

MAPA CONCEITUAL E ENSINO DE ELE: UMA PROPOSTA PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA

Francisca Janette Silva Nobre¹
Maria Valdênia Falcão do Nascimento²

RESUMO

No presente trabalho, objetivamos apresentar uma reflexão crítica sobre o uso de mapas conceituais como recurso didático, bem como apresentar uma proposta didática para o ensino da expressão escrita em aulas de espanhol como língua estrangeira (ELE). Para tanto, tomamos como base os pressupostos da teoria sobre aprendizagem significativa (AS), proposta pelo psicólogo David Ausubel (2003), e a técnica de elaboração de mapas conceituais criada por Novak (1984), como estratégia para o favorecimento da aprendizagem significativa. A seguinte questão de pesquisa norteou nossa investigação: de que forma o uso de mapas conceituais em sala de aula pode ajudar os alunos na aquisição da expressão escrita em ELE? A pesquisa proposta é de natureza qualitativa, uma vez que buscamos, a partir da literatura da área, apresentar uma reflexão crítica sobre o uso de mapas conceituais como estratégia didática em sala de aula e, ainda, fazer sugestão de aplicação de uma proposta didática baseada no uso de tais mapas, para turmas do Ensino Médio. Almejamos, assim, proporcionar contribuições teóricas para professores de ELE que estejam comprometidos com um ensino voltado para o real desenvolvimento da competência comunicativa dos seus alunos.

Palavras-chave: Mapas conceituais. Produção textual. Ensino de ELE.

RESUMEN

En el presente trabajo, objetivamos presentar una reflexión crítica sobre el uso de mapas conceptuales como recurso didáctico, así como presentar una propuesta didáctica para la enseñanza de la expresión escrita en clases de español como lengua extranjera (ELE). Para tanto, tomamos como base los presupuestos de la teoría sobre el aprendizaje significativo (AS), propuesta por el psicólogo David Ausubel (2003), y la técnica de elaboración de mapas conceptuales creada por Novak (1984), como estrategia para el favorecimiento del aprendizaje significativo. El siguiente interrogante norteó nuestra investigación: ¿De qué forma el uso de mapas conceptuales en el aula puede ayudar a los alumnos en la adquisición de la expresión escrita en ELE? La investigación es de naturaleza cualitativa, una vez que buscamos, a partir de la literatura del área, presentar una reflexión crítica sobre el uso de mapas conceptuales como estrategia didáctica en aula de clase y, todavía, hacer sugerencia de aplicación de una propuesta didáctica basada en el uso de tales mapas, para grupos de la Enseñanza Media. Anhelamos, así, proporcionar aportes teóricos para profesores de ELE que estén comprometidos con una enseñanza vuelta para el real desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.

Palabras-clave: Mapas conceptuales. Producción textual. Enseñanza de ELE.

¹ Licenciada em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: janette.nobre@hotmail.com

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: valdeniafalcao@ufc.br

INTRODUÇÃO

A temática proposta para este trabalho surgiu a partir da nossa vivência como docente de língua espanhola e da observação das estratégias didáticas¹, que, aplicadas, poderiam contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos estudantes, em turmas de Ensino Médio. Sabemos que muitos estudantes se apresentam inseguros quando solicitados a escrever em espanhol, mesmo que se tratem de atividades simples, e estes, invariavelmente, sentem-se ainda mais temerosos quando a atividade requer mais esforço, habilidade e vocabulário.

No entanto, é fundamental considerar que a escrita em língua estrangeira é parte importante do processo de aprendizagem para o aprendiz que busca a fluência. A esse respeito, Diaz e Aymerich (2003) afirmam que a escrita é essencial tanto para fins comunicativos, como para fins didáticos e de aprendizagem. As autoras sugerem que para atingir o propósito de ajudar o aluno a desenvolver a escrita, os professores utilizem em sala de aula, como técnica de iniciação à produção de textos, o esquema de nexos no qual o escritor começa a escrever relacionando palavras.

Seguindo essa ideia, Morales (2005) acrescenta que outra forma de ordenação inicial dos pensamentos mais aprofundada que o trabalho por meio de esquema de nexos consiste no uso de mapa de ideias ou mapas conceituais, pois este diferencia as ideias mais importantes das ideias menos importantes e favorece uma melhor organização do escrito. Apoiando-nos no pensamento de Morales (2005) nos aprofundaremos no uso de mapas conceituais (MC) como estratégia no ensino da expressão escrita.

A teoria sobre mapas conceituais foi formulada por Novak em 1972. De acordo com Peña (2010), essa teoria tem-se mostrado um recurso relevante no processo de ensino e de aprendizagem em diversas áreas, e, nesse sentido, podemos estimá-la como uma valiosa proposta também para o ensino de línguas estrangeiras. Consideramos que por se tratar de uma estratégia didática que busca familiarizar o aluno com a utilização dos esquemas de nexos, isto é, conexões que se relacionam entre si, esta pode auxiliar o aprendiz a enfrentar de forma mais autônoma a iniciação à produção escrita, uma vez que tal estratégia o ajudaria a organizar suas ideias segundo o nível de importância dos argumentos que utiliza no texto, tornando o texto mais objetivo e claro.

Neste artigo, analisamos como o uso de mapas conceituais pode contribuir para a aprendizagem da habilidade da expressão escrita em língua espanhola. Para esse fim, partimos da teoria criada por David Ausubel (2003) sobre os princípios que favorecem o que o autor considera como aprendizagem significativa (AS). Para Ausubel (2003), a aprendizagem é um processo de formação de estruturas significativas, isto é, estruturas cognitivas que indicam que o aluno aprende significativamente, quando é capaz de fazer conexão entre um conceito novo com conceitos já existentes em sua mente.

