

**MAPAS CONCEITUAIS E AVALIAÇÃO PRÉVIA DO CONHECIMENTO NA  
APRENDIZAGEM DE GÊNEROS TEXTUAIS NO PROEJA-FIC  
(Concept maps and prior knowledge evaluation in text genders learning in PROEJA-FIC)**

**Mariele Furtado de Barros**<sup>1</sup> [furtadobarros@gmail.com]

Av. Guido Marliere, 183, apto 203

Haidê Fajardo

36774-104 Cataguases, MG

### **Resumo**

O presente trabalho apresenta o pressuposto de que os conhecimentos prévios são fatores determinantes para a aquisição de novas aprendizagens. Desta forma, visa, de modo geral, a analisar os conteúdos de conhecimentos prévios a respeito de gêneros textuais apresentados por estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA-FIC), do Ensino Fundamental II, de duas escolas da cidade de Cataguases/MG, na disciplina de Língua Portuguesa. Para tanto, compara e descreve as variações das ideias dos estudantes dos cursos de Secretariado e Elétrica. A coleta de dados foi realizada por meio de diagramas de acordo com o modelo de mapa conceitual. Os resultados indicam a carta como o mais importante gênero textual no ensino de Língua Portuguesa, segundo os participantes. A leitura interpretativa dos diagramas demonstra que os estudantes das duas instituições apresentam ideias gerais incorporadoras semelhantes. Apontou também que os participantes da pesquisa, ao organizarem as ideias mais importantes sobre o gênero escolhido, dão relevância aos elementos que constituem o gênero e a qualidades textuais que este deveria possuir. Os resultados assim sugerem que o mapa conceitual é um instrumento interessante para a avaliação, tanto prévia quanto final, do processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** mapas conceituais; conhecimento prévio; gêneros textuais; PROEJA -FIC.

### **Abstract**

The present study is based on the assumption that the prior knowledge are crucial for the acquisition of new learning. In this way, it aims generally to analyze the contents of prior knowledge about the kinds of texts presented by students of the National Program for Integration of Professional Education with Basic Education in the Form of Youth and Adults (PROEJA-FIC) Elementary School II, of two schools in the city of Cataguases / MG, Brazil, in the discipline of Portuguese. To this end, it compares and describes the variations of the ideas of students of Electrical and Secretariat courses. Data collection was performed by means of diagrams according to the model concept map. The results indicate the letter as the most important gender in the teaching of Portuguese language, according to participants. The interpretive reading of the diagrams shows that students of both institutions have similar general incorporating ideas. Also pointed out that the research participants, to organize the most important ideas about the chosen gender, give relevance to what constitutes gender and textual qualities that it should have. The results thus suggest that the concept map is a useful tool for assessing both prior and end of the teaching-learning process.

**Keywords:** concept maps; prior knowledge; text genders; PROEJA-FIC.

---

<sup>1</sup> **Mariele Furtado de Barros** é especialista em Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio Pomba. É graduada em Letras, sendo professora de língua portuguesa e pesquisadora na área.

## Introdução

No contexto educativo, muito se fala em aprendizagem significativa, embora, ainda em certa medida, a prática docente se baseie em conceitos e modelos behavioristas. No entanto, a teoria da aprendizagem significativa ao descrever o processo de aprendizagem, no qual destaca o conhecimento prévio do aluno como o fator mais importante no processo de ensino-aprendizagem, oferece uma contribuição fundamental para o reconhecimento do discente como sujeito que aprende e que tem possibilidades de mudança por meio do aprendizado, uma vez que ele se torna, como deve ser, o princípio e o desenvolver de toda prática educativa.

A teoria de aprendizagem significativa de David Ausubel (2003), psicólogo educacional, apresenta como ideia central e fator relevante o que o aprendiz já sabe, o que ele traz consigo. Para o teórico, a aprendizagem significativa é determinada por um processo em que a nova informação, o novo conhecimento, se relaciona com um aspecto importante da estrutura cognitiva que o indivíduo possui. Logo, neste processo, a nova informação ancora-se a um subsunçor, ou seja, a uma estrutura cognitiva específica já preexistente, conceituada por Ausubel como uma ideia âncora, ocorrendo, então, a aprendizagem significativa. O teórico vê a aprendizagem como um processo de organização e integração de informações na mente humana, em que, numa hierarquia, os conhecimentos mais específicos são relacionados a conceitos e ideias mais gerais.

A diferença entre a teoria de Ausubel e outras é que este teórico educacional rejeita a premissa de que somente o estímulo e a resposta, que podemos observar por meio do comportamento do aprendiz, devem ser objetos de estudo (Moreira, 2006, p. 16). Oposto à posição e aos conceitos behavioristas, Ausubel se preocupa com mecanismos internos da mente humana, como, por exemplo, os processos de subsunção, de integração do conhecimento novo ao conhecimento prévio, por isso sua teoria é tão atual e relevante para a educação.

A usual frase dos docentes, “este aluno não tem bases”, está intimamente ligada à identificação de que o estudante não possui os conhecimentos prévios necessários para ancorar novas aprendizagens, para avançar em ideias mais complexas sobre determinado saber. A ideia-âncora é a ponte para a construção e o desenvolvimento de um novo conhecimento por meio da reconfiguração das estruturas cognitivas existentes ou para a criação de novas estruturas.

Justifica-se a escolha deste tema por perceber que o conhecimento da língua materna e dos gêneros textuais escritos, em toda sociedade alfabetizada, estão presentes na base da maioria das instituições sociais, culturais, científicas e, sobretudo, nas educacionais, sendo responsabilidade destas últimas proporcionarem a todos que por elas passam a possibilidade de participação nessa sociedade por meio da compreensão da multiplicidade de textos existentes e de produção competente destes gêneros.

