

O gênero mapa mental e o letramento do professor de línguas

Luciane Sturm¹

Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, RS, Brasil

Resumo: A formação universitária do professor de línguas apresenta-se como um desafio. Em um curto período, os indivíduos necessitam reconstruir sua identidade, reafirmando-se como professor autônomo e letrado. O desenvolvimento do letramento do professor sofre influências e está sempre vinculado, de alguma forma, aos gêneros de texto que circulam dentro e fora do ambiente acadêmico. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é apresentar, descrever e argumentar a favor do uso do mapa mental (BUZAN, 1995) como instrumento de aprendizagem ao longo da formação em Letras, considerando suas potencialidades para o desenvolvimento da cognição, da criatividade e do letramento do indivíduo. O texto está apoiado nos estudos sobre letramento de Street (1984, 1995, 2008, 2009, 2010), Mattos (2014), Terra (2013). Também, é descrita uma proposta pedagógica para uso dos mapas mentais, apresentando três modelos de interação, que visam à reflexão e à análise das produções pelos próprios acadêmicos.

Palavras-chave: Mapa mental; Professor de línguas; Letramento.

Title: The Mind Map Genre and the Language Teacher Literacy

Abstract: The university education of the language teacher presents itself as a challenge. In a short period, the individuals need to rebuild their identity, reaffirming themselves as an autonomous and literate teacher. The teacher literacy development is influenced by text genres and it is always linked to them that circulate inside and outside the academic environment. In this context, the objective of this work is to present, describe and argue in favor of the use of mind maps (BUZAN, 1995) as a learning tool throughout graduation, considering its potentialities for individuals' cognition development, creativity and literacy. The text is based on the studies of Street (1984, 1995, 2008, 2009, 2010), Mattos (2014), Terra (2013). It is also described a pedagogic proposal to use mind maps, presenting three models of interaction, that aim the reflection and analysis of the productions by the students themselves.

Keywords: Mind map; Language teacher; Literacy.

¹ Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF); Coordenadora da Assessoria Internacional UPF. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9007-748X>
E-mail: lusturm@upf.br

Introdução

A formação inicial de um professor no curso de Letras é um processo complexo e permanece como um campo relevante de estudo, inserido na grande área da Linguística Aplicada. Compartilha-se da proposição de que diferentes tipos de interação que podem ocorrer em sala de aula, bem como as relações e relacionamentos, favorecem a complexidade do ambiente e dos processos que nele ocorrem (FINCH, 2001; SABOTA, 2011).

Nesse cenário de complexidade, destacam-se as transformações identitárias pelas quais o aluno em formação passa, ao longo de quatro a cinco anos de graduação; um processo que sofre diferentes influências, desde a chegada do indivíduo à universidade até sua formatura. É fundamental entender que “identidade não é, mas *está* num determinado momento, pois sua constituição dependerá do contexto histórico e social no qual evoluiu” (STURM; LACOURT, 2010, p. 3). Isso porque ela não é fixa, tampouco estável. Portanto, o indivíduo possui várias identidades instáveis, que se manifestam de acordo com o local, sofrendo influência dele, ou seja, a identidade de um indivíduo não pode ser restrita a uma única essência (SOUSA, 2006).

Diante disso, mais do que formar um professor das linguagens, o curso de Letras é responsável por formar um cidadão, no sentido mais amplo e belo da palavra; logo, um indivíduo letrado, capaz de participar ativamente de práticas sociais em uma sociedade letrada de forma autônoma e crítica. Nesse caso, o letramento é entendido como um aspecto essencial para a constituição identitária de um cidadão autônomo, protagonista de transformações sociais, para as quais a apropriação do conhecimento, por meio de práticas de uso da leitura, da escrita e da oralidade, é fundamental.

Assim, formar um cidadão letrado em um cenário complexo, passível de inúmeras transformações, capaz de transitar em um mundo permeado e repleto de diferentes linguagens, é uma meta abrangente e ambiciosa, que requer um projeto pedagógico bem construído e atualizado e um corpo docente comprometido. É nessa perspectiva que a formação no curso de Letras busca um indivíduo capaz de promover o aprendizado de línguas entre outros indivíduos, construindo sua identidade de professor.

Nesse sentido, este estudo pressupõe uma licenciatura que possibilite e instigue o contato diário com práticas de leitura e de escrita, as quais objetivem consolidar o processo de letramento de seus acadêmicos. Para isso, espera-se que, ao longo do curso de Letras, eles tenham contato com os mais diferentes gêneros textuais, a fim de que possam se apropriar de sua organização, sua estrutura e suas finalidades. Além de compreender e saber operar tais gêneros, almeja-se que os futuros professores tenham a capacidade de produzir uma gama diversificada de gêneros, os quais farão parte de suas ações pedagógicas em diferentes ambientes escolares. Nesse particular, concebem-se os gêneros textuais como ferramentas básicas de estudo, de ensino e de pesquisa do professor da área de Letras, ficando evidente que a

apropriação e o domínio de tais ferramentas têm relação direta com a qualidade do trabalho do professor e seus letramentos.

Considerando-se a relevância da discussão em torno da relação entre letramento do professor de Letras, o uso dos gêneros textuais em sua formação e a constituição de sua identidade de professor, este texto, amparado nos estudos sobre letramento, tem como objetivo apresentar e discutir um gênero textual, em especial, o mapa mental (em inglês *mind map*), destacando suas potencialidades como instrumento de aprendizagem para a apropriação de conhecimentos em disciplina de natureza teórica e, conseqüentemente, letramento do futuro profissional.

Para os fins a que se propõe, este texto, além das considerações iniciais e as finais, apresenta outras três seções. A primeira é dedicada à temática do letramento, a partir dos estudos de Street (1984, 1995, 2008, 2009, 2010) e de estudiosos brasileiros que orientam seus trabalhos na mesma linha. Na segunda, a discussão encaminha-se para a noção de mapa mental (doravante MM; BUZAN, 1995), suas definições e características. Ainda são apresentados os argumentos e justificativas para o uso dos mapas mentais como instrumento de aprendizagem, finalizando com os princípios e procedimentos para a produção desse gênero. A terceira seção contextualiza a produção de MM em uma disciplina do curso de Letras, na qual se destaca uma proposta para utilização desse gênero como ferramenta auxiliar para a compreensão, sistematização e apropriação de conhecimentos a partir da leitura de artigos científicos.