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa e exploratória, uma vez que buscamos, tomando como base a literatura da área, apresentar uma reflexão crítica sobre o uso de mapas conceituais como estratégia didática em sala de aula e, ainda, fazer sugestão de aplicação de uma proposta didática baseada no uso de tais mapas, para turmas do Ensino Médio. No que tange à metodologia que

¹ Consideramos estratégias didáticas como “um conjunto de ações planejadas e conduzidas pelo professor a fim de promover o envolvimento e comprometimento dos alunos com um conjunto maior de atividades” (VILLANI e FREITAS, 2001, p.5)

empreendemos, essa consistiu na realização de uma pesquisa bibliográfica de forma a cotejar os pressupostos das teorias examinadas e suas contribuições para o ensino de ELE.

Para fins de organização do presente trabalho, primeiro, recorreremos às investigações realizadas sobre o uso de MC em diversas áreas de ensino, para, em seguida, colocarmos em evidência os autores e suas teorias de base para nosso estudo. De acordo com Gil (2008), as pesquisas nessa vertente buscam desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

Por fim, na parte final do trabalho, apresentamos uma sequência de atividades para o ensino da expressão escrita em língua espanhola, a partir da utilização de mapas conceituais, apresentando-os como ferramentas úteis e aplicáveis por professores que queiram dinamizar suas aulas e como uma estratégia capaz de ajudar no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes de língua espanhola, bem como traçamos nossas considerações finais.

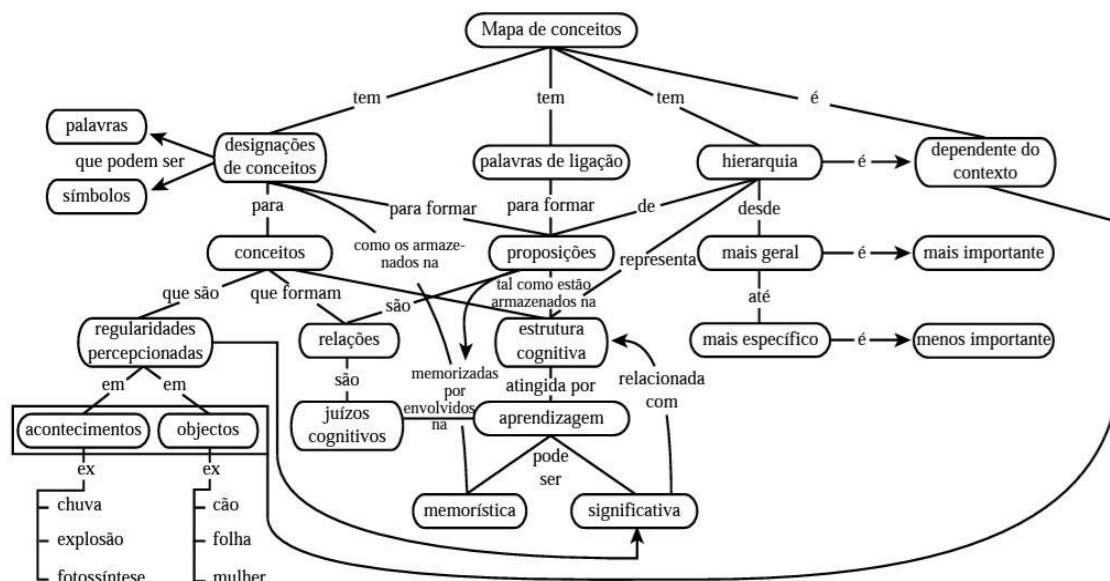
MAPAS CONCEITUAIS: UMA PERSPECTIVA GERAL

Conforme dissemos anteriormente, o mapa conceitual é uma técnica desenvolvida por Joseph Donald Novak e sua equipe, em 1972, nos EUA. A intenção inicial do autor era mapear a aquisição do conhecimento pelos alunos, no entanto, com o andamento da pesquisa, Novak e Gowin (1984) perceberam que essa técnica também servia para ajudar o estudante a adquirir novos conhecimentos.

Segundo os autores, um MC pode ser entendido como um recurso esquemático para apresentar um conjunto de significados conceituais incluídos em uma estrutura de *proposições*, ou seja, trata-se de uma apresentação esquematizada do conhecimento organizado hierarquicamente e relacionado entre si de acordo com um tema gerador. Dentro dessa estrutura, uma *proposição* deve ser entendida como dois ou mais termos conceituais conectados por uma palavra de ligação de modo a formar uma unidade semântica.

A figura 1 exemplifica o conceito de mapas conceituais:

Figura 1 – Mapa conceitual sobre mapas conceituais.



Fonte: (NOVAK; GOWIN, 1984, p. 30)

Conforme o quadro esquemático proposto por Novak e Gowin (1984), podemos observar que um MC apresenta três elementos fundamentais, são eles: *os conceitos, as proposições e as palavra-enlace*. Podemos compreendê-los da seguinte forma: 1. Os *conceitos* são as imagens mentais que as palavras ou signos com as quais expressamos regularidades provocam em nós, como, por exemplo, as palavras que podemos ver dentro das formas geométricas (cf. na figura 1). 2. As *proposições* são dois ou mais termos (conceitos) unidos por palavras (palavras de ligação) para formar uma unidade semântica (por exemplo uma frase) e 3. As *palavras-enlace*, também chamadas *palavras de ligação*, servem para unir os conceitos e marcar qual o tipo de relação que existe entre eles.