Segundo Camps (2008, p.14), “a linguagem é social por natureza e se desenvolve e se aprende em situações nas quais podemos compartilhar com os demais, sendo, portanto, um instrumento de elaboração do conhecimento do mundo de cada um”.

Ao demonstrar os conceitos que os estudantes trazem para a sala de aula no PROEJA-FIC, por meio de um instrumento de avaliação aos moldes de mapa conceitual, espera-se contribuir para uma reflexão acerca do ensino de gêneros textuais nesta modalidade educativa e, também, para uma mudança do olhar que é dirigido ao discente, que, por muitas vezes, não é reconhecido como parte integrante e fundamental da aprendizagem significativa.

## Breve introdução à teoria de aprendizagem significativa

“O homem nada pode aprender senão em virtude do que já sabe”. (Aristóteles, 384 a.C – 322 a.C)

A teoria de aprendizagem significativa de David Ausubel foi introduzida no Brasil por meio da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na década de 1960 (Pontes Neto, 2006 apud Alegro, 2008, p.14). Em sua teoria, Ausubel propõe que significação é uma experiência:

[...] consciente, claramente articulada e precisamente diferenciada que emerge quando proposições ou conceitos, símbolos e sinais potencialmente significativos são relacionados e incorporados numa estrutura cognitiva individual numa base não arbitrária e substantiva” (Ausubel, 2003, p. 43).

Novak (1981, p. 87) evidencia que “já o conhecimento é compreendido como parte integrante das estruturas cognitivas e não apenas como capacidade de resolver problemas”.

Os estudos de Ausubel (2003) são fundamentos no conceito de que novas informações, novos conhecimentos, só serão aprendidos significativamente pelo aprendiz se estes conhecimentos forem relacionados e integrados de maneira não arbitrária e substantiva à estrutura cognitiva já existente.

Segundo Ausubel (1980), o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Conforme Moreira e Masini (2009), em poesia, por exemplo, se o estudante tem os conceitos de verso e estrofe, estes podem servir de subsunçores, âncoras ou conteúdos fundamentais, para novos conhecimentos referentes às baladas e aos sonetos. Da mesma forma que se esses novos conhecimentos são aprendidos de forma significativa, em interação com os conceitos mais gerais preexistentes, de estrofe e verso, poderão se tornar mais elaborados e subsunçores, propiciando a inclusão de novos conhecimentos como, por exemplo, de tercetos, quartetos e oitava. Logo, para Moreira e Masini (2006):

A aprendizagem significativa processa-se quando o material novo, idéias e informações que apresentam uma estrutura lógica, interagem com conceitos relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo por eles assimilados, contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade. Essa interação constitui, segundo Ausubel (1968. pp.37-39), uma experiência consciente, claramente articulada e precisamente diferenciada, que emerge quando sinais, símbolos, conceitos e proposições potencialmente significativos são relacionados à estrutura cognitiva e nela incorporados (Moreira Masini, 2006, p.14).

Contrastando com a aprendizagem significativa, Ausubel define a aprendizagem mecânica como sendo a aprendizagem de ideias ou conceitos que apresentam pouco ou nenhuma integração com a estrutura cognitiva já existente. Assim, a nova informação é armazenada de maneira arbitrária, sem relacionar-se ou ancorar-se com os subsunçores específicos do aprendiz. Todavia, o teórico não estabelece uma relação de dicotomia entre estas duas formas de aprendizagem, mas sim de continuidade, assim como essa distinção não deve ser confundida com a que há entre aprendizagem por recepção ou por descoberta, já que, na primeira, o que deve ser aprendido é apresentado ao aluno em sua forma final, enquanto, na segunda, o conteúdo principal a ser aprendido é descoberto pelo estudante. No entanto, toda e qualquer aprendizagem, seja receptiva

ou por descoberta, para ser significativa, deve incorporar-se a conceitos subsunçores, ideias-âncoras, relevantes já existentes, só assim o aprendiz poderá valer-se destes conhecimentos com propriedade (Moreira e Masini, 2006, p.16).

Em crianças pequenas, por exemplo, os conhecimentos são adquiridos, principalmente, por meio da formação de conceitos, que envolve generalizações de experiências específicas. Assim, ao entrar na escola, a maioria já possui um conjunto de conhecimentos que permite a ocorrência da aprendizagem significativa por recepção. É importante salientar que a aquisição de conceitos através da aprendizagem por recepção não é somente um processo passivo de internalização, mas um processo ativo de integração de conhecimentos e conceitos com os subsunçores já existentes.

Conforme nos descrevem Moreira e Masini (2006), a teoria de Ausubel baseia-se no conceito de que para que ocorra a aprendizagem significativa deve haver ideias-âncoras. Contudo, quando o estudante adquire uma informação numa área totalmente nova para ele, constatamos que este aluno não possui ideias-âncoras, então, a aprendizagem mecânica é importante neste momento a fim de que alguns elementos deste novo conhecimento passem a existir na estrutura cognitiva e possam servir de subsunçores, ou seja, ideias-âncoras, mesmo que ainda pouco elaborados. Assim, à medida que a aprendizagem começa a ser significativa, esses subsunçores vão ficando cada vez mais elaborados e mais capazes de ancorar novas informações.

Nestes casos, em que o estudante não possui conhecimento prévio sobre o conteúdo a ser aprendido, Ausubel recomenda o uso de organizadores prévios como estratégia de ensino-aprendizagem, que facilitarão a ancoragem do novo conhecimento e, sobretudo, a elaboração da nova estrutura cognitiva. A utilização destes organizadores promove a manipulação da aprendizagem significativa, uma vez que, contrariamente aos sumários de livros que apenas destacam certas características do assunto, os organizadores prévios têm como principal função servir de ponte, de elo, entre o que o aprendiz sabe e o que ele precisa saber, facilitando, então, a aprendizagem, que se torna mais clara e relevante para o estudante.