O letramento e a formação de professores

De forma ampla, o letramento constitui-se hoje como um campo de estudo e como um fenômeno social complexo e heterogêneo, de interesse global, a ver pela grande quantidade de publicações² sobre essa temática. Nesse sentido, é possível afirmar que letramento diz respeito às práticas de leitura e escrita em diferentes contextos sociais, portanto, além do âmbito escolar.

Segundo Kleiman (2008, p. 490), os estudos do letramento reconhecem que há múltiplas formas de usar a língua escrita “em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas, pois nem sempre os indivíduos usam a forma reconhecida e legitimada pelas instituições poderosas, à qual poucos têm acesso”.

Terra (2013, p. 32) afirma que, diante da abrangência e diversidade de estudos em torno do letramento, “torna-se fundamental reconhecer, entre outros aspectos, que não há apenas um ‘letramento’ e sim ‘letramentos’”, que dependem do ambiente e das necessidades

² Kleiman (1995, 2006a/b, 2016, 2017), Marcuschi (2001 a/b), Rojo (1998, 2000, 2001a/b, 2009), Signorini (2001), Soares (1998), Gee (2001), (Street, 1984, 1995, 2008a, 2018b), dentre inúmeros outros.

dos sujeitos envolvidos. Ou seja, ser letrado é mais do que saber ler e escrever um tipo de escrita particular; é ter a capacidade de utilizar esse conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso (SCRIBNER; COLE, 1981). No caso do professor da área das linguagens, por exemplo, espera-se que seu nível de letramento seja condizente com suas necessidades e atribuições profissionais, a fim de que possa colaborar com o desenvolvimento do letramento de seus alunos, mostrando a funcionalidade das práticas de leitura e de escrita no cotidiano da sociedade e não apenas dentro da sala de aula. Nesse universo, a apropriação do conhecimento sobre o funcionamento de diferentes gêneros de texto é imprescindível ao professor, pois é por meio deles que o professor pode organizar eventos de letramento que favoreçam seus alunos.

Street (1984, 1995, 2008, 2009, 2010) destaca-se como estudioso de referência na área dos letramentos, descrevendo dois modelos clássicos: o modelo autônomo e o modelo ideológico. No modelo autônomo, o letramento exerce papel central no desenvolvimento da competência intelectual dos indivíduos, e a aprendizagem de formas especializadas de escrita causa um impacto significativo na linguagem e no pensamento. Street (2008) critica esse modelo que vincula o letramento e a escrita somente ao desenvolvimento cognitivo e à capacidade de abstração e o desenvolvimento da lógica, ou seja, às capacidades e às habilidades individuais. Esse modelo não considera o conhecimento que o indivíduo traz consigo, suas experiências vividas ao longo de sua história e a cultura dos grupos a que pertence. Nesse sentido, de acordo com Mattos (2014, p. 112):

Os teóricos que defendem essa concepção acreditam que o letramento tem um papel central no desenvolvimento da competência intelectual dos indivíduos e que a aprendizagem de formas especializadas de escrita causa um impacto significativo na linguagem e no pensamento. Para esses teóricos, sociedades letradas, ou seja, aquelas que já se apropriaram da cultura escrita, e sociedades de cultura oral diferem significativamente umas das outras devido a “diferenças fundamentais entre a linguagem oral e a escrita.

Street (1984, p. 41) critica explicitamente o modelo autônomo, argumentando que “as consequências [do letramento] dependem do papel social, das funções e dos significados de suas práticas.” Seu modelo ideológico de Street (1984), ou “modelo de práticas sociais”, “oferece uma visão culturalmente sensível das práticas de letramento, uma vez que considera que essas práticas sociais variam de um contexto para outro e se transformam ao longo de momentos históricos determinados.” (TERRA, 2013, p. 45). Resumidamente, o modelo ideológico preconiza que o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; os modos como os indivíduos abordam a escrita têm raízes em suas próprias concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal; todas as práticas de letramento(s) são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade.

Mattos (2014), com base em Street (1984, p. 122), “assume que o significado do letramento depende das instituições sociais nas quais está inserido” e que “as práticas específicas de leitura e escrita que são ensinadas em qualquer contexto dependem de aspectos da estrutura social tais como estratificação [...] e o papel das instituições educacionais.” Para a autora, é pertinente não separar os dois modelos em lados opostos e fixos. Ela sugere que ambos os modelos sejam considerados “em termos de um contínuo, em que práticas ideológicas e habilidades funcionais se misturam e se sobrepõem, ora predominando estas, ora, aquelas, o que parece refletir um quadro mais condizente com a complexidade e a fluidez das práticas de letramento de qualquer sociedade moderna” (MATTOS, 2014, p. 122).

Cabe destacar que, no contexto de formação do professor da área das linguagens, considerando que o letramento é um processo contínuo que se desenvolve ao longo da vida do indivíduo, dentro e fora da escola, as experiências de práticas de leitura e de escrita desse indivíduo influenciam diretamente a resignificação de suas identidades. Esse processo conturbado de transição de estudante para educador é que vai permitir ao próprio indivíduo refletir sobre sua trajetória, sua própria competência “linguístico-enunciativo-discursiva, [...] sua própria condição de letrado” (KLEIMAN, 2008, p. 490). Nesse sentido, o curso de Letras e seus professores, como agentes de letramento³ (KLEIMAN, 2005), precisam fortalecer e potencializar o processo de desenvolvimento dos letramentos do acadêmico, pois é dessa forma que este constitui sua identidade como professor.

As ações de potencialização desse processo por parte dos formadores podem se dar em diferentes instâncias na universidade, por meio de eventos de letramento diversificados no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, fundamentais a um processo de formação bem-sucedido. Reforçamos nossa visão de formação com as palavras de Lêdo e Bezerra (2012, p. 2): “[...] os alunos precisam se apropriar de diferentes tipos de letramentos para poderem participar eficazmente das atividades propostas, bem como compreender os conteúdos trabalhados, a fim de experimentar um processo de ensino/aprendizagem produtivo.”