Novak e Gowin (1984) destacam as principais características que compõem um MC: (i) *hierarquização*: no MC os conceitos devem estar distribuídos segundo a ordem de importância ou de inclusão na estrutura, devendo os mais inclusos ficar na parte superior e os derivados na parte inferior do gráfico; (ii) *seleção*: os mapas são um resumo ou síntese que contém o mais importante de uma mensagem, tema ou texto; e (iii) *impacto visual*: ao selecionar as informações que considera relevante, o aprendiz deve também distribuí-las de modo estratégico e visualmente compreensível ao leitor. Apoiando-se em Novak (1972), Peña (2010, p. 39) considera que “um bom mapa conceitual é conciso e mostra as relações entre as ideias principais de um modo simples e vistoso, aproveitando a notável capacidade humana para a representação visual”. Além das características destacadas, Novak e Gowin (1984) postulam que nenhuma outra forma de gráfico, como, por exemplo, os **diagramas de fluxo** (usados para representar sequência de atividades); os **ciclos**, tal como o ciclo da água (comumente usados nas aulas de ciências); as **redes semânticas** e os **diagramas de predictabilidade** (que são usados em certos trabalhos linguísticos e de psicologia), são consistentes com a teoria de aprendizagem proposta por David Ausubel, como acontece com o mapa conceitual.

Peña (2010) ressalta a relevância da construção de mapas em sala de aula e enfatiza que sua prática concorda com um modelo educacional centrado no aluno e não no professor. Essa estratégia didática potencializa o desenvolvimento de destrezas, já que não se limita à repetição memorística de informações e visa o desenvolvimento harmônico de todas as dimensões da pessoa, não somente da dimensão cognitiva. Trata-se de uma técnica com importantes repercussões no âmbito afetivo-relacional do indivíduo, uma vez que o protagonismo que o aluno experimenta contribui para aumentar a atenção, a aceitação, o êxito na aprendizagem e favorece o aumento da sua autoestima.

Dito isto, trataremos agora de algumas funções que os mapas conceituais concretizam para alunos e professores. Segundo Novak e Gowin (1984), um MC pode tornar evidente ao estudante conceitos e proposições que ele precisa aprender. Além de fazer ligação entre um conhecimento novo e um já internalizado, isto é, um saber já adquirido, também proporciona a possibilidade do compartilhamento de ideias. Já para o professor, trabalhar com a produção de MC em sala de aula ser-lhe-á útil como um caminho, isto é, uma estratégia que ele pode adotar na organização dos conceitos que serão apresentados aos alunos em sala de aula. Os mapas poderão, ainda, servir para ajudar na organização dos conteúdos curriculares e para fomentar a cooperação entre professor e aluno. Uma vez que os estudantes aprendam a trabalhar com mapas conceituais, estes também poderão servir como um instrumento de avaliação da aprendizagem. A seguir, apresentaremos, como ilustração do uso dessa técnica, os aspectos centrais de uma pesquisa conduzida sobre a utilização de mapas conceituais como estratégia

didática em sala de aula de diferentes disciplinas, tanto no ensino fundamental como no ensino superior.

Na pesquisa realizada por Yoshimoto *et al* (2016), a construção dos mapas conceituais serviu como proposta de retextualização de textos didáticos da disciplina de história. Os autores nos apresentam seu relato de experiência com alunos de 6º ano do fundamental II, quando trabalharam em seis aulas, a construção de mapas conceituais em grupos. Os autores concluíram que os estudantes atingiram o objetivo da atividade, pois foram capazes de utilizar as informações históricas adquiridas pelas leituras realizadas, desenvolveram um conhecimento organizado, bem como houve diálogo e troca de ideias entre os alunos permitindo o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa.

Reiteramos que é possível construir diversas possibilidades de utilização de mapas conceituais em sala de aula. O objetivo a se alcançar pode partir do professor e da necessidade dos discentes. Se a proposta estiver amparada no objetivo de levar os alunos a desenvolver uma aprendizagem que seja, de fato, significativa, acreditamos que a estratégia de propor a elaboração de mapas conceituais pode ser bem produtiva no ensino de qualquer área. Ainda tratando sobre mapas conceituais, no tópico a seguir, discutiremos a relação estes e a teoria da Aprendizagem Significativa e, na sequência, exemplificaremos as implicações do uso desses mapas para o ensino de línguas estrangeiras.

1 Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa

A construção de mapas conceituais está apoiada na teoria da Aprendizagem Significativa (AS) proposta por David Ausubel, em 1963, bem como suas implicações para o ensino e aprendizagem em sala de aula. Sendo assim, é indispensável apropriar-se dela para a melhor compreensão da proposta deste trabalho.

Ausubel, representante do *cognitivismo*², postula que a aprendizagem se dá através da organização e integração das informações apreendidas na estrutura cognitiva do aprendiz. Moreira (1995, p. 152) entende como estrutura cognitiva “o armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende”. Podemos afirmar que o fator isolado que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já traz armazenado em sua estrutura cognitiva. É importante considerar que o aluno tomará o que já tem em sua mente como âncora para o novo material a ser apreendido. Sobre esse aspecto, concordamos com Ausubel (2003) para quem é função do professor descobrir o que o aprendiz já sabe e a partir disso conduzi-lo ao novo conhecimento.

Ao apresentar a concepção de aprendizagem significativa, Ausubel (2003) dá ênfase ao contraste desta com a aprendizagem memorística, que acontece quando a nova informação apresentada ao aprendiz terá pouca ou nenhuma relação com as informações existentes em sua estrutura cognitiva. A diferença fundamental entre as duas formas de aprendizagem consiste em que o processo de aprendizagem memorístico será arbitrário e literal, enquanto na significativa será não-arbitrária e não-literal. Ou seja, a aprendizagem significativa acontece quando uma nova informação se relaciona com uma estrutura de conhecimento específico já existente na estrutura cognitiva do indivíduo. É importante ressaltar que Ausubel não concebe essas duas formas de aprendizagem (memorística ou significativa) como

² Teoria que trata de investigar as atividades mentais envolvidas na aquisição, processamento e organização do conhecimento (SANTOS, XAVIER E NUNES, 2008, p. 73).

uma dicotomia, e, sim, como um contínuo.