Os organizadores são mais eficientes quando utilizados no início ou introdução das tarefas/conteúdos, do que quando inseridos simultaneamente com o conhecimento a ser aprendido, pois, assim, suas particularidades se tornam mais claras e significantes para o discente. Para serem eficientes no processo de ensino-aprendizagem, os organizadores devem ser construídos a partir de termos ou elementos conhecidos pelos alunos, devem, ainda, contar com uma organização do material de aprendizagem para apresentarem valor educativo.

Ainda que os organizadores prévios sejam apenas uma estratégia ausubeliana para facilitação da aprendizagem significativa, estes têm sido o aspecto mais pesquisado da teoria de Ausubel. Muitas comparações entre grupos experimentais, que usaram os organizadores prévios e outros que não, vem sendo realizadas e apresentando resultados até agora controvertidos, talvez porque aspectos importantes da teoria não tenham sido observados, como, por exemplo, de acordo com Ausubel, os organizadores facilitam a aprendizagem de informações relevantes e não “sem significado”.

Então, conforme a teoria de Ausubel (2003), para que haja condições para a ocorrência da aprendizagem significativa pressupõe-se que o conteúdo a ser ensinado seja potencialmente significativo para o estudante, isto é, que se relacione com a sua estrutura cognitiva, e que este estudante se manifeste disposto a relacionar este novo conhecimento de maneira não-arbitrária e substantiva com seus conhecimentos.

Para Moreira e Masini (2006), em relação a estas duas condições, há algumas implicações que devem ser observadas. A primeira condição depende de pelo menos dois fatores, a natureza do

conteúdo a ser aprendido, que deve ser potencialmente significativo, e a natureza da estrutura cognitiva do aprendiz, que deve apresentar disponíveis conceitos subsunçores específicos capazes de ancorar novos conhecimentos. Já em relação à segunda condição, deve-se observar a aceitação, a disposição, que o aprendiz apresenta para a aprendizagem de tal conhecimento, ou se apenas se propõe a memorizar literalmente tal conteúdo, tornando-se sem significado para este estudante.

Para uma verificação genuína da aprendizagem, faz-se necessário que se deixe de utilizar os típicos problemas trabalhados em sala de aula e se desafie os discentes a resolverem novas questões que exijam deles a máxima reflexão e utilização do saber que aprenderam, a fim de que se evite uma simulação de aprendizagem significativa. Outra possibilidade para se examinar a aprendizagem é solicitar que os estudantes diferenciem ideias semelhantes, mas não idênticas, ou que eles executem uma tarefa sequencial na qual uma parte dependa do domínio da precedente e assim por diante, uma vez que:

Uma longa experiência em fazer exames faz com que os alunos se habituem a memorizar não só proposições e fórmulas, mas também causas, exemplos, explicações e maneiras de resolver “problemas típicos”. Propõe-se, então, que, ao se procurar evidência de compreensão significativa, a melhor maneira de evitar a “simulação de aprendizagem significativa” é utilizar questões e problemas que sejam novos e não-familiares e requeiram máxima transformação do conhecimento existente (Moreira e Masini, 2006, p.24).

Logo, segundo Moreira e Masini (2006), para se obter evidências de uma aprendizagem significativa não basta perguntar aos estudantes os conceitos, leis ou elementos que fazem parte de determinado conhecimento, uma vez que, assim, apenas obteríamos respostas mecânicas e memorizadas, é preciso desafiá-los para que possam manipular e modificar os conhecimentos que possuem.

### **Mapas conceituais como instrumento de avaliação do conhecimento prévio em gêneros textuais**

Os mapas conceituais surgiram na década de 1970, quando houve um deslocamento do foco dos estudos educacionais, do comportamento observável para os processos cognitivos. Foram desenvolvidos originalmente por Joseph D. Novak e pelos membros de seu grupo de pesquisa, como projeção prática da teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel (Novak, 2000, p. 3).

Segundo Novak & Gowin (1996, p. 58), “o valor educativo dos mapas conceituais está no reconhecer e valorizar a mudança no significado da experiência humana”. Novak (2000) ressalta que:

O mapa conceitual é uma ferramenta de representação do conhecimento, sendo um suporte para o trabalho em diferentes campos do conhecimento, tendo como principal objetivo facilitar a aprendizagem, já que são diagramas que organizam conceitos ou ideias de um saber de forma hierárquica e as relações entre esses conceitos (Novak, 2000, p. 32).

Conforme Moreira (2003, p.34), o mapa conceitual é “[...] uma ilustração da estrutura conceitual de uma fonte de conhecimentos, um mapeamento conceitual que reflete a organização conceitual de uma disciplina ou de outra fonte ou área de conhecimento”.

Faria (1995) diz que os mapas conceituais revelam o conhecimento que o sujeito demonstra ter no momento da sua elaboração ou a estrutura psicológica sobre o conteúdo determinado, além de generalizações, conceitos, regras e critérios sobre o saber explorado.

Para a produção de mapas conceituais, segundo Novak (2000), existem três ideias básicas que devem ser observadas na teoria de aprendizagem significativa de David Ausubel. A primeira é que Ausubel entende o desenvolvimento de novas aprendizagens como construções a partir dos conceitos prévios presentes na estrutura cognitiva do sujeito. A segunda é que este teórico vê a estrutura cognitiva como uma organização hierárquica, que se organiza a partir de conceitos mais gerais, mais inclusivos, e os conceitos mais específicos, mais ou menos inclusivos, que são integrados pelos conceitos mais gerais. A terceira e última ideia é que quando há a aprendizagem significativa os conceitos aprendidos tornam-se mais específicos e integrados à estrutura cognitiva.

