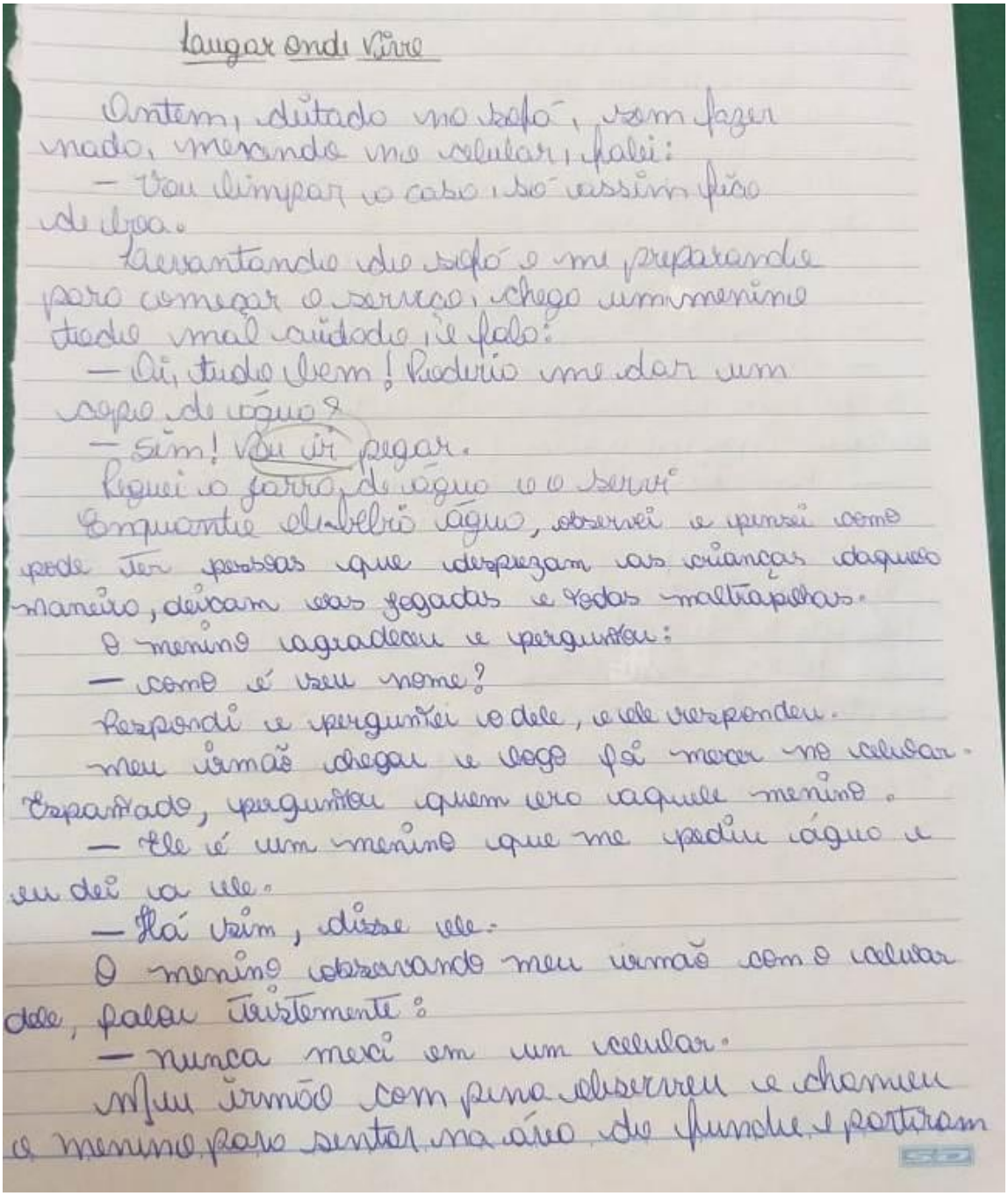
Este mapa apresentado trata ainda da temática tipos de personagens, feito por outro aluno e apresenta de maneira mais organizada que o mapa C. Proporciona uma visualização mais completa, porém, não retrata o tipo de personagem antagonista.O termo adequado é "FIGURANTE" e não "Figurinista". Figurinista é a pessoa que escolhe o figurino dos personagens. Essa questão de terminologia inadequada trata de um ensaio e erro, feito pelo aluno, mas não uma questão de não aprendizagem conforme explica (SOUZA, 2006). Os erros muitas vezes são

> [...] as aproximações efetivadas em direção ao novo, as articulações estabelecidas entre as novas informações e as anteriores, as tentativas empreendidas pelo educando por entre as possibilidades que se apresentam no decurso do processo de construção do saber (SOUZA, 2006, p.217).

O fato de o aluno usar a terminologia "figurinista" no mapa conceitual são indícios de aprendizagem, o que evidencia o envolvimento do aluno em conhecimentos estruturais do conteúdo trabalhado.