A essa estrutura de conhecimento específica existente na mente da pessoa que apreende uma nova informação, Ausubel (2003) denomina de *subsunçor*³, isto é, um tipo de âncora na qual se apoiará o novo conhecimento. Para Moreira (1995, p.155), “à medida que a aprendizagem começa a ser significativa, esses subsunçores vão ficando cada vez mais elaborados e mais capazes de ancorar novas informações”. Sendo assim, as informações contidas no cérebro humano são organizadas e formam uma hierarquia conceitual, em que os elementos mais específicos de conhecimento são ligados e assimilados a conceitos mais gerais, mais inclusivos.

Ausubel (2003) esclarece que há três possíveis tipos de aprendizagem por recepção significativa: o primeiro, denominado *aprendizagem representacional*, é considerado mais básico. Nessa modalidade, os símbolos passam a significar, para o indivíduo, aquilo que seus referentes (objetos, acontecimentos, conceitos) significam. Essa perspectiva aproxima-se da aprendizagem memorística, já que se trata de apreender o significado das palavras ou símbolos de maneira isolada. O segundo tipo consiste na *aprendizagem de conceitos*. Também considerada uma aprendizagem representacional, mas que difere dessa por apresentar um maior grau de abstração. Ausubel (2003) define *conceito* como objetos, acontecimentos, situações ou propriedades que possuem atributos específicos comuns e são designados pelo mesmo signo ou símbolo. Na *aprendizagem por conceitos* trata-se de relacionar determinados objetos ou acontecimentos, com atributos comuns a todos eles. O terceiro tipo de aprendizagem corresponde à *aprendizagem proposicional*, refere-se a aprender o significado de novas ideias expressadas em proposições, de modo que estas se relacionem e interajam com as ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

Joseph Donald Novak foi o principal divulgador da técnica de construção dos mapas conceituais e deu continuidade aos seus estudos baseando-se na teoria de David Ausubel sobre aprendizagem significativa. Segundo Novak e Gowin (1984, p. 56), “Ausubel não proporcionou aos educadores instrumentos simples e funcionais para averiguar o que o aluno já sabe. Esses instrumentos educativos são os mapas conceituais”. O MC estabelece uma comunicação com a estrutura cognitiva do aluno e permite exteriorizar o que este já sabe. Apesar de não poder ser considerada uma representação completa do conhecimento, Novak e Gowin (1984) afirmam ser uma aproximação trabalhável, podendo ser ampliada e expandida.

Apresentada uma visão geral sobre as teorias ausubelianas e suas contribuições para o ensino e aprendizagem em sala de aula. Na sequência, abordaremos a contribuição da aprendizagem significativa para a construção dos mapas conceituais, agora, discorrendo sobre as implicações para a aprendizagem de línguas.

2 Mapas conceituais e ensino de línguas

Como descrito anteriormente, a elaboração de MC é uma estratégia que tem sido utilizada como uma importante ferramenta auxiliadora no processo de aprendizagem e de avaliação em diversas áreas do ensino e tem-se revelado crescente no âmbito do ensino de línguas. Sabendo-se que a elaboração de MC pode proporcionar ao aprendiz o desenvolvimento da autonomia, uma melhor

³ A palavra *subsunçor* não existe em português; trata-se de uma tentativa de aporuguesar a palavra inglesa “subsumer”. Seria mais ou menos equivalente a inseridor, facilitador ou subordinador (MOREIRA, 1995, p.153).

interação interpessoal e uma melhor compreensão do conteúdo proposto, ressaltamos a relevância da técnica supracitada como meio para aprimorar o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.

No estudo realizado por Marriot (2016), a autora nos revela que o mapeamento de conceitos pode ser uma poderosa ferramenta para aprender a aprender. Sua pesquisa foi baseada no uso de MC para a aprendizagem de inglês como segunda língua (L2) e fez parte de um projeto de pesquisa de doutorado de dois anos envolvendo 7 grupos de estudantes de inglês como língua estrangeira em 6 níveis diferentes de proficiência. A pesquisa foi desenvolvida em uma universidade estadual de Curitiba/Brasil e aplicada com a participação de 13 alunos do ensino médio, uma vez por semana, durante quinze semanas.

Marriot (2016) concluiu que construir mapas conceituais pode contribuir para a aquisição de uma segunda língua quando estes forem usados para ajudar no aprendizado e compreensão da língua meta, notadamente quando forem usados para a aprendizagem de verbos, vocabulário e gramática. A autora observou também que o aspecto visual dos mapas pode ajudar na aquisição de um idioma e que é uma estratégia benéfica para alunos de todos os níveis de proficiência, contribuindo com o desenvolvimento de suas habilidades de leitura, escrita e audição.

Quanto às pesquisas na área de língua espanhola, convém esclarecer que durante o processo de busca de trabalhos relacionados ao uso de MC no processo de ensino, observamos a existência de poucos trabalhos que abordam a temática no que se refere ao ensino de língua estrangeira e, particularmente, no que tange ao ensino de espanhol. Buscamos em vários portais de banco de pesquisas, entre eles o Portal de periódicos da CAPES/MEC e da Biblioteca de teses e dissertações - BDTD. Nesses espaços, realizamos uma busca avançada através dos temas: Mapas Conceituais e Ensino de línguas, porém, não encontramos uma grande variedade de pesquisas na área de linguagem e conforme fomos aprofundando a pesquisa para ensino de línguas estrangeiras e, em seguida, ensino de espanhol como língua estrangeira, percebemos que houve uma redução na quantidade de trabalhos disponíveis relacionados ao tema. Esse fato explica a utilização do trabalho citado ser voltado para o ensino da língua inglesa. Vale ressaltar que durante nosso processo de pesquisa bibliográfica, não encontramos pesquisas relacionadas ao tema proposto neste trabalho para o ensino de língua espanhola, o que também nos permitiu ter em conta a contribuição acadêmica ao divulgarmos os resultados da presente pesquisa.