Por isso, a formação do futuro professor necessita de cientificidade, para que ele adquira a consciência do que sejam os eventos de letramento, com os quais já convivem diariamente e que fazem parte de sua rotina, mesmo sem sabê-lo. Nesse sentido:

A noção de “evento de letramento” torna-se importante, pois mostra que o letramento tem um papel em várias atividades dentro da sociedade, seja em uma interação face-a-face, em que as pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita (por exemplo, discutir uma notícia de jornal com alguém); seja em uma interação à distância, leitor-autor/ autor-leitor (escrever uma carta, ler um anúncio, um livro etc.). Isso implica, em síntese,

³ Segundo Kleiman (2006, p. 87), um agente de letramento é um agente social e, como tal, é conhecedor dos meios, fraquezas e forças dos membros do grupo e de suas práticas locais, mobilizador de seus saberes e experiências, seus ‘modos de fazer’, para realizar as atividades visadas: ir e vir, localizar, arrecadar, brincar, jogar, pesquisar.

que, para compreender o letramento, é importante examinar eventos particulares em que a leitura e a escrita são usadas. (TERRA, 2013, p. 46-47).

Portanto, os eventos de letramento não estão presentes somente dentro da escola/universidade. Contudo, é evidente que o professor em formação necessita participar de eventos de letramento⁴ diferentes daqueles que já fazem parte da sua rotina. Para o estudante de Letras, tais eventos devem permear seu dia a dia acadêmico, por meio não apenas das aulas, mas, também, com debates, discussões, peças de teatro, exposições de arte, sessões de cinema, participação em projetos de toda a natureza, *workshops*, voluntariado, política estudantil e todo tipo de evento disciplinar e interdisciplinar. Eventos que provoquem o protagonismo do futuro professor, desenvolvendo sua autonomia para ler e escrever em contextos diversificados. Nesses eventos de letramento, ele pode se apropriar de todo tipo de conhecimento, além do científico teórico-prático. Nesse sentido, é esperado que o futuro professor tenha contato com a maior quantidade possível de gêneros textuais, a fim de ampliar e consolidar seus letramentos e, conseqüentemente, fortalecer sua identidade e autonomia como educador. Com isso, esta proposta de discutir o gênero textual mapa mental, descrevendo uma possibilidade de sua utilização como ferramenta de aprendizado, apesar de não ser tão difundido no meio acadêmico, evidencia-se com grande potencial, podendo ser utilizado com propósitos variados.

Entendendo o mapa mental: definições e características

Os mapas mentais (doravante MM) constituem um tipo de diagrama que representa itens de conteúdo conceitual – palavras, expressões ou sentenças (WETTE, 2017), geralmente inseridas em um balão de texto, uma caixa ou outro elemento gráfico que se conecta a outro ou outros elementos gráficos, por meio de setas ou linhas. Eles podem ser construídos a partir de diferentes elementos semióticos, como a palavra, a cor, o símbolo, a imagem (CAMARA, 2012).

Não é possível discutir e compreender os MM sem falar de Tony Buzan⁵, psicólogo Britânico, conhecido por criá-los e sistematizá-los. Ele é reconhecido como autoridade mundial sobre aprendizagem, memória e uso do cérebro, sendo citado em praticamente todos os estudos sobre os MM. Para o autor, “um mapa mental é a maneira mais fácil de

⁴ As práticas e os eventos de letramento são definidos e discutidos em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>.

⁵ Os livros de Buzan estão disponíveis em 100 países e foram traduzidos para 30 línguas. Lançou recentemente o *software* para a criar mapas mentais: o iMindMap <https://imindmap.com>. Detalhes sobre o autor em: <https://www.tonybuzan.com/>.

colocar informações em seu cérebro e extrair informações de seu cérebro - é um meio criativo e eficaz de anotações que literalmente mapeia seus pensamentos.” (BUZAN, 1995, p. 14).⁶

É comum não se fazer distinção entre mapa mental e mapa conceitual, ou seja, poucas pessoas conhecem a diferença conceitual entre as duas ferramentas. No entanto, há diferenças conceituais e visuais que facilitam a compreensão de ambos. Anterior aos estudos de Buzan, Novak e Gowin (1996), ainda nos anos 1980, descreveram os mapas conceituais (MC), os quais conceitualmente se diferenciam dos mapas mentais. Para eles, os MC

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. Na sua forma mais simples, um mapa de conceitos consta apenas de dois conceitos unidos por uma palavra de ligação de modo a formar uma proposição. (NOVAK; GOWIN, 1996, p. 31).

Novak e Gowin (1996) destacam os MC como ferramenta e recurso esquemático que contribuem sobremaneira para a aprendizagem significativa de diferentes temas. Portanto, uma ferramenta pedagógica que pode ser criada, produzida (redigida) pelo próprio aluno, auxiliando na compreensão e no esclarecimento de novos conhecimentos. Da mesma forma que o MM, o MC utiliza elementos gráficos, como caixas de texto e linhas para conectar as expressões ou informações de cada um. Ao ler ambos os conceitos, MM e MC parecem ser o mesmo gênero. Contudo, visualmente e em sua organização, são diferentes.

Eppler (2006) apresenta um quadro comparativo, fazendo distinção entre o mapa conceitual de Novak e Gowin (1996) e o mapa mental de Buzan (1995).

Quadro 1 – Comparação entre mapa conceitual e mapa mental

Parâmetros	Mapa conceitual (MC) de Novak	Mapa mental (MM) de Buzan
Definição	Um mapa conceitual é um diagrama de cima para baixo mostrando as relações entre conceitos, incluindo conexões cruzadas entre conceitos e suas manifestações (exemplos).	Um mapa mental é um diagrama radial multicolorido e centrado em imagem, que representa conexões semânticas ou de outra ordem entre porções de material aprendido hierarquicamente.
Função principal ou benefício	Mostra relações sistemáticas entre subconceitos relacionados a um conceito principal.	Mostrar subtópicos de um domínio de maneira criativa e perfeita.
Contexto típico de aplicação	Ensino de sala de aula, autoestudo e revisão.	Anotações pessoais, sistematização de informações e revisão.