Etapa 4: Produção das crônicas

Após o estudo sobre crônica, a confecção dos mapas no caderno e no aplicativo Cmap Tools, os alunos produziram as crônicas. Destacamos três crônicas para discussão dos elementos referentes à crônica.



Lugar Onde Vive

Ontem, deitado no sofá, sem fazer nada, mexendo no celular, falei:

— Vou limpar o caso, só assim fico de boa.

Levantando do sofá e me preparando para começar o serviço, chega um menino todo mal cuidado, e fala:

— Oi, tudo bem! Poderia me dar um copo de água?

— Sim! Vou ir pegar.

Peguei o garrafão de água e o servi.

Enquanto ele bebia água, observei e pensei como pode ter pessoas que desprezam as crianças daquela maneira, deixam elas largadas e todas maltrapilhas.

O menino agradeceu e perguntou:

— Como é seu nome?

Respondi e perguntei o dele, e ele respondeu.

Meu irmão chegou e logo foi mexer no celular. Espantado, perguntou quem era aquele menino.

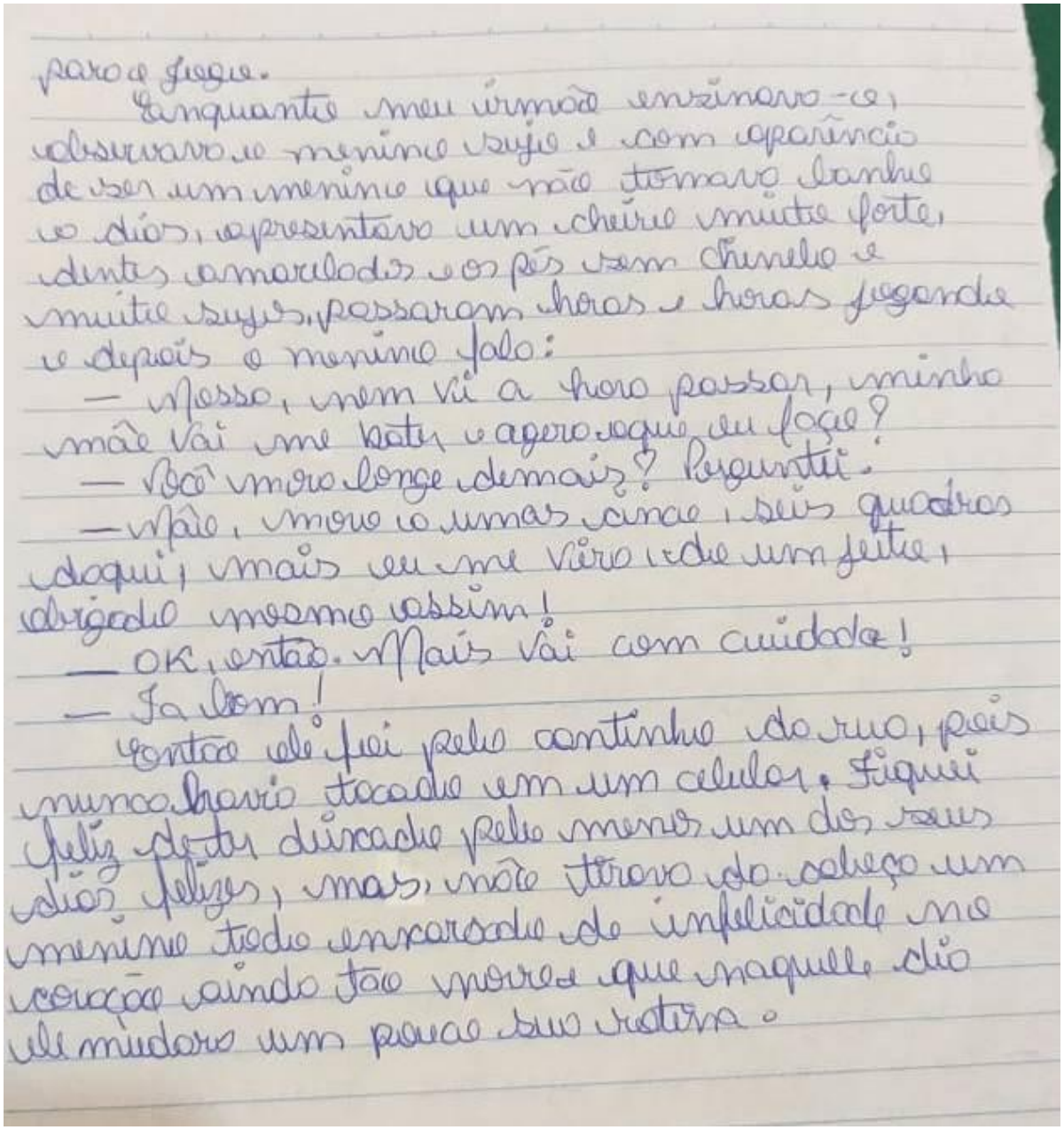
— Ele é um menino que me pediu água e eu dei a ele.