A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO DE ELE: O MC COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

De acordo com Cesteros (2004, p.205), “a finalidade do atual ensino da expressão escrita consiste em desenvolver a capacidade dos alunos para comunicar-se por escrito”. Esse pensamento distancia-se do ensino tradicional em que a aprendizagem dos conhecimentos linguísticos, ou seja, a aquisição do sistema da língua, pelo aluno, é suficiente. Esta autora ressalta que se faz necessário reconhecer a diferença entre duas finalidades: aprender o sistema da língua ou aprender a expressar ideias (transmitir mensagens). Sendo esta última, primordial, já que também contribuirá para melhorar a competência gramatical e comunicativa do aprendiz.

Cesteros (2004) ressalta que a expressão escrita requer do aprendiz

maior esforço do que para aprender outras habilidades, pois há uma série de microdestrezas que são ativadas na hora de escrever. A autora as divide em: microhabilidades psicomotoras (ex. aquisição da ortografia) e microdestrezas cognitivas (ex. reconhecer tipos de texto, situação comunicativa, planejar objetivo da mensagem). Sendo assim, entendemos que o ensino da expressão escrita deve ser conduzido de modo a levar o aprendiz a desenvolver suas habilidades, amenizando as dificuldades. A respeito desse aspecto, Cassany, Luna e Sanz (2003, p. 259) mencionam que:

Por esse motivo, um objetivo importante da aula de língua deve ser que a criança descubra o interesse, o prazer e os benefícios que lhe proporcionará a expressão escrita: o poder dos signos gráficos, a criação de contos e histórias (a imaginação, o humor, a diversão, etc), a possibilidade de comunicar-se a distância, etc. Definitivamente, os alunos têm que passar bem escrevendo o que lhes fará sentir mais vontade de escrever, e pouco a pouco, começar a apreciar a escrita.

Para estes autores, um bom escritor será aquele capaz de comunicar-se coerentemente por escrito. Sendo assim, entendemos a urgente necessidade de promover aulas que conduzam o aprendiz ao desenvolvimento da expressão escrita. Portanto, é preciso atentar-se para não confundir a prática da escrita com o ato de copiar frases escritas ou ditadas. Cassany, Luna e Sanz (2003) reconhecem que o escritor experiente se diferencia por utilizar fases no seu processo de composição escrita. Os autores resumem o processo de composição escrita em três processos básicos: planejar, redigir e revisar. Um mecanismo de controle, o monitor, se encarrega de regulá-los e decidir em que momento cada um deve ser trabalhado. Para a nossa pesquisa o mais relevante é aprofundar-se na *fase de planejamento*, pois é nessa fase em que se faz uma representação mental do que se pretende escrever. Os autores ressaltam que “o subprocesso de organizar, classifica os dados que emergem da memória” (CASSANY; LUNA; SANZ, 2003, p. 265). Nesse sentido, consideramos que esses dados podem ser mais bem organizados com o apoio escrito de um MC. No entanto, chamamos a atenção para o fato de que normalmente, na escola, o aluno é avaliado pelo resultado final do seu trabalho. Sobre esse aspecto, Cesteros (2004) questiona o motivo de não se considerar todo o processo ao avaliar a produção do aluno, considerando que o aluno que aprende a valorizar todo o processo, certamente caminhará para um perfil de escritor competente.

Morales (2005) denomina essa primeira fase na qual se planeja e organiza o que se pretende escrever de pré-escritura ou pré-redação e também sugere que as ideias sejam expressas por escrito. Não podemos deixar de considerar que há várias maneiras de se realizar a pré-escritura, porém, nos limitaremos à facilidade de organização que o MC pode trazer nessa fase do processo de escrita. O autor sugere a construção do mapa conceitual e menciona que “a importância do mapa se apoia em que este nos ajuda a diferenciar as ideias mais importantes das que vão sendo menos importantes, favorecendo dessa maneira a organização do nosso escrito” (MORALES, 2005, p. 22).

Para Novak e Gowin (1984), a escritura apresenta-se para alguns estudantes de forma tão intimidatória que estes não se sentem capazes de redigir e a construção de um MC pode ajudar a vencer esse obstáculo. A relativa facilidade de elaborar uma lista com alguns conceitos e proposições, passando posteriormente a construção de um breve mapa conceitual, suficiente para orientar a redação do

primeiro parágrafo, aproxima o aprendiz da produção escrita. Os autores comprovaram que, embora seja difícil elaborar um MC completo antes de começar a escrever um texto, essa produção pode ser a primeira aproximação com a escrita que depois será mais rapidamente modificada, acrescentada ou reconstruída à medida em que se continua a redigir. Os autores reconhecem que se faz necessário investigar mais para saber como se pode utilizar o MC para facilitar a escrita, destarte já seja esperado que a natureza esquemática do MC proporcione a flexibilidade necessária para criar boas histórias.

Novak e Gowin (1984, p. 40-41) explicam que não há um modo restrito para introduzir os mapas conceituais em sala de aula. Entretanto, os autores apresentam algumas abordagens já experimentadas por eles e que resultaram exitosas: (i) apresentar, inicialmente, ao estudante a ideia de “conceito”. Nesta primeira etapa, os alunos podem realizar atividades relacionadas à memória. Pode-se também explicar a definição direta de termos como: conceitos, objetos, acontecimentos e regularidades; (ii) num segundo momento, propor procedimentos que ajudarão os estudantes a extrair conceitos (palavras) de material escrito ou oral e a identificar relações entre eles. Nesta etapa, é importante separar os conceitos ou termos conceituais das palavras de ligação, entendendo que ambas desempenham papéis diferentes na transmissão do significado; (iii) transmitir a ideia de que os mapas conceituais apresentam um meio de visualizar conceitos e as relações hierárquicas entre eles.