Os elementos básicos de um mapa conceitual são as palavras que expressam o conceito ou a ideia sobre determinado conhecimento. Estes, interligados uns aos outros por meio de palavras ou frases, traduzem a estrutura cognitiva do sujeito, demonstrando o que é necessário ou não ser trabalhado em sala de aula pelo professor em determinado conteúdo. Segundo Novak e Gowin (1996):

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 expressando os conceitos dos significados que a compõe (Novak; Gowin, 1996, p. 31).

Logo, ao adotar este instrumento de avaliação, o docente deve observar que o mapa conceitual é baseado nos conceitos e nas relações de um dado conhecimento, ele será sempre “um mapa” possível em dada circunstância (Novak, 2000). É preciso ainda entender que o mapa pode demonstrar concepções equivocadas do ponto de vista lógico de um conteúdo, mas não da estrutura psicológica do discente sobre este conteúdo (Novak; Gowin, 1996, p. 38). Esta a relevância deste instrumento para a aprendizagem significativa, pois ele é capaz de identificar o conhecimento prévio apresentado pelo discente, ajudando o professor a planejar de forma mais eficaz sua prática e metodologia.

Moreira (2003) destaca que:

São muitas as formas de estabelecer-se a hierarquia conceitual de um saber em um diagrama aos moldes de mapa conceitual, pois este demonstra uma determinada interpretação dos conceitos de certa área, como em nosso estudo sobre os gêneros textuais. Assim, é “[...] apenas uma das possíveis representações de certa estrutura conceitual”, já que as circunstâncias reais do contexto educativo de cada situação influenciam nos resultados dos mapas (Moreira, 2003, p.34)

Ao se trabalhar a avaliação dos conhecimentos prévios por meio de mapas conceituais na aprendizagem de gêneros textuais, é preciso ter em vista que “a escrita é ferramenta de construção do saber, e não apenas instrumento para expressá-lo” (Camps, 2008, p.11) e que os estudantes do PROEJA-FIC possuem um conjunto de experiências comunicativas peculiares ao contexto social em que estão inseridos. É o que nos descreve a Proposta Curricular da EJA para o 1º segmento:

Vivendo numa sociedade letrada, mesmo os jovens e adultos que nunca passaram pela escola têm conhecimentos sobre a escrita. Muitos conhecem algumas letras e sabem assinar seu nome. Todos já se defrontaram com a necessidade de identificar placas escritas, preencher formulários, lidar com receitas médicas ou encontrar o preço de mercadorias. Na escola, o professor deve criar situações em que os educandos exponham e reconheçam aquilo que já sabem sobre a escrita. Baseado no que os alunos já sabem é que o professor poderá decidir que novas informações fornecer, para quais aspectos chamar a atenção, de modo que o aluno vá elaborando seus conhecimentos até chegar a um domínio autônomo desse sistema de representação (IF/SUDESTE/RIO POMBA/MG - EJA, 2001, p.53).

Em seus estudos sobre propostas didáticas para aprender a escrever, Anna Camps (2008) entende que, como a atividade de escrever é um ato complexo, não há como descartar nenhuma prática de ensino, pois, segundo a autora, alguns profissionais preferem trabalhar separadamente cada fator que envolve a escrita, já que depois eles poderão se integrar à atividade global facilitando a aprendizagem; já outros defendem a ideia de que se aprende a escrever escrevendo.

As propostas da autora exploram duas ideias básicas para aprendizagem competente da escrita. A primeira é que a atividade global em que se insere a capacidade de escrever um texto não pode ser dividida em subhabilidades, mas deve ser baseada em uma situação que proporcione sentido à atividade, situada social e culturalmente, conforme salienta a Proposta Curricular da EJA para o 1º segmento, de 2003. A segunda ideia consiste em dominar habilidades específicas, apresentar conhecimentos sobre diversos níveis de texto e discurso. Assim, para a autora, “aprender a escrever consistiria em produzir textos que façam sentido e em aprender as habilidades específicas requeridas para fazê-lo, não separadamente, mas de forma integrada” (*Ibid.*, p. 10). Em conformidade com o pensamento desta autora também está o Documento Base do PROEJA, Ensino Fundamental:

Nas discussões atuais sobre organização curricular, as áreas de conhecimento, isto é, as disciplinas clássicas surgidas na modernidade são vistas como meios capazes de permitir ao aluno uma melhor compreensão de si, do outro, do mundo natural e social e do momento histórico em que está inserido. Nessa perspectiva, permite-se que o aluno se aproprie de informações, desenvolva habilidades e posturas que lhe possibilitem melhor qualidade de vida e inserção positiva na sociedade. Exemplificando tal concepção, lembramos que o ensino da gramática, por exemplo, sem ser desvalorizado, deve ser visto como um meio que permita ao aluno expressar e redigir suas idéias e pensamentos com clareza e propriedade (IF/SUDESTE/RIO POMBA/MG - PROEJA, 2007, p.35).

O estudo dos gêneros textuais não é novo. A expressão “gênero” é utilizada na cultura ocidental desde a Idade Média, sendo no início apenas associada aos gêneros literários, primeiro com análises de Platão, firmando-se estas posteriormente em Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, até chegar aos primórdios do século XX. Atualmente, a noção de gêneros não está mais apenas submetida aos gêneros literários, conforme salienta Swales ao dizer que “hoje, gênero é facilmente usado para referir a uma categoria distinta de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (Marcuschi, 2008, p.147).

Segundo Luiz Antônio Marcuschi (2002):

Uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa

primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a. C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente, o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita (Marcuschi, 2002, p. 19-36).

Marcuschi (2002) diz que “tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão”.

Conforme demonstra o já citado autor, os gêneros textuais poderiam ser assim demonstrados em um quadro sinóptico:

#### GÊNEROS TEXTUAIS:

1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc. (MARCUSCHI, 2002, p. 19-36).