— Aí vem, disse ele.

O menino observando meu irmão com o celular dele, falou inocentemente:

— nunca mexi em um celular.

Meu irmão com pena desceu e chamou o menino para sentar na área de fundos e portaram



para a fuga.

Enquanto meu irmão ensinava-a, observava o menino sujo e com aparência de ser um menino que não tomava banho todos os dias, apresentava um cheiro muito forte, dentes amarelados e os pés com chinelo e muito sujos. Passaram horas e horas jogando e depois o menino falou:

— Nossa, nem vi a hora passar, minha mãe vai me bater e agora aqui eu faço?

— Você mora longe demais? Perguntei.

— Não, moro a umas cinco ruas daqui, mais eu me viro indo um pouco, obrigado mesmo assim!

— OK, então. Mais vai com cuidado!

— Falou!

Então ele foi pelo caminho da rua, pois nunca havia tocado em um celular. Fiquei feliz de ter dividido pelo menos um dos seus dias felizes, mas, não tirava do coração um menino todo encarcado de infelicidade no coração ainda tão novo e que naquele dia ele mudara um pouco sua rotina.

Uma simples tarde

Sábado, às 2:00 da tarde estava eu e os meus 3 irmãos pequenos indo aprender tocar alguns instrumentos, na igreja. Na volta foi trabalhoso, porque eu era a responsável por eles e isso eles não aceitaram. Então era pura desobediência vindo deles.

Chegando em casa o que fiz foi falar a minha mãe que não os levaria mais.

— Mas porquê ? O que houve ? — perguntou minha mãe.

— Nada mãe, só a desobediência vindo deles.

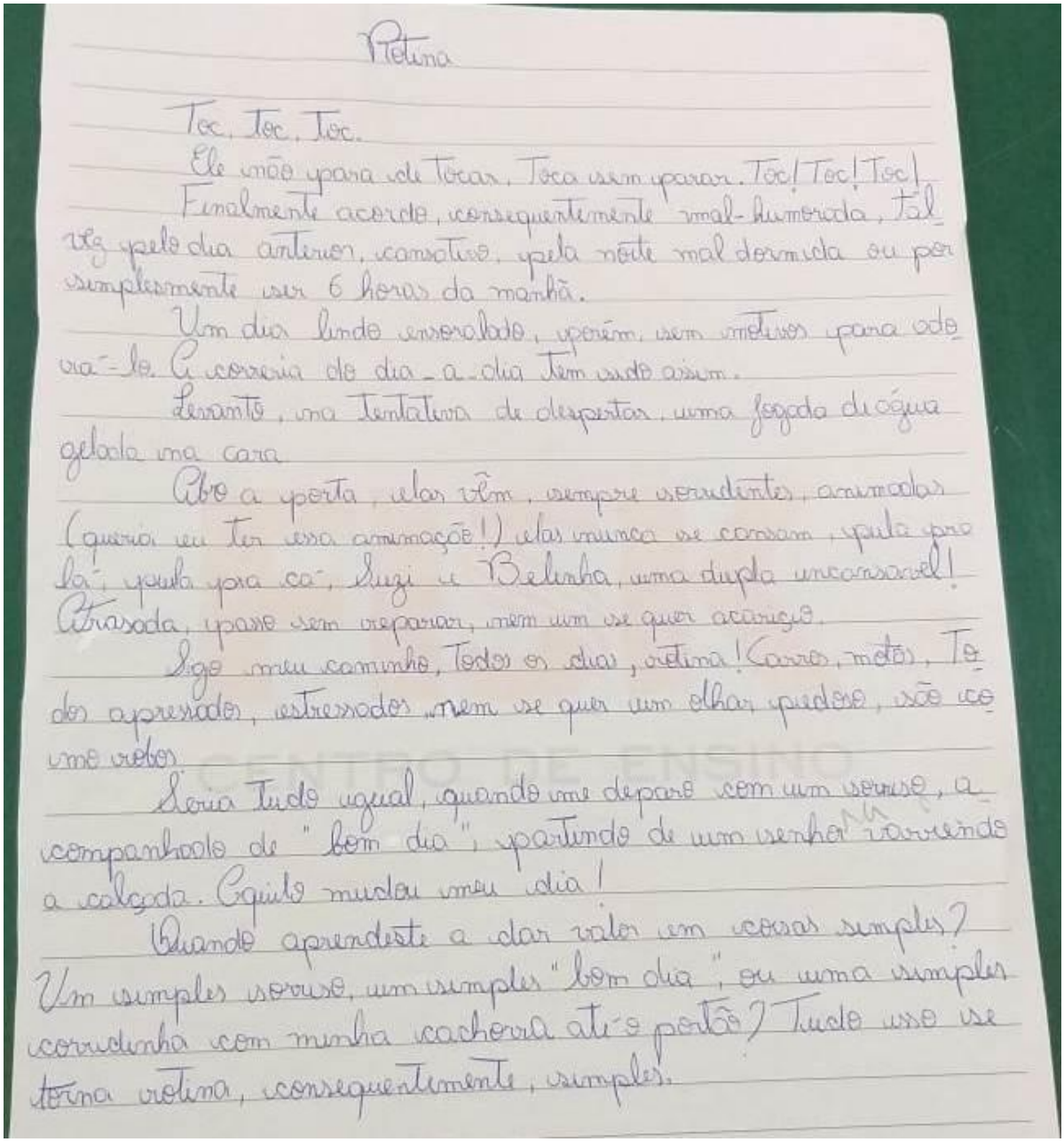
— Explique isso direito filha.