No próximo tópico, apresentaremos uma proposta didática para introdução do uso de mapas conceituais em aula de espanhol como língua estrangeira, tendo em vista o ensino da produção escrita.

PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA EXPRESSÃO ESCRITA EM LÍNGUA ESPANHOLA: A PRODUÇÃO DE UM RELATO PESSOAL

Sugerimos a aplicação da seguinte proposta didática na aula de língua estrangeira moderna – espanhol para alunos do primeiro ano do ensino médio. O objetivo é ajudar o professor a ministrar aulas que propiciem aos estudantes a aprendizagem da construção de mapas conceituais e, a partir deles, iniciar a elaboração de um **relato pessoal**.

O relato pessoal é um gênero textual escrito ou oral narrativo que registra experiências importantes e marcantes da vida do próprio autor ou de um grupo. É muito presente no ambiente escolar onde naturalmente os alunos gostam de compartilhar suas vivências entre amigos. Nesse sentido, a escolha do gênero se deve a essa familiaridade que os estudantes demonstram ter para narrar fatos do seu cotidiano. Trabalhar esse gênero mostra sua relevância quando os educandos o percebem como uma possibilidade para expressar suas emoções e sentimentos além de deixar um registro escrito sobre acontecimentos marcantes acerca da sua vida.

O relato pessoal caracteriza-se por possuir os elementos básicos da narrativa como tempo, espaço, personagens e narrador. É comumente narrado na primeira pessoa do singular ou plural, situação em que o narrador é protagonista ou participante da ação, com verbos no passado, já que se refere a algo que já aconteceu. Por ser pessoal, deve distanciar-se do ficcional e inspirar-se na realidade cotidiana do autor. Com a devida autorização do autor pode ser interessante divulgar nos vários meios de comunicação presentes na escola, como o jornal, redes sociais, blog, revista, livro e outros. Um concurso, por exemplo, pode tornar a atividade ainda

- Analisar as definições estruturais do MC: conceitos, palavras de ligação
- Identificar o relato pessoal como gênero presente na vida cotidiana

PROCEDIMENTOS:

– Antes de iniciar a aula, o professor deve preparar duas listas de palavras: uma com nomes de objetos (*coche, perro, silla, libro y otras*) e outra lista de designações de acontecimentos (*lluvia, pensamiento, cumpleaños y otras*) e colocá-las no quadro ou projetá-las.

– Ao iniciar a aula, o professor perguntará aos alunos se eles conseguem perceber a diferença entre as duas listas e pedir que descrevam o que pensam quando escutam as palavras “*coche*”, “*perro*” e outras a título de ilustração. É importante destacar que embora escutem a mesma palavra, cada pessoa pode pensar e relacioná-la a algo diferente. Nesse momento da aula, o professor explicará aos alunos que as imagens mentais que associamos às palavras são os nossos conceitos. Essa atividade deve ser repetida com as palavras que designam acontecimentos, realçando-se o fato de os conceitos não serem idênticos, pois cada pessoa poderá dar um significado diferente para as palavras evocadas.

– Depois desta etapa, o professor deverá listar palavras como “*son*”, “*es*”, “*donde*”, “*con*”, “*está*” e perguntar aos alunos se estas palavras também formam imagens em suas mentes. Convém explicar que tais palavras não representam conceitos e sim palavras de ligação e que são usadas juntas com os termos conceituais para formar expressões que construam uma unidade semântica. Após a explicação, colocar no quadro algumas frases curtas utilizando dois conceitos (ex. *perro y lluvia*) e uma palavra de ligação (*está*). Por exemplo: *El perro está en la lluvia*.

– Na sequência, pedir aos alunos que construam frases curtas a partir das palavras listadas, identificando as palavras de ligação e os conceitos relacionados. Os alunos deverão, ainda, especificar se as palavras identificadas se referem a pessoas, objetos ou acontecimentos. O professor pode introduzir outras palavras não familiares em língua espanhola, ajudando os alunos a perceberem que os conceitos não são rígidos, e que estes se modificam à medida em que aprendemos.

– Por fim, o professor deverá apresentar aos alunos exemplos do gênero “relato pessoal”, mostrando um modelo tirado de um jornal ou revista. Pedir aos alunos que leiam e identifiquem no texto apresentado como modelo os *conceitos chave* (palavras centrais que revelem o assunto tratado). Além disso, deverão anotar além dessas palavras centrais, as palavras de ligação que considerem importantes para o entendimento do texto. Ao final da aula, o professor explicará que nas aulas seguintes, os alunos irão produzir seus próprios relatos com a ajuda do MC.

Obs.: Esta será a **produção inicial** dos alunos. Vale ressaltar que na produção inicial não é esperado que o aluno apresente uma produção completa. Esta etapa serve para revelar tanto para o docente como para o discente a representação que o aluno tem dessa atividade. Como acontece com qualquer língua estrangeira, a produção textual em língua espanhola traz vários desafios para o aluno que começa a escrever nessa língua, dessa forma, produzir um MC se destaca como um trabalho inicial importante no desenvolvimento dessa habilidade.

Fonte: autoria própria

PROPOSTA DIDÁTICA PARA AULA 2

Tema: Elaboração do MC do gênero relato pessoal

CONTEÚDO:

- Informações principais e secundárias no texto
- vocabulário: momentos de ócio em espanhol

OBJETIVOS:

- Identificar os termos conceituais e as relações hierárquicas presentes no relato e organizá-las no mapa conceitual.
- Construir um MC e realizar a leitura de mapas feitos para retratar atividades cotidianas.