⁶ Todas as traduções presentes neste texto foram realizadas pela própria autora.

Orientações para aplicação	Usar como uma ferramenta de apoio ao aprendizado para os alunos, ou seja, para resumir tópicos-chave do curso ou esclarecer os elementos e exemplos de um conceito abstrato.	Usar para reunir ideias pré-analíticas ou rápidas anotações, ou para estruturar hierarquicamente o conteúdo principal de um curso ou tópico.
Elementos gráficos aplicados	Caixas/balões com texto e rótulos/legendas, setas de conexão.	Tópico central, colorido em um quadro/balão ou outro elemento gráfico, com (sub) ramos e textos acima – ramos, pictogramas.
Direção de leitura	De cima para baixo.	Do centro para cima, para baixo e para os lados.
Regras de <i>design</i> principais ou diretrizes	Começar com o conceito principal (no topo) e terminar com exemplos (abaixo, sem círculos); caixas/balões designam conceitos, setas representam relações; incluir ligações cruzadas entre elementos.	Começar com o tópico principal (centro) e subtópicos, empregar pictogramas e cores para adicionar significado adicional. Escrever texto acima dos ramos.
Adaptabilidade da estrutura macro	Flexível, mas sempre se ramificando.	Um pouco flexível, mas sempre radial.
Nível de dificuldade	Médio para difícil.	Baixo.
Extensibilidade	Limitado.	Aberto.

Fonte: adaptado de Eppler (2006).

Åhlberg (2013) relata mais de 20 anos de suas pesquisas relacionadas ao uso de mapas conceituais e mapas mentais, afirmando que os modelos de Novak (2010) e Buzan (1995) são os dois métodos de apresentação gráfica de conhecimento mais conhecidos e usados até o momento. Depois de investigar e testar diferentes modelos de apresentação gráfica do conhecimento, o autor apresenta um modelo original, como método de pesquisa e como ferramenta para análise de textos. Embora o MM e o MC sejam semelhantes e possam ser usados com as mesmas finalidades pedagógicas e de pesquisa, este estudo focaliza o MM, o qual é utilizado em propostas de eventos de letramento em uma disciplina teórica no curso de Letras – detalhes na seção 4.

Pautado nos estudos de Buzan (1995), Camara (2012, p. 71) destaca que “os mapas mentais podem ser entendidos como processos gráficos de organização do pensamento e de conteúdos, pois, por meio deles, podemos concatenar várias ideias de um modo visualmente organizado em um mesmo espaço: tela do computador (versão digital) ou folha de papel.” Para Vekiri (2002), os organizadores gráficos – esquemas, fluxogramas, cronogramas, mapas mentais e conceituais – são ferramentas úteis para representar o conhecimento, auxiliando na retenção e recuperação de informações, portanto, potencializando o processo de aprendizagem.

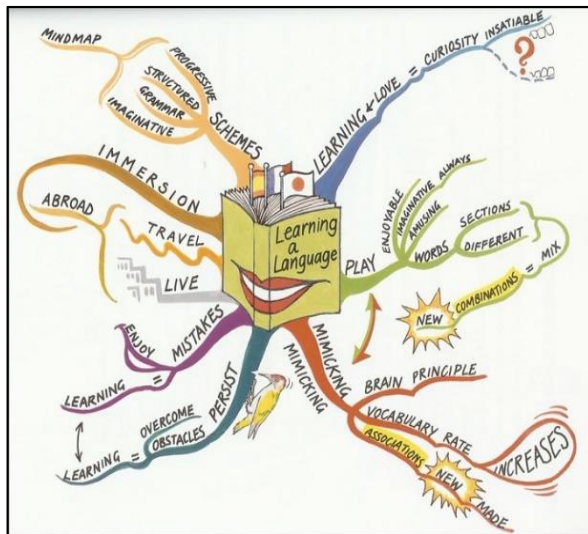
Os mapas mentais vêm sendo utilizados como ferramenta de aprendizado em diferentes áreas no ensino superior, como no desenvolvimento da escrita em inglês, ilustrado no estudo de Wette (2017) ou em Biktimirov e Nilson (2006), na área de finanças. Sob outra perspectiva, Davies (2010) apresenta os conceitos de mapa mental (MM) e mapa conceitual (MC), trazendo um novo conceito, o mapa argumentativo. Além de conceitos, ele destaca as diferenças, as vantagens e as desvantagens em cada uma das ferramentas de mapeamento. Consoante o autor, a escolha da ferramenta de mapeamento depende do propósito ou objetivo para o qual a ferramenta será utilizada, pois esta pode convergir para oferecer aos educadores funções ainda não realizadas e potencialmente complementares. O autor argumenta que

[...] mapeamentos mentais (ou mapeamento de "ideia") são representações visuais não lineares de ideias e suas relações. Mapas mentais compreendem redes de conceitos conectadas e relacionadas. No entanto, no mapeamento mental qualquer ideia pode ser conectada a qualquer outra. O pensamento espontâneo de forma livre é necessário ao criar um mapa mental, e o objetivo do mapeamento mental é encontrar associações criativas entre as ideias. Portanto, mapas mentais são principalmente mapas de associação. (DAVIES, 2010, p. 281).