— Não os levarei porque não tenho paciência para ficar chamando atenção de gente que não escuta.

Entrei dentro de casa, me tranquei e lá estava eu brava sentada no sofá.

Horas se passaram, fui para fora e estava lá aquele por do sol lindo com um céu colorido que me fez lembrar o bairro onde eu morava, mas que já era esquecido.

E toda a raiva que estava estampada em meu rosto sumiu, e era por uma simples tarde colorida



Rotina

Toc, Toc, Toc.

Ele não para de tocar. Toca sem parar. Toc! Toc! Toc!

Finalmente acordo, consequentemente mal-humorada, tal vez pelo dia anterior, cansativo, pela noite mal dormida ou por simplesmente ser 6 horas da manhã.

Um dia lindo ensolarado, porém, sem motivos para odeia-lo. A correria do dia-a-dia tem sido assim.

Levanto, na Tentativa de despertar, uma forçada de água gelada na cara

Abro a porta, elas vêm, sempre sorridentes, animadas (queria eu ter essa animação!) elas nunca se cansam, pula pra lá, pula pra cá, Luzi e Belinha, uma dupla incansável! Atrasada, passo sem reparar, nem um se quer acarinho.

Sigo meu caminho, Todos os dias, rotina! Carros, motos, Todos apressados, estressados, nem se quer um olhar piedoso, são como meros robos.

Seria Tudo igual, quando me deparo com um sorriso, a companhia de "bom dia", partindo de um senhor varrendo a calçada. Aquilo mudou meu dia!

Quando aprendeste a dar valor em coisas simples? Um simples sorriso, um simples "bom dia", ou uma simples corridinha com minha cachorra até o portão? Tudo isso se torna rotina, consequentemente, simples.

As produções apresentadas foram consideradas crônicas porque tratam de temáticas relacionadas ao cotidiano dos alunos. Todas apresentam um enredo contando um fato ou uma história. A produção número 1, por exemplo, fala de um fato corriqueiro da conversa entre adolescentes, o segundo texto narra o relacionamento entre irmãos, passeios, o terceiro texto aborda sobre a rotina diária, correria do dia a dia. São produções com a presença de personagens, espaços, presença de narradores personagens, o que depõe para a aprendizagem do conteúdo proposto em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado proporcionou conhecer a teoria de Ausubel que enfatiza o estudo na aprendizagem significativa, e a possibilidade de utilizar a teoria na sala de aula. As leituras que ora realizamos mostraram que durante o processo de ensino aprendizagem, o conhecimento que o aluno já possui em seu cognitivo, torna essencial para o ensino, fazendo com que o aluno consiga localizar as informações implícitas e explícitas no estudo da crônica.

Apresentamos o uso dos mapas conceituais como um instrumento didático que pode ser muito útil no processo ensino-aprendizagem nas escolas, até mesmo em escolas onde não possui internet, pois o aplicativo Conceptual Maps Tools, onde são construídos os mapas conceituais, pode ser trabalhado de modo *offline*. Os mapas conceituais, enquanto metodologia pedagógica, podem ser utilizados em diferentes áreas do conhecimento tornando-os relevante para a construção de conceitos científicos, para interagir e relacionar informações com significado aos quais os alunos se apropriam.

Os mapas conceituais constituíram como uma forma visível e organizada de maneira hierárquica, dos aprendizados adquiridos e assimilados pelos alunos. Sua estrutura foi formada por palavras-chave e palavras de ligação, o que evidenciou o caráter dinâmico no momento da elaboração dos mapas e podemos concluir que os mapas foram o modo que utilizamos para poder observar como os estudantes estruturaram seus conhecimentos, reduzindo as informações em formato de mapas conceituais.