PROCEDIMENTOS:

– O professor iniciará a aula retomando o exemplo do gênero “relato pessoal” apresentado na primeira aula. Pedirá, na sequência, que os alunos citem as palavras que representam os conceitos e as palavras de ligação retiradas do texto na aula anterior.

– Conforme a participação dos alunos, escrever uma lista das palavras representativas (conceitos) no quadro ou projetá-las no retroprojetor. Perguntar aos alunos qual conceito é mais importante e qual é a ideia mais inclusiva do texto e colocar a palavra que representa o conceito mais inclusivo ao início de uma nova lista, acrescentando as demais palavras até todas terem sido ordenadas.

– Indicamos ao professor, conversar com a turma sobre a importância de perceber a hierarquia dos assuntos presentes no texto e como o MC ajuda a tornar essa hierarquia mais visível e compreensível.

– Com a ajuda da turma, o professor pode começar a elaborar um MC no quadro, utilizando como referência a lista ordenada anteriormente. Deverá incentivar os alunos a participar, pedindo para que sugiram palavras de ligação adequadas para formar as proposições (frases curtas ou mais complexas).

Obs.: Caso seja possível, o professor pode elaborar o MC com o auxílio do **software Cmap** que auxilia usuários a construir e compartilhar modelos de mapas conceituais.

– Em seguida, solicitar aos estudantes que construam um MC que representem as atividades mais importantes que eles executam rotineiramente, além de outros mapas que tratem sobre seus momentos de lazer, esportes, etc. Nessa atividade, o professor deve considerar o vocabulário já trabalhado anteriormente em sala de aula e contar com a ajuda de um dicionário.

– Outra opção para essa atividade, é pedir aos alunos que escrevam as palavras que representam os conceitos centrais em pedaços de papel, desse modo podem movê-las até encontrar a estrutura que considerem mais adequada. Numa etapa seguinte, quando o aluno estiver seguro quanto à estrutura do mapa, este poderá passar para uma folha o desenho do seu mapa.

– Para concluir a aula, o professor pedirá aos alunos que troquem os mapas entre si, a fim de que cada aluno leia o mapa de um colega e possa interpretá-lo. O autor do mapa pode confirmar se a leitura realizada do seu mapa está de acordo com sua intenção ou se gostaria de acrescentar ou mudar algo.

– Os mapas podem ser anexados em um mural ou expostos na parede para que todos tenham acesso e possam visualizar as semelhanças e diferenças entre os mapas. A atividade pode ser realizada em equipe.

Fonte: autoria própria

PROPOSTA DIDÁTICA PARA AULA 3

Tema: Estrutura do gênero relato pessoal
CONTEÚDO: – Elementos composicionais do gênero relato pessoal
OBJETIVO: – Reconhecer o mapa conceitual como ferramenta para expressão do conhecimento – Identificar as partes que compõem um relato
PROCEDIMENTOS: – No início da aula, o professor deve apresentar o MC elaborado anteriormente para representar a estrutura do gênero relato (exemplo em anexo), entregando uma fotocópia para cada aluno ou equipe. Uma opção é projetar a imagem no retroprojetor de modo que fique acessível a todos. – Pedir que alunos voluntários façam a leitura do mapa para o restante da turma. Após a leitura, explicar as partes relevantes da estrutura de um relato. Deve-se aproveitar para tornar perceptível aos alunos como o MC traduz ideias relevantes sobre um tema, tornando a leitura mais prática. – Solicitar que os alunos construam um MC sobre algo que eles gostariam de relatar. Dessa vez levando em consideração as partes importantes do gênero em estudo. Obs.: Os alunos podem criar um mapa sobre uma situação verdadeira ou inventada que eles tenham experimentado. Deve-se ajudá-los a perceber que também podem fazer no MC ligações cruzadas dos conceitos. Essas ligações cruzadas favorecem a criação de novos produtos (histórias, poemas, experiências). Essa etapa pode ser aproveitada para sanar as dúvidas e observar em que parte do processo os alunos apresentam maior dificuldade. – Ao final da aula, os alunos devem apresentar seus mapas e podem conversar sobre os momentos que consideraram mais difíceis.

Fonte: autoria própria

PROPOSTA DIDÁTICA PARA AULA 4

Tema: Produção de um relato pessoal
CONTEÚDO: – Relato pessoal
OBJETIVO: – Utilizar o mapa conceitual como ferramenta para iniciar a produção escrita de um relato pessoal ou outros gêneros.
PROCEDIMENTOS: – O professor deverá iniciar a quarta aula retomando os mapas construídos na aula anterior e deve pedir aos alunos que leiam seus mapas como se fosse uma história. Esse é um bom meio para que o aluno reconheça que o MC capta o essencial de um texto e constitui a fase de planejamento do gênero que se irá produzir. – Em seguida, os alunos devem ser solicitados a retirarem do texto frases curtas a partir das proposições e orientados a escreverem no caderno. – O professor deve explicar que a partir das frases construídas, os alunos podem dar início ao primeiro parágrafo de um relato pessoal. E assim, podem seguir com o texto conforme se sentirem mais à vontade.

– Para finalizar a aula, o professor organizará um momento para que voluntários compartilhem seu texto com os colegas. Após esse momento, pode ser promovida uma discussão avaliadora com os alunos e ser revista diferentes definições aprendidas, como, por exemplo: termos conceituais, objeto, acontecimento, palavras de ligação, nomes próprios, etc. Discutir a ideia de que aprendemos melhor quando associamos os novos conceitos aos conceitos que já possuímos. Conversar sobre os sentimentos que lhes despertaram a construção dos mapas conceituais e questionar de que maneira o mapa conceitual contribuiu para a elaboração do texto.

Obs.: O professor deve julgar quais materiais são necessários para essa atividade. Uma vez que se trata de uma produção em língua estrangeira, convém dispor de gramáticas, dicionários, etc. É possível permitir que os alunos trabalhem em grupos e pesquisem sobre suas dúvidas.