Desta maneira, num tempo em que o domínio da comunicação, tanto oral quanto escrita, torna-se cada vez mais relevante para o desenvolvimento do ser humano, a compreensão das ideias e conceitos sobre gêneros textuais por meio de mapas conceituais também pode ser tornar um importante instrumento de avaliação para o docente na preparação das práticas e das metodologias para o processo de ensino-aprendizagem.

### **Os participantes da pesquisa**

A pesquisa foi realizada com 28 estudantes do sexo feminino e masculino do PROEJA-FIC, no ensino fundamental II, de duas escolas municipais da cidade de Cataguases/MG. As escolas participantes são localizadas em regiões bem distintas da cidade. A escola A localiza-se na região central da cidade, tendo fornecido à pesquisa 14 diagramas, com funcionamento do curso de Secretariado em horário noturno, com público de jovens e adultos, entre trabalhadores e donas de casas; já a escola B localiza-se na área urbana, em um bairro de classe média baixa, que forneceu a esta pesquisa 14 diagramas, com funcionamento do curso de Elétrica em horário noturno, também com público de jovens e adultos, entre trabalhadores e donas de casas.



Não há por parte deste estudo nenhuma perspectiva de generalização quanto aos resultados dos diagramas. Há sim a preocupação em investigar os conceitos e ideias apresentados por estes alunos sobre os gêneros textuais com a intenção de auxiliar o docente no planejamento do processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho com os mapas conceituais foi realizado individualmente pelos estudantes, que foram acompanhados, para assistência, da professora regente de língua portuguesa e da pesquisadora.

## **Os instrumentos e procedimentos**

Para esta pesquisa, utilizou-se de uma pequena revisão bibliográfica acerca dos conhecimentos prévios na aprendizagem significativa, dos mapas conceituais como projeção prática em forma de diagrama para organização dos conceitos e ideias sobre dado conhecimento, tendo por fundamentação teórica os estudos de David Ausubel (2003) e colaboradores; além de breve menção a respeito do estudo dos gêneros textuais em nossa atualidade, segundo Marcuschi (2002/2008) e Anna Camps (2008).

O presente estudo entende que o mapa conceitual proporciona ao estudante formas para externalizar os conceitos e ideias que possui sobre certo conhecimento, além de colaborar com o docente no processo de avaliação dos conhecimentos prévios que o aluno apresenta, podendo o profissional planejar de forma fundamentada e eficaz o processo de ensino-aprendizagem.

Como disponibilizou-se aos estudantes um diagrama bidimensional previamente desenhado, cabendo a eles organizar hierarquicamente os conceitos, nosso instrumento diferencia-se do proposto por Novak (2000), uma vez que nossos discentes nunca tiveram contato com esta ferramenta. No entanto, o roteiro organizado destinado aos alunos para o preenchimento do diagrama baseia-se nos passos indicados por Novak (1996, p. 227). O modelo de roteiro e diagrama utilizados segue em anexo 1.

O roteiro, conforme exposto, é composto de duas perguntas e sete itens de orientação do preenchimento do diagrama. Ao final do roteiro, situa-se o diagrama, aos moldes de mapa conceitual, para ser preenchido pelos discentes. Em todas as escolas, o trabalho foi introduzido com quinze minutos de diálogo e explicação sobre o preenchimento do diagrama.

Para análise dos mapas conceituais, toma-se como ponto de partida que estes podem demonstrar concepções equivocadas do ponto de vista lógico de um conteúdo, mas não da estrutura psicológica do discente sobre determinado conteúdo (Novak; Gowin, 1996, p.38) e ainda que, como nos esclarece Moreira (2003), são muitas as formas de estabelecer-se a hierarquia conceitual de um saber em um diagrama aos moldes de mapa conceitual. Assim, Moreira (2003, p.34) diz que a organização apresentada pelo estudante é “[...] apenas uma das possíveis representações de certa estrutura conceitual”, já que as circunstâncias reais de cada situação influenciam os resultados dos mapas.

## **Resultados e discussão**

As mulheres constituem a maioria numérica em participantes da pesquisa, com 18 diagramas. Grande parte são donas de casa, com faixa etária de 30 a 67 anos, que demonstraram grande satisfação com a volta à escola, mas também havia jovens estudantes com idades entre 16 e

20 anos. Entre os homens, a maioria possuía a faixa etária de 35 a 55 anos, também com variação entre jovens de 16 a 20 anos, tendo todos se mostrados satisfeitos com o curso.

As amostras dos diagramas coletadas nas duas escolas municipais indicam como resposta à primeira pergunta, “Qual é o mais importante gênero textual, aquele que todos os cidadãos deveriam saber redigir?”, que o gênero carta, em maioria numérica a carta pessoal, é o mais importante para os discentes. As amostras também revelaram outros, em menor número, apontados uma vez por outros estudantes, como o bilhete, o poema, a notícia, a reportagem, a receita, a paródia. Assim, de 28 diagramas, 22 apontaram o gênero carta como o mais relevante, como nota-se no diagrama a seguir:

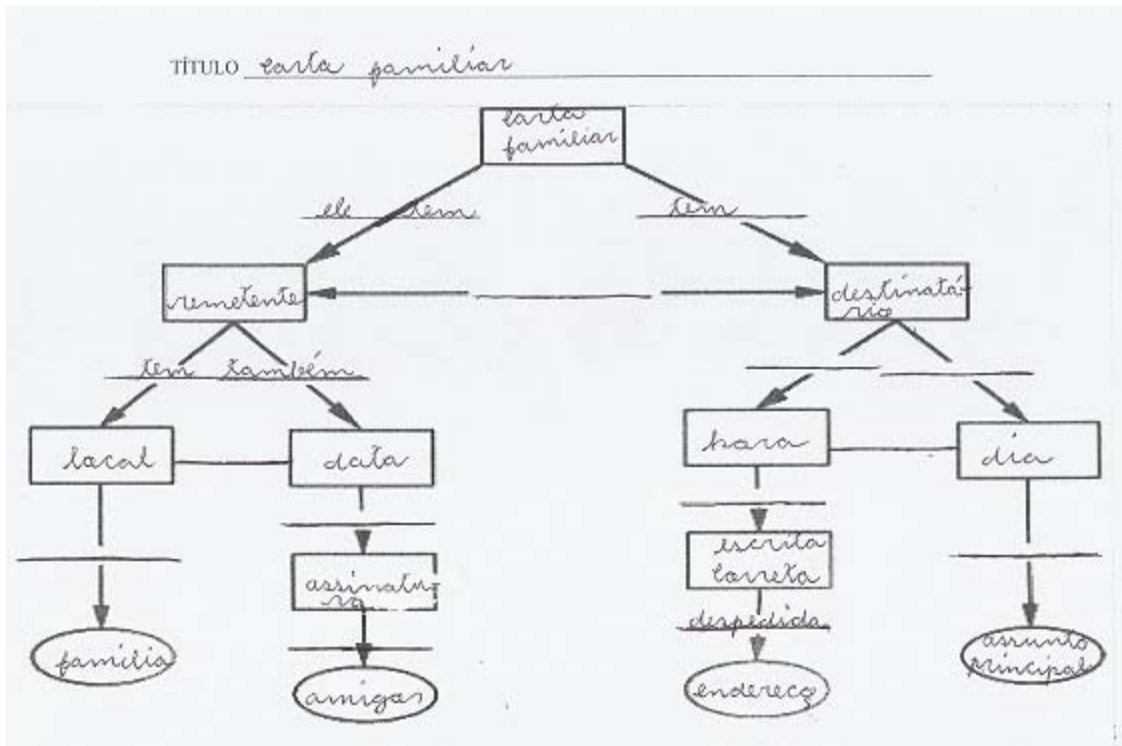


Figura 1: Diagrama 03 - representação do gênero textual carta

A leitura interpretativa dos diagramas demonstra que os estudantes de todas as instituições apresentam ideias gerais incorporadoras semelhantes, como a finalidade do gênero carta e os tipos desse gênero, pessoal ou comercial. Apontou também que os participantes da pesquisa, no seu contexto e condição de discentes do PROEJA-FIC, ao organizarem as ideias mais importantes sobre o gênero escolhido, dão relevância aos elementos que constituem o gênero e aos conteúdos gramaticais que garantem a qualidade textual, como local e data, vocativo, despedida, assinatura, pontuação, organização de parágrafos, ortografia correta.

Dos diagramas coletados, apenas um não tratou diretamente do gênero apontado, ao organizar os conceitos e ideias sobre o gênero receita, a estudante apresentou ideias ligadas à utilização do gênero no dia a dia; os itens eram ligados aos ingredientes utilizados em uma receita culinária, o que demonstra que a aplicação do mapa conceitual para esta estudante não foi eficiente, em algum momento da exposição inicial sobre a pesquisa a comunicação oral falhou, ou o diagrama sugere o que Ausubel (2003, p. 120) salienta em relação à ausência de condições cognitivas necessárias para uma aprendizagem significativa: “mecanismo de aprendizagem por memorização (e não significativa); falta de ideias ancoradas relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz”. É o que se pode observar no diagrama a seguir:

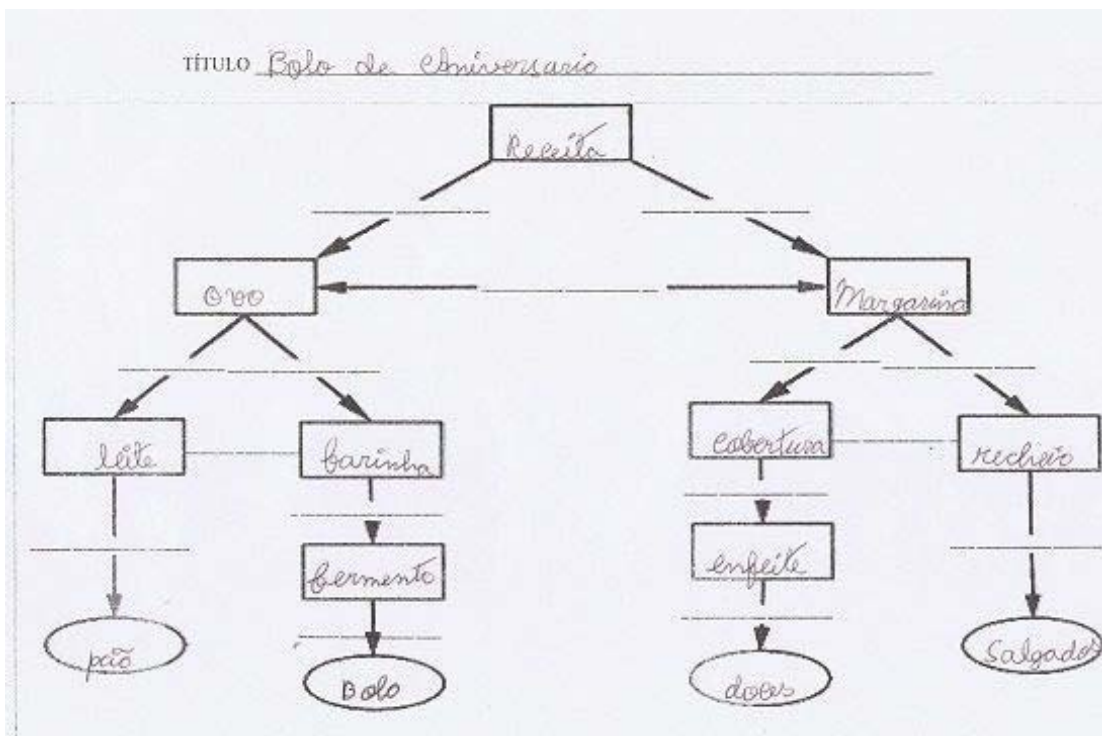


Figura 2: Diagrama 16 – ausência de subsunçores sobre gêneros textuais

Também constatou-se, em grande maioria dos estudantes, dificuldade ao preencher as linhas entre os retângulos, que eram destinadas a conter palavras, conectivos, que estabelecessem relações coesas entre os termos contidos no retângulo. A maior parte destas linhas ficou em branco nos diagramas, enquanto em outros apenas algumas foram ocupadas. Em análise dos diagramas que tiveram as linhas preenchidas, observou-se que quase todas as palavras colocadas eram ineficientes para estabelecer sentido entre os conceitos.

Outro fator observado é a ortografia, embora em muitos diagramas os estudantes tenham apresentado este conteúdo como importante conceito do gênero, em muitos mapas nota-se a ocorrência de grafia incorreta das palavras, como no mapa a seguir as palavras “indereco”, “saldacao”, “pontuacao”, “amisade” e “testo”, em vez de texto:

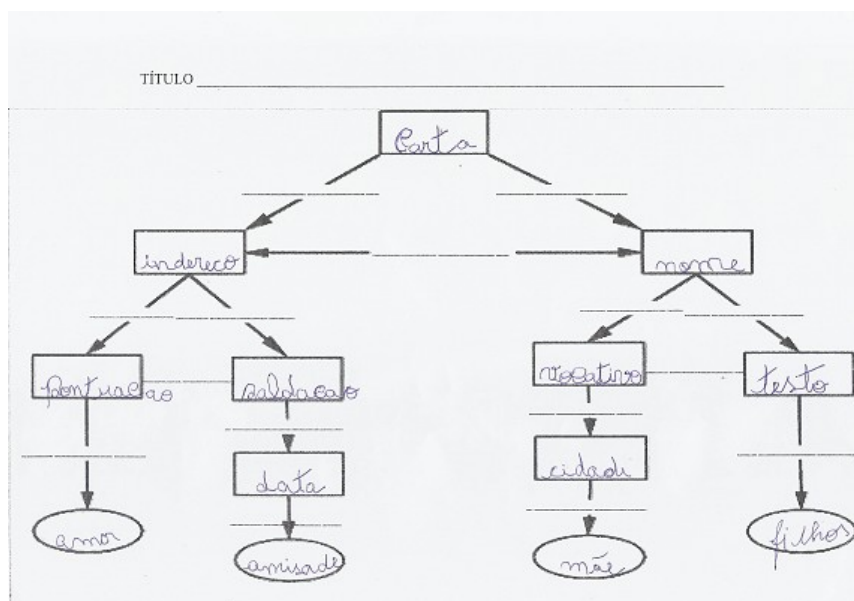


Figura 3: Diagrama 13 – observação sobre ortografia

Observou-se, ainda, que mesmo inseridos em uma sociedade tecnológica, nenhum discente apontou qualquer gênero ligado à cultura eletrônica atual. Mesmo a faixa etária dos alunos variando de 16 a 67 anos, é evidente que, a maioria deve ter contato com telefone celular, no caso da mensagem de texto, ou internet, para *e-mails*, *posts* e *scraps*, tornando-se ainda mais surpreendente a revelação do gênero carta como o mais importante para eles.

Logo, diante dos resultados, é importante observar o que Moreira (2006) ressalta sobre a teoria de aprendizagem significativa, uma vez que o problema principal da aprendizagem está na aquisição de um corpo planejado de conhecimentos e na estabilização de ideias interrelacionadas que formam a estrutura desse conhecimento. A questão, pois, da aprendizagem em sala de aula está na utilização de recursos que tornem mais fácil a captação da estrutura do conceito do conteúdo e sua integração à cognição do aluno, tornando o material significativo. Um dos trabalhos mais importantes do educador consiste, então, em ajudar o aluno a assimilar a estrutura das matérias de ensino e a reorganizar sua própria estrutura cognitiva, mediante a aquisição de novos significados que podem gerar conceitos e princípios.

Esta análise apoiou-se nos estudos de Alegro (2008) nos quais a leitura interpretativa dos diagramas apontou que alunos ingressantes e concluintes apresentam ideias gerais incorporadoras assemelhadas, apenas com maior diferenciação conceitual ao final do curso. Indicou também que os participantes da pesquisa, no seu contexto e condição de estudantes da educação básica, produzem significado e sentido ao construir narrativas sobre o tema determinado. Os resultados sugerem, ainda, que os mapas conceituais apresentam-se como ferramenta compatível com a narrativa histórica, uma vez que captam o essencial nas ideias dos estudantes.

A utilização dos mapas conceituais para a verificação do conhecimento prévio em gêneros textuais nesta pesquisa está ligada ao que Novak (2000) ressalta sobre estes instrumentos, como sendo uma ferramenta de representação do conhecimento em diversas áreas, por meio da qual o estudante externaliza seus saberes. É, então, a partir da análise destes diagramas que o docente poderá intervir na aprendizagem, já que, conforme nos disse Aristóteles, “o homem nada pode aprender senão em virtude do que já sabe”, e, como nos confirma Ausubel (2003) em sua teoria, que fundamenta todo este estudo, novos conhecimentos só serão aprendidos significativamente pelo estudante se estes saberes forem relacionados e integrados de maneira não arbitrária e substantiva à estrutura cognitiva já existente.