O resultado obtido por meio desta experiência foi muito satisfatório, ao longo do tempo de trabalho pudemos perceber uma mudança significativa no interesse dos alunos com uma nova metodologia, eles demonstravam estar mais interessados e motivados a aprender.

Devemos focar nossos ensinamentos baseados em uma frase de David Ausubel (1980) que muito nos marcou ao longo do estudo, “se eu tivesse de reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos.” David Ausubel (1980)

O estudioso Ausubel (1978) mostrou-se como um dos teóricos mais consultados na temática, dada sua gama de material publicado via o estudioso Moreira et al (1987).A teoria

de Ausubel trata-se de uma teoria cognitiva e como tal explica teoricamente o processo da aprendizagem segundo a cognição. Com esse estudo esperamos subsidiar outros professores, no sentido de que essa teoria significativa melhore o rendimento dos alunos acerca dos conteúdos estudados em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio.** 2008. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2008.

ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos, SP: UFSCar, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007.Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro e interação. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARRIGUCCI JR., David. **Fragmentos sobre a crônica**. In: Enigma e Comentário: Ensaios sobre Literatura e Experiência. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

AUSUBEL, DavidPaul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen.**Psicologia Educacional**, Rio de Janeiro: Editora Interamericana,1980.

AUSUBEL, David Paul.**Aquisição e Retenção de Conhecimentos:** Uma Perspectiva Cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald.; HANESIAN, Helen. **Educational psychology**: a cognitive view. 2nd. ed. New York, Holt Rinehart and Winston. 1978. 733 p.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BLOG ESCOLA CELSO. Disponível em:<http://escolacelso.blogspot.com/>. Acesso em: 30 de novembro de 2018.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 04/2010, de 13 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.

CARRETERO, Mario. **Construir e Ensinar –** As ciências sociais e a história. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

COLL, Cesar Salvador. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Porto Alegre:Artes Médicas, 1994

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didática para o oral e a escrita:** apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.;

DOLZ, Joaquim. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Org. Roxane Rojo; Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
_____. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula; leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

JONASSEN, David. **O uso das tecnologias na Educação à Distância e a aprendizagem construtivista**. Em aberto, Brasília, n.70, ano 16, abr./jun., 1996.

_____.**Computadores, Ferramentas Cognitivas:** desenvolvendo o pensamento crítico nas escolas. Porto-Portugal: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação Século XXI, nº 23, 2007

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2013.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura:** Uma perspectiva psicolingüística. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais:** definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MIRANDA, Heitor de Souza; OLIVEIRA, F. L.**Protótipo de um módulo de brainstorm baseado em mapas conceituais para uma rede social educacional Web**. In: Anais do XIII Encontro de Computação e Informática do Tocantins, Palmas, 2011

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Oficina de Linguística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOREIRA, MarcoAntonio; MASINI, Elcie Aparecida FortesSalzano. **Aprendizagem siginificativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa.** Brasília: Editora Universidade de Brasília,1999.

MOREIRA, Marco Antonio; BUCHWEITZ, Bernardo. **Mapas conceituais:** instrumentos didáticos, de avaliação e de análise de currículo. São Paulo: Moraes, 1987

MOREIRA, Marco Antonio.**Mapas conceituais e aprendizagem significativa.** São Paulo: Centauro, 2010.

_____, Marco Antonio.**Organizadores Prévios e Aprendizagem Significativa**. Revista Chilena de Educación Científica, ISSN 0717-9618, Vol. 7, No. 2, 2008, pp. 23-30. Texto atualizado em 2012.

NOVAK, Joseph. Donald.; GOWIN, Dixie Bob. **Aprender a aprender.** Lisboa: Plátano Ed. Técnicas, 1996.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética.** Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SOARES, Magda. **Português na escola:** história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.) Lingüística da norma. São Paulo: Loyola, p. 155-177, 2002.

SOUZA, N. A. **A função pedagógica do erro**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 3. Fortaleza: ABAVE, 2006. p. 215-246. CD-ROM.

TAVARES, Romero. **Construindo mapas conceituais**. Ciências & Cognição, v. 12, p. 72-85, 2007.

OKADA, Susumu. **Cartografia investigativa:** interfaces epistemológicas comunicacionais para mapear conhecimento em projetos de pesquisa. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PINTO, João Bosco Guedes. **Pesquisa-Ação:** Detalhamento de sua sequência metodológica. Editora Mimeo. Recife, 1989.

REDMOND, William Valentine. (Org.). **A crônica na literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Galo Branco, 2008.

SABINO, Fernando. **A última crônica**. In: A Companheira de Viagem. Rio de janeiro: Editora Record, 1965.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. **Aprendizagem significativa:** modalidades de aprendizagem e o papel do professor. 5. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SILVA, Geraldo Jose, ROSA, Ligia Maria Benelli, TENO, Neide Araujo Castilho.**O gênero textual anuncio publicitário:** uma leitura sob o viés da multimodalidade. In:BUENO, Elza Sabino da Silva, TENO, Neide Araujo Castilho, FREIRE, Zelia Ramona Nolasco dos Santos. Práticas de ensino de Linguagens: experiências do profletras.Edit Appris,Curitiba,2018. p.75-94.