Segundo Buzan (1995), o MM é excelente para auxiliar na memória do indivíduo, servindo como um mapa de orientação que traz à tona a lembrança de informações. Por isso, o MM como ferramenta pedagógica é um importante gênero textual que contribui para a retenção e apropriação de novos conhecimentos. O autor destaca as características visuais do MM, que parecem diferenciá-lo de outros gráficos dessa natureza, como o MC:

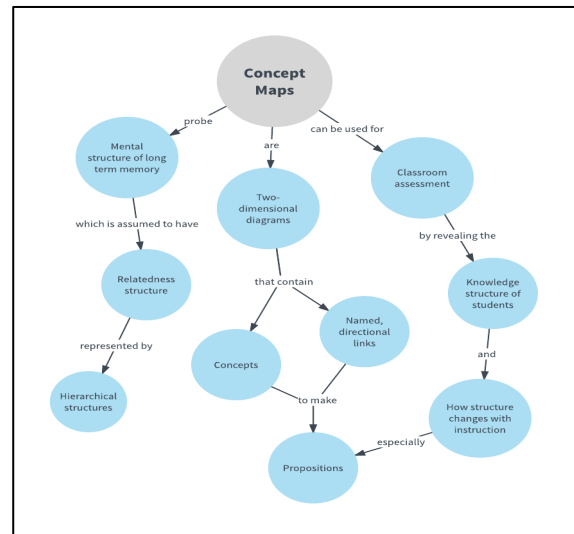
Todos os mapas mentais têm algumas coisas em comum. Todos usam cor. Todos eles têm uma estrutura natural que irradia do centro. E todos eles usam linhas curvas, símbolos, palavras e imagens de acordo com um conjunto de regras simples, básicas, naturais e amigáveis ao cérebro. Com um Mapa Mental, uma longa lista de informações chatas pode ser transformada em um diagrama colorido, altamente organizado e memorável que funciona em linha com o modo natural de fazer as coisas do seu cérebro. (BUZAN, 1995, p. 16).

Figura 1 – Modelo de MM



Fonte: *Homepage de Buzan*⁷

Figura 2 – Modelo de MC



Fonte: *Lucidchart*⁸

Diante disso, fica evidente que a compreensão do gênero MM como ferramenta pedagógica é importante para o professor formador da área das línguas em geral, pois potencializa sua condição de mediador do letramento daqueles professores em formação, pois o MM pode ser utilizado como instrumento para sistematizar os conhecimentos teóricos advindos das leituras feitas pelos acadêmicos, como será proposto neste estudo.

Por que o mapa mental?

Buzan (1995) compara o MM a um mapa de uma cidade, argumentando em favor de seu uso para o ensino. Isso porque, para ele, o MM propicia uma visão geral de um assunto ou área grande; permite planejar rotas ou fazer escolhas, sabendo para onde está indo e onde esteve; reúne grandes quantidades de informações/dados em um só lugar; incentiva a solução de problemas, permitindo que novos caminhos de criação sejam percebidos e realizados; é agradável de ver, ler, refletir e lembrar. Outros fatores, de acordo com esse autor, corroboram para a utilização do MM. De acordo com o autor, ele contribui para o planejamento, a comunicação, a organização dos pensamentos, a concentração; auxilia na resolução de problemas, economiza tempo possibilitando uma visão ampla do conteúdo e desenvolve a criatividade. Fica evidente, portanto, que o MM potencializa as funções cerebrais, como a memória e a atenção/concentração.

⁷ Diversos modelos de mapas mentais estão disponíveis na homepage de Tony Buzan, em: <https://www.tonybuzan.edu.sg/>

⁸ Na página Lucidchart, há diferentes modelos de MC que podem ser construídos *on-line*: <https://www.lucidchart.com/pages/pt/exemplos-e-modelos-de-mapa-conceitual?a=1>.

Buzan (1995) ainda destaca a importância das imagens, dos desenhos, dos diagramas e dos símbolos, construção dos MM, no que diz respeito ao funcionamento do cérebro; segundo ele, esses recursos tornam os pensamentos e ideias visíveis:

Os Mapas Mentais usam o talento do seu cérebro para reconhecimento visual com grande efeito. Com sua combinação de cor, imagem e ramos curvos, eles são muito mais visualmente estimulantes do que os métodos convencionais de anotação, que tendem a ser lineares e monocromáticos. Isso torna extremamente fácil recuperar informações de um Mapa Mental. (BUZAN, 1995, p. 20).

Wette (2017) foi além dos trabalhos de conceituação e descrição, realizando um estudo exploratório com a produção de MM em disciplina de Inglês para fins específicos (do inglês ESP, *English for Specific Purposes*). Ela utilizou os MM para auxiliar no desenvolvimento da escrita acadêmica em inglês, em uma universidade da Nova Zelândia, com estudantes com diferentes línguas maternas. Seu estudo comprovou que os MM auxiliam os alunos a perceberem a macroestrutura e os componentes multidimensionais dos textos, bem como produzir representações visuais significativas de entendimentos pré e pós-instrução. Além disso, os MM foram explorados como recursos para revelar o conhecimento prévio dos alunos e seu progresso após a instrução sobre a escrita em inglês (WETTE, 2017, p. 59). Para a autora, os MM “auxiliam esses processos de aprendizado, desenvolvendo a consciência metacognitiva dos alunos sobre seus conhecimentos atuais e suas necessidades de aprendizado” (WETTE, 2017, p. 60).

Da perspectiva dos letramentos, Camara (2012) reforça a potencialidade dos MM para o ensino, destacando os diferentes modos semióticos – a cor, a imagem, a palavra, o símbolo – que constituem a ferramenta. Isso evidencia a multimodalidade presente nos MM e, portanto, sua utilização em sala de aula pode contribuir com os letramentos multissemióticos (ROJO, 2009), ou seja, a ampliação da noção de letramentos ao considerar a imagem (estática e em movimento), a música, os gestos e demais semioses, entendidos como outras formas de linguagem – também denominadas de multimodalidade – que não somente a escrita e a fala.

Do ponto de vista cognitivo, similarmente ao trabalho de Novak (2010), a proposta de utilizar o MM como ferramenta pedagógica pode se apoiar na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1982). Isso porque tanto o MC quanto o MM possuem características e propósitos semelhantes, como exposto anteriormente. A Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1982) propõe que o conhecimento prévio do indivíduo seja considerado, a fim de que ele possa fazer relações com o novo conhecimento. Ao estabelecer relações não arbitrárias e não literais entre os conhecimentos prévios e a nova informação, o indivíduo cria intencionalmente significado entre eles, transformando seus conhecimentos prévios. Associando a nova informação ao conhecimento prévio, ambos se fundem, no que o autor chama de obliteração, ou seja, uma maneira eficaz de reter novas informações na

estrutura cognitiva. Assim, o indivíduo de posse do novo conhecimento será capaz de utilizá-la em contextos diferentes daqueles em que ocorreu a aprendizagem (AUSUBEL, 1982).