Fonte: autoria própria

Ressaltamos que nosso intuito com as propostas apresentadas consistiu em despertar novos olhares e possibilidades para a produção escrita em sala de aula. Para tanto, o MC precisa ser compreendido em sua estrutura, elaboração e importância para a partir dele aproximarmos os alunos de outros gêneros textuais. Acreditamos que o uso do MC é uma estratégia didática promissora para a produção escrita em língua estrangeira uma vez que os docentes se sintam motivados a propagar e aprimorar sua utilização nas aulas de produção escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa realizada, foi-nos possível, além de compreender a estrutura e o funcionamento dos mapas conceituais, apropriar-nos dos princípios da teoria da aprendizagem significativa e com isso compreender melhor os fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Considero o MC como a representação gráfica mais promissora em comparação a outras representações gráficas devido a sua estrutura de proposições dispostas hierarquicamente que permite ao aprendiz perceber e melhor separar o conteúdo mais importante do menos relevante de um tema.

Os mapas conceituais podem servir como estratégia didática para várias áreas educacionais e cumprir uma função educativa que vai desde a avaliação à aquisição de um novo conhecimento pelo aprendiz. Sendo assim, nos parece uma exitosa ferramenta também para o ensino de língua estrangeira. É, assim, uma ferramenta que proporciona uma prática educacional centrada no aluno e não no professor. Esse modelo contribui para desenvolver as destrezas do aluno, não se limitando à repetição memorística da informação, uma vez que visa o desenvolvimento integral do indivíduo e não somente da sua dimensão cognitiva.

Os mapas conceituais, utilizados como ferramenta para iniciação da escrita, mostraram-se promissores para animar estudantes que apresentam dificuldades na produção escrita tornando-se uma primeira aproximação com a escrita e, dessa forma, constituindo-se numa importante estratégia a ser utilizada como fase de planejamento do texto. Consideramos este trabalho um material rico em conceitos e discussões e que pode servir de base teórica para que os professores aprendam a usar a construção de mapas conceituais como recurso

facilitador em aulas de espanhol como língua estrangeira, além de ser um estímulo para novas pesquisas na área de ensino da expressão escrita em língua espanhola.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma perspectiva Cognitiva**. Traduzido por Vitor Duarte Teodoro e Lígia Teopisto. Paralelo Editora, LDA. 1ª Ed. 2003.

CASSANY, D. LUNA, M. SANZ, G. Las habilidades lingüísticas. In: CASSANY, D. LUNA, M. SANZ, G. **Colección el lápiz: enseñar lengua**. 9ª ed. Editora Graó. Barcelona. P. 981-157.2003.

CESTEROS, Susana Pastor. Contenidos y destrezas lingüísticas para el aprendizaje de segundas lenguas. In: CESTEROS, Susana Pastor. **Aprendizaje de Segundas Lenguas: Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas**. San Vicente del Raspeig: Publicaciones de la Universidad de Alicante. P. 189-209. 2004.

DÍAZ, Lourdes.; AYMERICH, Marta. El papel de la expresión escrita en los nuevos estudios. In: DÍAZ, Lourdes.; AYMERICH, Marta. **La destreza escrita: Adaptación al español del libro de Bernd Kast**. Madrid, España. 1ª ed. Edelsa, P. 12-30. 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Instituto de Cognição Humana e de máquina da Flórida – IHMC. CMAPTOOLS. 2021. Disponível em: <https://cmap.ihmc.us/> Acesso em: 11 de fevereiro de 2021.

MARRIOT, Rita de Cássia Veiga. **Concept maps and language acquisition: an implementation with english language level 2 students**. 2016. Disponível em: <http://cmc.ihmc.us/cmc2016Papers/cmc2016-p76.pdf> Acesso em 04 de setembro de 2020.

MORALES, Juan Luis Onieva. **Curso superior de redacción**. editorial Verbum, s. L. 2ª edición, 2005.

MOREIRA, Marco Antonio. A teoria da Aprendizagem significativa de Ausubel. In: MOREIRA, Marco Antonio. **Ensino e Aprendizagem: enfoques teóricos**. São Paulo, Editora Moraes, p. 61-73. 1995. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3369246/mod_resource/content/1/Capitulo%2010%20-%20A%20teoria%20da%20aprendizagem%20significativa%20de%20Ausubel%20-%20Teorias%20de%20Aprendizagem%20-%20Moreira%2C%20M.%20A.pdf>

NOVAK, Joseph Donald. GOWIN, Dixie Bob. **Aprender a aprender**. Traduzido por: Carla Valadares. 2ª ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1984.

PEÑA, Antonio Ontoria. **Mapas conceptuales: una técnica para aprender**. Editora Narcea S.A.14ª ed. Madrid, España.2010.

SANTOS, Michelle Steiner dos. XAVIER, Alessandra Silva. NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Introdução a Psicologia do Desenvolvimento**. Realce Editora, Fortaleza-CE, 2008.

VILLANI, Alberto; FREITAS, Denise de. Estrutura disciplinar, estratégias didáticas e estilo docente: categorias para interpretar a sala de aula. GT04 – **24ª Reunião Anual da Anped**, 2001. Acessado em: 20/12/2020 – Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/estrutura-disciplinar-estrategias-didaticas-e-estilo-docente-categorias-para>

YOSHIMOTO, Elton Mitio, YOSHIMOTO, Grazielle Maria Freire. SANTOS, Givan José Ferreira dos. OLIVEIRA, Marilu Martens. Mapa Conceitual, um gênero textual escolar: uma proposta de retextualização de textos didáticos de história. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 97, n. 247 p. 619-636, set/dez 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300619&lng=pt&nrm=i Acesso em: 04 de setembro de 2020.