SITE DO PROGRAMA CMAP Tools. Disponível em: <https://cmaptools.softonic.com.br/>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

TENO, Neide Araujo Castilho e BATISTA, Kimberlly Dilza Teixeira . **Pibid em Prática** : relato de uma experiência com projeto de leitura e escrita de crônicas. In: SIMIAO, Lucelio Ferreira, SAMPAIO, Emilio Davi.O Pibid NA UEMS: vivencias de formação docente compartilhada entre universidade e escola. Campo Grande /MS.Editora Life, 2018-15-34.

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

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interaçã**o: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez,1998.

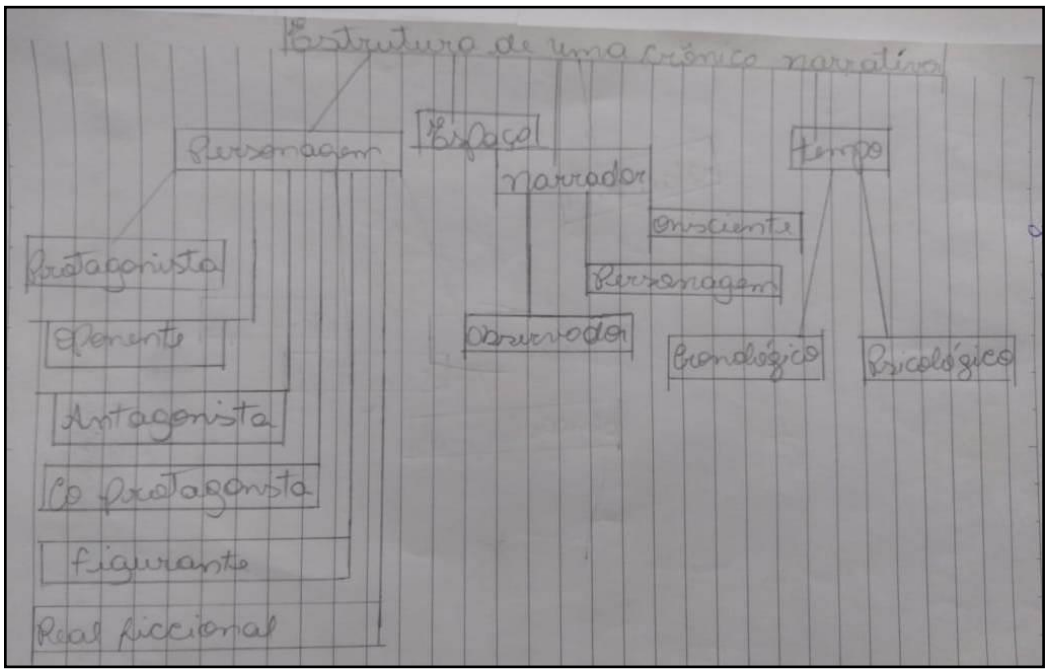
VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Comédias para se ler na escola.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, pp. 37-38.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXOS

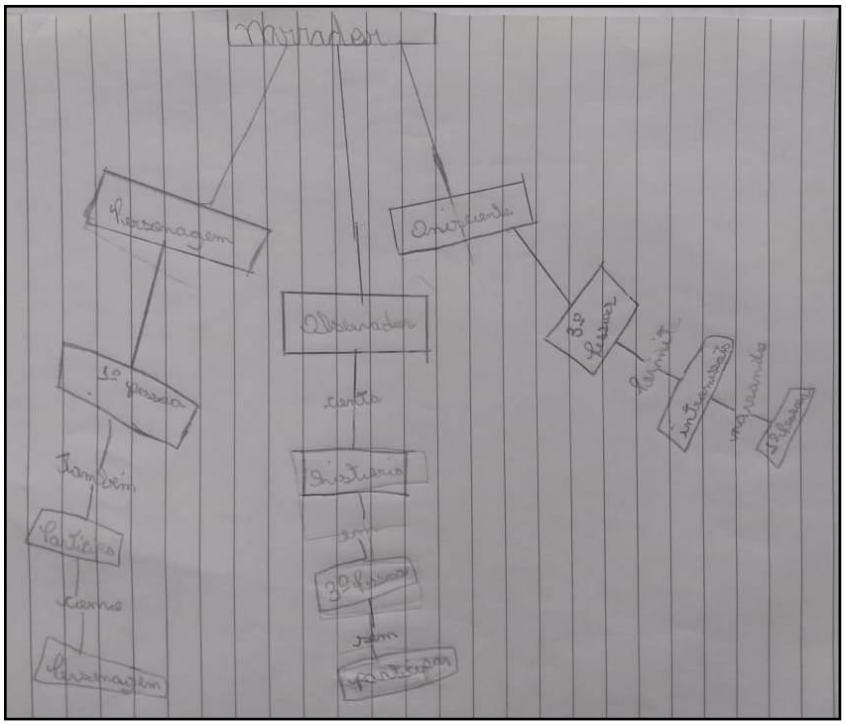
Anexo 1-Digitalização do mapa conceitual feito no caderno antes de ser reproduzido no programa CMAP Tools.