Okada (2008, p. 39) reforça o potencial cognitivo dos mapas, em geral, afirmando que “são considerados como poderosas ferramentas gráficas para classificar, representar e comunicar as relações entre diversos elementos de qualquer área do conhecimento, servindo como ponto de referência para tomada de decisão e novas descobertas científicas.”

É possível, ainda, sintetizar algumas outras vantagens pontuadas por Eppler (2006). Para ele, o MM é uma ferramenta prática para mostrar subtópicos de um domínio de maneira criativa e perfeita; é fácil de aprender a fazer e de aplicar; encoraja a criatividade e a autoexpressão; fornece uma visão geral hierárquica concisa do conteúdo estudado; é fácil de ampliar e adicionar mais conteúdo.

Diante do exposto, esses diferentes argumentos fomentam o uso dos MM como ferramenta pedagógica em sala de aula. Nesse sentido, o processo de conhecer, apropriar-se, saber operar e produzir o MM em uma disciplina teórica de um curso que forma professores se justifica perfeitamente, considerando-se que este trabalho contribuirá com os letramentos, o desenvolvimento da criatividade e a cognição do futuro professor.

A produção de um mapa mental

A construção de um MM não é um processo complexo, porém requer a observação de algumas recomendações (DAVIES, 2010). Apesar de não ser difícil, pode acontecer de alguns indivíduos encontrarem dificuldades para elaborá-lo, pois as capacidades para isso podem variar de acordo com o estilo de aprendizagem de cada um.

Com a popularização desse gênero, a produção escrita de um MM em sala de aula pode ser facilitada com a apresentação e análise de modelos disponíveis na *web*. Apesar disso, vale descrever os procedimentos básicos que estão no livro *The Ultimate Book of Mind Maps* (BUZAN, 1995), em que o autor explica e justifica sua proposta. Em seus diversos textos, o autor denomina “leis” ou “diretrizes” a serem seguidas para a produção de um MM. Ao analisar tais leis, é possível observar que algumas são de natureza mais geral, enquanto outras se referem mais especificamente à estrutura do diagrama. Neste trabalho, optou-se por apresentar a proposta do autor de forma mais descritiva, a fim de facilitar sua compreensão.

Portanto, para dar início à produção escrita de um MM, o primeiro passo é colocar preferencialmente uma imagem, no centro da folha, usando, pelo menos, três cores. Para o autor, começar no centro dá ao cérebro a liberdade de se espalhar em todas as direções e de se expressar mais livre e naturalmente. Essa imagem pode conter uma palavra ou expressão. Contudo, ele afirma que apenas uma palavra ou expressão não é tão efetiva como a imagem, pois esta estimula a imaginação e favorece a memória. Além disso, uma imagem central contribui para a concentração e para se manter o foco no tema, estimulando o funcionamento

do cérebro. O uso das cores é fundamental, haja vista que também estimula o cérebro e o pensamento criativo.

Na sequência, Buzan (1995) destaca que as ideias principais devem ser conectadas, por meio de ramos/galhos/linhas à imagem central, conectando-se, também as ramificações de segundo e terceiro níveis ao primeiro e segundo níveis, e assim por diante. Isso se justifica pelo fato de que o cérebro funciona por associação e tem preferência por ligar duas (ou três, ou quatro) coisas juntas. Para o autor, quando os galhos são conectados, o indivíduo compreende melhor as relações entre as informações, sendo mais fácil recordá-las. Essa conexão entre os ramos estabelece uma estrutura básica aos pensamentos de quem escreve. Por isso, as ramificações conectadas são tão importantes para a efetividade do MM. O autor indica, também, que se usem ramificações curvadas e não linhas retas, pois as curvas são mais agradáveis ao cérebro: “Ramos orgânicos e curvos, como os galhos das árvores, são muito mais atraentes e fascinantes aos olhos” (BUZAN, 1995, p. 25).

Em relação ao uso de palavras-chave e expressões, o autor indica o emprego de uma palavra-chave por linha. Isso porque as palavras-chave são únicas e dão ao MM mais poder e flexibilidade, ou seja, cada palavra-chave é capaz de desencadear novas ideias e novos pensamentos; a palavra ou imagem funciona como um multiplicador, gerando sua própria matriz especial de associações e conexões. Nessa proposta, o autor prefere o uso de palavras-chave, chamando a atenção para o fato de que frases ou sentenças tendem a atenuar esse efeito desencadeador.

Cabe destacar que, no processo de produção criativa de um MM, as imagens são ponto fundamental não apenas no centro do diagrama. Para o estudioso, as imagens e as cores imprimem a originalidade ao trabalho produzido. Em trabalhos mais recentes, a exemplo de DAVIES (2011), maior flexibilidade é aceita como o incremento de procedimentos, que consideram importante o indivíduo desenvolver seu estilo pessoal de criar MM, dando ênfases específicas, de acordo com sua compreensão e necessidades. Os procedimentos de criação são finalizados com a indicação de que o MM deve ser mantido limpo, usando-se uma hierarquia radial e ordem numérica ou contornos para abarcar as ramificações (Figura 1).

O mapa mental em uma disciplina do curso de letras: contexto e procedimentos

Muitos acadêmicos chegam ao curso de Letras sem exatamente saber quais desafios irão enfrentar. Segundo Bezerra (2005), os universitários irão se deparar com muitos desafios. Esse fenômeno pode ser exemplificado com o curso de Letras da Universidade de Passo Fundo; em linhas gerais, a maioria é oriunda de escolas públicas, com nível de conhecimentos gerais muito diferentes, experiências de leitura e de escrita insuficientes e pouco domínio da língua inglesa. Um quadro que não parece ser muito distante de outros cursos de Letras no país. São quatro anos e meio de desconstruções de crenças, transformações e reconstruções de identidade até a formação do professor, como ressalta Bezerra (2015, p. 65):

Os estudantes universitários são pessoas que enfrentam o desafio de construir um novo aspecto de sua identidade assumindo-se como membros da comunidade acadêmica. Para isso, precisam lidar com valores que eventualmente entrarão em conflito com outros aspectos de sua identidade. Assim como a identidade, também o letramento será uma construção contínua e não algo dado de uma vez por todas. (BEZERRA, 2015, p. 65).