A presente pesquisa também toma por base os estudos de Anna Camps e colaboradores (2008), sobre propostas didáticas para aprender a escrever, nos quais a autora salienta que a linguagem é social, ou seja, ela se desenvolve nas interações e situações sociais, sendo um meio de elaboração do conhecimento.

## **Considerações finais**

Com a realização desta pesquisa, buscou-se identificar e interpretar, a partir dos diagramas preenchidos pelos alunos do PROEJA-FIC, os conceitos e ideias que estes apresentam sobre o gênero textual carta, apontado como o mais importante para eles e aquele que todo cidadão deveria ter a capacidade de redigir. Procurou-se ainda observar a capacidade de organização dos conceitos apresentados no diagrama, além da competência em estabelecer ligações coesas por meio de conectivos entre as ideias apresentadas sobre o gênero.

O diagrama utilizado para coleta de informações mostrou-se eficiente, pois ofereceu informações que permitiram o mapeamento dos conhecimentos prévios relativos aos gêneros

textuais. Observou-se também que, embora os estudantes não tivessem tido contato com este instrumento avaliativo antes, o preenchimento dos mapas conceituais não foi considerado difícil pelos participantes.

Outro fator importante observado durante a pesquisa é a mudança de foco no planejamento do processo de ensino-aprendizagem, realizada após a aplicação e análise dos diagramas, uma vez que o docente, com base nos conhecimentos prévios demonstrados nos mapas conceituais, identifica o saber do aluno acerca do conteúdo a ser ministrado e a partir dele fundamenta sua prática. Neste sentido, a teoria de aprendizagem significativa e a utilização dos mapas conceituais assumem um caráter humanitário, já que oferecem uma contribuição relevante para o reconhecimento do aluno como sujeito que é capaz de aprender e de se desenvolver e que tem possibilidades de mudança por meio de seu aprendizado. Logo, a escola cumpre seu papel de não transformar diferenças sociais, econômicas, culturais e cognitivas em desigualdades ou meios de evasão escolar.

Como demonstra os estudos de Moreira e Masini (2006), a teoria ausubeliana distingue-se das demais teorias educacionais por não tomar como resultados apenas as respostas comportamentais ou as obtidas por meio de testes e provas, mas, sobretudo, por preocupar-se com os processos internos da mente em relação à aprendizagem. Assim, Ausubel busca identificar os responsáveis pela aprendizagem significativa, os modos de aprendizagem, os processos de organização, assimilação e facilitação da aprendizagem, tornando sua teoria relevante e atual para a educação em todos os níveis, visto que mesmo as crianças que estão iniciando na escola já apresentam subsunçores capazes de ancorar novos conhecimentos, embora pouco elaborados.

O desafio colocado por esta teoria educacional é o de tornar nossos currículos e nossas metodologias potencialmente significativos para nossos estudantes. Desafio este que só será vencido se houver planejamento e organização do processo de ensino-aprendizagem, e para isso a teoria ausubeliana aponta uma alternativa que são os mapas conceituais, que diferentes das avaliações orais ou escritas, que, muitas vezes, induzem o aluno a respostas e exemplos memorizados, mapeiam de forma clara e individual o conhecimento que o discente apresenta sobre determinado saber.

Dessa forma, a reflexão crítica sobre o currículo, a metodologia e a prática docente se faz necessária a cada dia, principalmente, porque o objetivo do processo de ensino-aprendizagem é capacitar e tornar autônomos nossos alunos, proporcionando-lhes uma aprendizagem significativa, que desperte neles habilidades e competências que desenvolvam ao máximo sua estrutura cognitiva.

## Referências

Alegro, R.C. (2008). *Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio*. 239 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Marília.

Ausubel, D.P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano.

Ausubel, D.P.; Novak, J.D.; Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Trad. De Eva Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana.

Camps, Anna et al. (2008). *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Porto Alegre: Artmed.

Instituto Federal do Sudeste Campus Rio Pomba/MG – IF/Sudeste/Rio Pomba/MG. Programa De Educação De Jovens E Adultos – PROEJA. 2005. Disponível em: [www.riopomba.ifsudestemg.edu.br](http://www.riopomba.ifsudestemg.edu.br). Acesso em 30 de julho de 2011.

Instituto Federal do Sudeste Campus Rio Pomba/MG – IF/Sudeste/Rio Pomba/MG. Educação De Jovens E Adultos – EJA. Proposta Curricular 1º segmento, 2001. Disponível em: [www.riopomba.ifsudestemg.edu.br](http://www.riopomba.ifsudestemg.edu.br). Acesso em: 30 de julho de 2011.

Faria, W. (1995). *Mapas conceituais. Aplicações ao ensino, currículo e avaliação*. São Paulo: EPU.

Marcuschi, L.A. (2002). In: Dionísio, A.P. & Machado, A.R. & Bezerra, M.A. *Gêneros textuais e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna.

Marcuschi, L.A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Prábola.

Moreira, M. A.; Masini, E. F.; Salzano, E F. (2006). *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. 2 ed. Centauro. São Paulo.

Moreira, M. A. (2003). *Linguagem e aprendizagem significativa*. In: II Encontro Internacional: Linguagem, Cultura e Cognição. Mesa redonda Linguagem e Cognição na Sala de Aula de Ciências. Belo Horizonte, MG, Brasil, p.16-18. Jul/2003. Disponível em: [www.if.ufrgs.br](http://www.if.ufrgs.br). Acesso em 25 de maio de 2011.

Moreira, M. A. (2006). *A Teoria da Aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Editora Universidade de Brasília.

Novak, J.D. (1981). *Uma teoria da educação*. São Paulo: Pioneira Editora.

Novak, J.D. (2000). *Aprender, criar e utilizar o conhecimento*. Lisboa: Plátano Ed. Técnicas.

Novak, J.D.; Gowin, D.B. (1996). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Ed. Técnicas.