Mapa 1



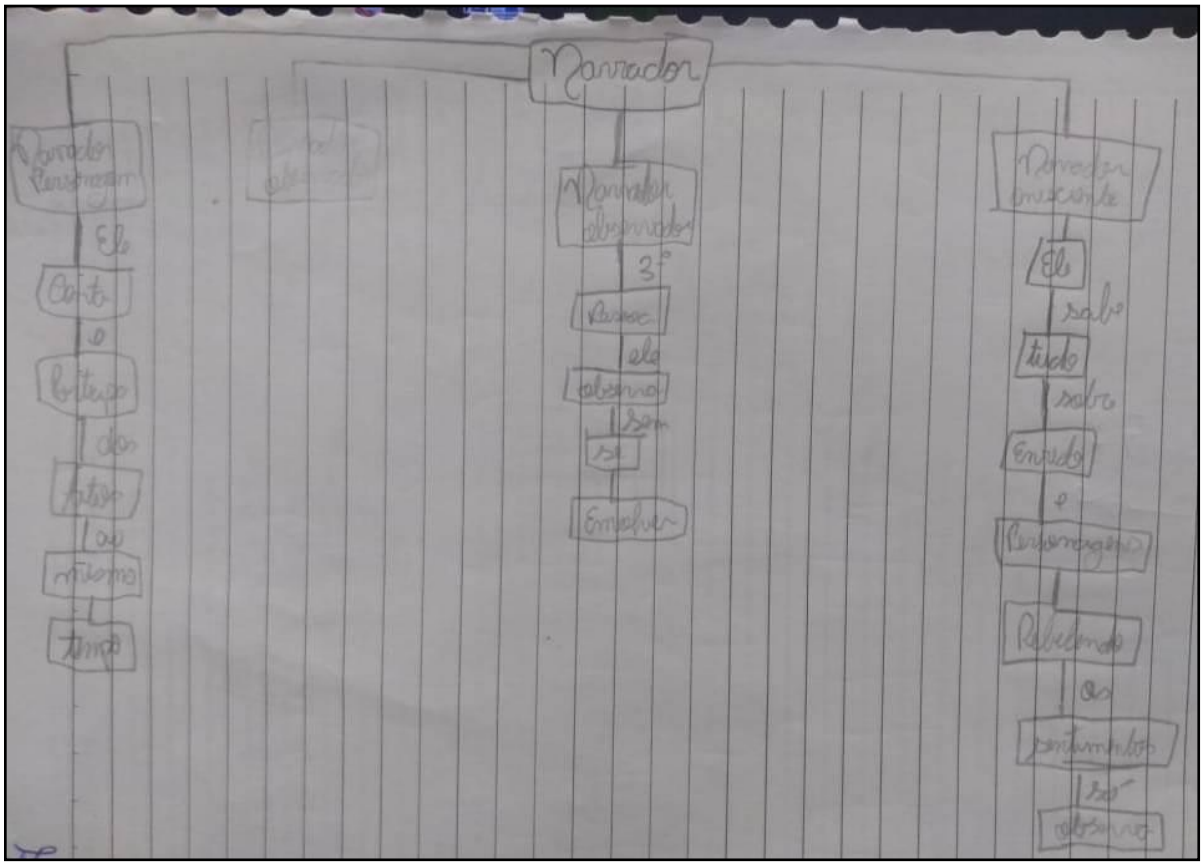
Anexo 2- Digitalização do mapa conceitual feito no caderno antes de ser reproduzido no programa CMAP Tools.