Nesse cenário, reforça-se a necessidade da apropriação de gêneros textuais pelos acadêmicos, pois, por meio dessa apropriação, o processo de letramento será fortalecido e consolidado. Nesse aspecto, Machado e Lousada (2010, p. 630) enfatizam que:

[...] por um lado, podem se constituir em instrumentos para os alunos, já que seu uso influencia profundamente a construção do saber e os processos de conceitualização. Por outro lado, eles podem se tornar instrumentos para os professores no sentido de que eles também podem influenciar profundamente a construção do saber e os processos de conceitualização do próprio professor (sobre produção e leitura). Sendo assim, o professor estará caminhando em direção ao desenvolvimento profissional, pessoal, assim como estará contribuindo para a evolução do “métier” docente.

O estudo de conhecimentos teóricos disponíveis no gênero artigo científico é um dos desafios. Ter contato, ler, compreender e interpretar conhecimentos científicos a partir de um artigo demanda tempo e dedicação. Os alunos, logo no início do curso, são apresentados a gêneros acadêmicos comuns no meio, que objetivam auxiliá-los na sistematização dos conhecimentos: o resumo, o esquema e o fichamento. Contudo, nem todos adotam a prática da escrita, como rotina de estudo, deixando de lado esses instrumentos em detrimento da praticidade de ler no computador, *tablet* ou até celular, utilizando apenas o recurso de realçar o texto.

É aqui que o MM aparece como uma ferramenta pedagógica potencialmente eficaz para a apropriação do conhecimento teórico advindo dos artigos teóricos lidos. Ao ler um artigo científico, pela primeira vez, por exemplo, sobre as teorias de aquisição da língua estrangeira, muitas definições e nomenclaturas surgem; o MM pode contribuir para que o aluno organize as ideias de forma hierárquica, incluindo palavras-chave, datas, autores, conceitos e estabelecendo os vínculos necessários para sistematizar os novos conhecimentos. Outro aspecto relevante é que o MM se destaca visualmente, pela possibilidade de se usar fontes e elementos gráficos diferentes, coloridos, auxiliando o acadêmico a realizar conexões a partir dos conhecimentos estudados e facilitando a apropriação dos novos conhecimentos.

A disciplina Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa, inserida na subárea da Linguística Aplicada, é componente obrigatório do quinto semestre do curso de Letras (Português/Inglês), da Universidade de Passo Fundo, com um total de quatro créditos; destes,

o percentual de 50% é na modalidade EaD. Para as tarefas EaD, a Instituição utiliza a plataforma *Moodle*, bem como o *Google Classroom*.

O objetivo principal da disciplina é disponibilizar aos acadêmicos conhecimentos teóricos introdutórios específicos e fundamentais ao professor de inglês, por meio da leitura e do estudo de textos teóricos, escritos em inglês e/ou língua materna. Para isso, há uma seleção prévia de textos, a qual é revista e atualizada a cada semestre, considerando-se novos estudos e o nível de proficiência da turma em questão. O plano de ensino traz a seguinte ementa: teorias de aquisição e de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE); abordagens e metodologias de ensino de LE; competência comunicativa; ensino comunicativo e colaborativo; processo interacional e abordagem sociocultural.

Nos últimos dois anos de oferecimento dessa disciplina, uma mudança de perspectiva vem ocorrendo, com a intenção de torná-la mais significativa (AUSUBEL, 1982), participativa e centrada nos alunos, buscando efetivamente contribuir com o processo de letramento dos futuros professores. Assim, o foco da disciplina deixou de ser apenas a apropriação do conhecimento de textos teóricos, por meio de leituras, discussões e seminários, passando a focar, também, a possibilidade de que os alunos possam produzir diferentes gêneros textuais orais e escritos.

O pressuposto básico da disciplina permanece sendo a leitura prévia de textos indicados para cada aula. A partir disso, o planejamento da disciplina prevê, para cada temática, a proposta de produção de um gênero de texto. Além daqueles gêneros acadêmicos tradicionais escritos – resumo, esquema, resenha, ensaio –, foram introduzidos o roteiro de videoaula⁹, a opinião crítica, produção de questionário, produção de entrevista e o mapa mental. Como produções orais, além de seminários e apresentações individuais, as propostas são: a discussão sobre os textos, a partir dos questionários produzidos individualmente, o debate, a videoaula e a entrevista.

Para ilustrar essas mudanças, com base nas experiências vividas pela autora deste texto nos últimos anos, são descritos a seguir os procedimentos que objetivam a produção de um MM e seu uso pedagógico em sala de aula.

É importante que a tarefa seja realizada em aula presencial, a partir de um artigo científico lido previamente. O professor pode iniciar a proposta com um *brainstorming*¹⁰, a

⁹ Para detalhes sobre a proposta de produção de videoaulas, ver: STURM, L. O gênero videoaula e o letramento do professor em formação. In: STURM, L.; TOLDO, C. *Desafios contemporâneos do ensino: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 157-182.

¹⁰ O *brainstorming* consiste em uma dinâmica de grupo usada como dinâmica ou técnica para resolver problemas específicos, para desenvolver novas ideias ou projetos, para juntar informação e para estimular o pensamento criativo. Na *web*, são encontradas informações que indicam o publicitário Alex Osborn como criador do método que foi inicialmente usado para testar e explorar a capacidade criativa de indivíduos ou grupos, principalmente nas áreas de relações humanas, dinâmicas de grupo e publicidade e propaganda. Mais informações em: <https://rapidbi.com/brainstorming-technique-innovation-creativity-problem-solving/>.

fim de ativar os conhecimentos prévios dos acadêmicos sobre o gênero em questão, apresentando e retomando conceitos, definições e princípios fundamentais para a construção de um MM. Cabe, da mesma forma, apresentar modelos físicos de MM e esclarecer dúvidas sobre o planejamento e a redação final do texto. Além disso, podem ser disponibilizados vídeos, *sites* e indicadas bibliografias complementares sobre o gênero, sobretudo se a turma não demonstrar experiência ou conhecimento sobre. Para isso, é relevante que o professor tenha conhecimento básico sobre as diretrizes de produção de um MM, descritas por Buzan (1995), quando deverá destacar os pontos principais que caracterizam o gênero – centralidade da imagem que dará início ao trabalho, hierarquização das informações, uso de palavras-chave, cores e imagens. Além disso, de posse desse conhecimento, o professor pode adaptar a proposta original do autor aos seus propósitos e aos conteúdos que elege.