Mapa 2



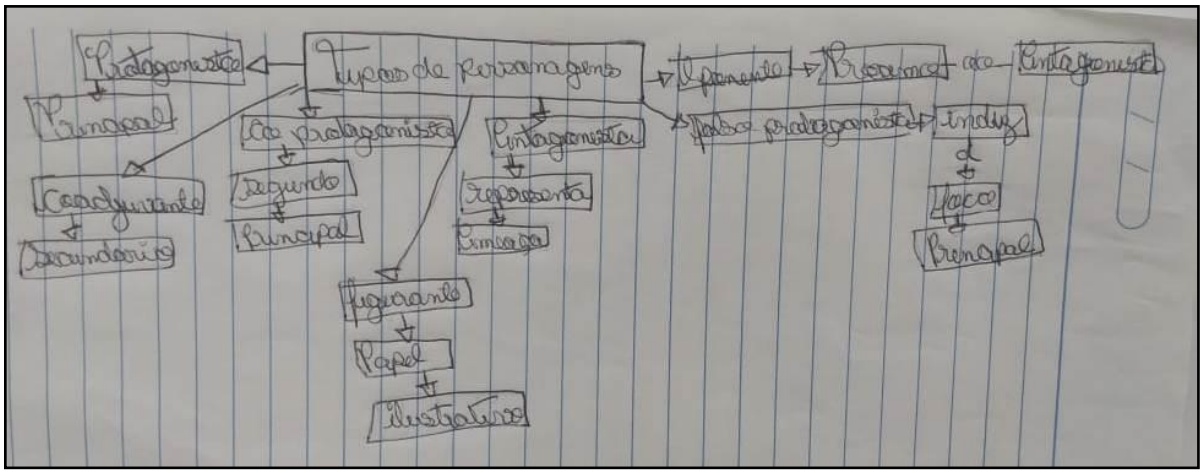
Anexo 3- Digitalização do mapa conceitual feito no caderno antes de ser reproduzido no programa CMAP Tools.

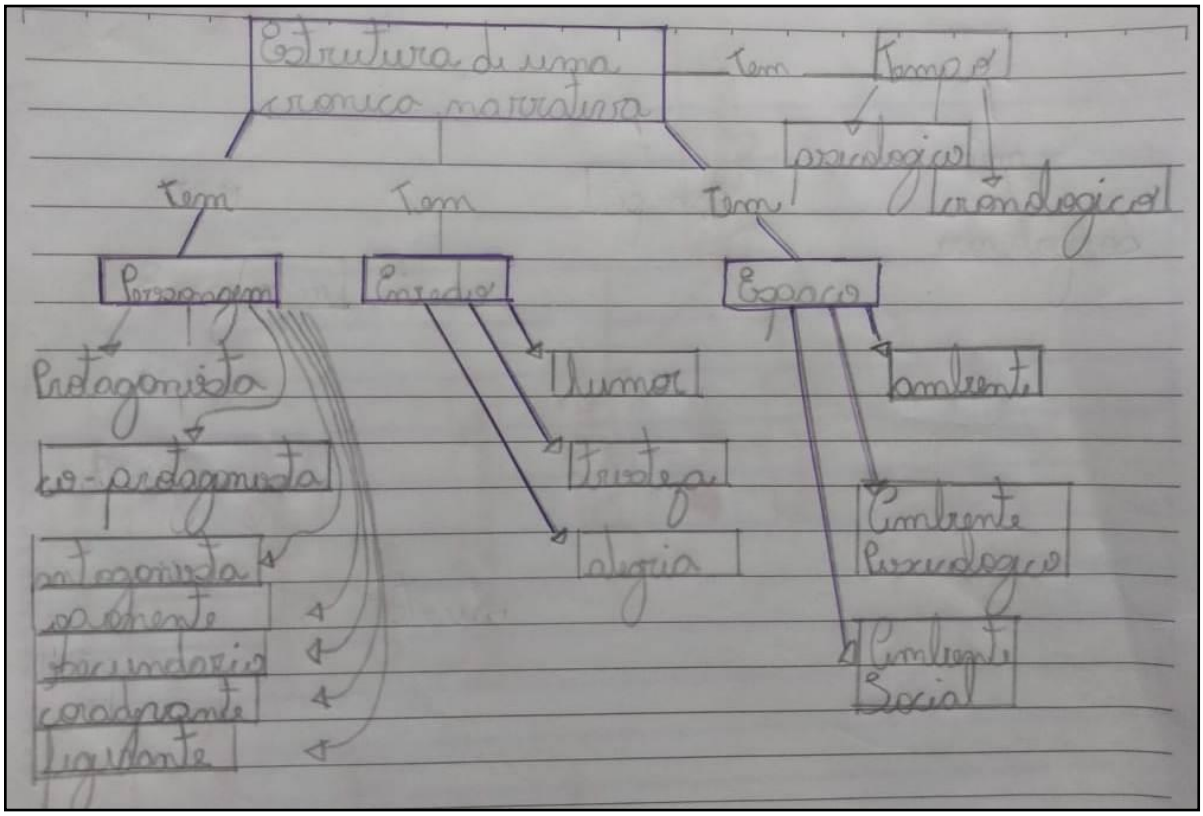
Mapa 3



Anexo 4- Digitalização do mapa conceitual feito no caderno antes de ser reproduzido no programa CMAP Tools.

Mapa 4



Anexo 5- Digitalização do mapa conceitual feito no caderno antes de ser reproduzido no programa CMAP Tools.

Mapa 5