Cabe destacar que essa etapa deve ser de curta duração, pois, apesar da falta de conhecimento dos acadêmicos sobre esse gênero, o mais importante é que estes trabalhem na produção do MM; eventuais dúvidas sobre como fazer podem ser esclarecidas ao longo do processo, com o professor ou com os colegas.

Em uma primeira produção, é sugerido que o MM seja criado em sala de aula individualmente, com tempo estimado de uma hora. Contudo, é interessante que os acadêmicos sejam organizados em grupos de três ou quatro componentes. Dessa forma, embora tenham de produzir individualmente o MM, podem discutir, esclarecer dúvidas, questionar e opinar sobre a produção uns dos outros.

Apesar de ser comum *sites* que possibilitem a produção de MM *on-line*¹¹ e de aplicativos para *download*, para iniciar o contato com esse gênero, a produção manual do texto, em folha A3, talvez seja mais profícua. Ao longo do processo criativo dos MM, é importante que o professor circule entre os grupos, a fim de esclarecer dúvidas sobre a organização do texto e o conteúdo em si. Nessa etapa, cabe incentivar os acadêmicos para uso de cores e imagens, as quais podem ser desenhadas ou recortadas de revistas, de acordo com as habilidades de cada um.

Após o término da produção, é pertinente propor à turma um momento de interação que pode ser organizado de diferentes formas. O Modelo 1 prevê a troca dos MM no próprio grupo; cada um lê e interpreta o trabalho do colega. O professor pode sugerir um roteiro, a fim de realizar a análise a partir dos mesmos parâmetros, por exemplo:

¹¹ Há inúmeros *sites* de acesso livre que possibilitam a criação de MM. Seguindo a proposta descrita neste texto, como sequência do trabalho, visando ao desenvolvimento dos multiletramentos (ROJO, 2009), é importante instrumentalizar os acadêmicos para o uso de tais ferramentas, a exemplo de:

<http://mindmapfree.com/>
<https://www.gocongr.com/pt-BR/examtime/>
<https://sourceforge.net/projects/freemind/>.

- a) Qual imagem central dá início à construção do MM?
- b) Essa imagem tem relação explícita com a temática do texto?
- c) Por que você acredita que o colega utilizou essa imagem?
- d) Há uma palavra-chave ou expressão com essa imagem?
- e) Quais são as primeiras ramificações do MM? O que elas significam?
- f) Quais palavras-chave são utilizadas nessas ramificações?
- g) Como as cores e imagens auxiliam na organização do MM?
- h) Há conceitos ou definições presentes no MM?
- i) De forma geral, conhecendo o texto que deu origem ao MM, você considera que esse MM é representativo e serve aos propósitos iniciais de sintetizar as principais ideias do artigo lido?

O Modelo 2 é uma ampliação do 1. Após a análise do trabalho do colega, é possível prever uma interação entre os pares, a fim de discutir as questões do roteiro e esclarecer dúvidas. Para isso, a troca de MM deve ser recíproca entre os pares.

O Modelo 3 prevê a exposição de todos os MM; quando toda a turma realiza a visualização de todas as produções, interage, discute e analisa a produção dos colegas. Na sequência, o professor propõe um seminário mais ordenado, no qual a turma pode expressar suas opiniões sobre os trabalhos. É importante salientar que o foco dos três modelos de interação sugeridos não é apenas o texto produzido, mas a relação conteúdo/MM.

Não se pode esquecer de que, ao longo de quatro anos e meio de curso, a quantidade de informações e de conteúdos de que os acadêmicos necessitam se apropriar cresce a cada momento: “Um dos grandes desafios do contexto atual é encontrar caminhos para enfrentar a avalanche de informações buscando selecionar o que é relevante e estabelecer associações significativas” (OKADA, 2008, p. 37). Por isso, a utilização de instrumentos e de estratégias, que possam auxiliar nesse processo e, ao mesmo tempo, familiarizá-los com um gênero textual diferente, é tão importante. Cabe lembrar, conforme mencionado na terceira seção, que o uso dos MM favorece a criatividade e a cognição dos indivíduos e, portanto, pode ser incorporado ao planejamento de outros eventos de letramento. Enfim, diante do que foi discutido, cabe ao professor formador planejar eventos de letramento significativos que contribuam para a formação e construção da identidade do professor de línguas e atenda às demandas contemporâneas.

Considerações finais

A formação de professores de línguas está inserida em um contexto complexo, diverso e controverso. Os formadores necessitam atentar para diferentes questões que influenciam o processo, como as identitárias e o projeto de formação como um todo, em especial, como o desenvolvimento do letramento – autônomo e ideológico – do acadêmico é articulado entre as disciplinas do currículo, bem como na universidade em geral.

O nível de letramento do professor de línguas é considerado fator e condição fundamentais na constituição da identidade do professor bem formado, autônomo e cidadão. Para que o professor se constitua como profissional letrado, potencializando suas práticas de leitura e de escrita, dentro e fora da escola, ele necessita conhecer, compreender e se apropriar de diferentes gêneros textuais, já que é por meio dos gêneros que ele desenvolverá seu letramento. Além dos gêneros tradicionais que circulam no meio acadêmico – resumo, resenha, ensaio, artigo científico –, é necessário que o futuro professor tenha contato com gêneros que ampliem seus letramentos e possam ser utilizados na escola e fora dela, com os mais diferentes propósitos, como é o caso do mapa mental.

O presente texto descreveu e caracterizou o MM como instrumento pedagógico, facilitador da aprendizagem, que pode desenvolver o pensamento criativo através da emergência de novas ideias (BUZAN, 1995). Ademais, os mapas mentais (MM) contribuem para a aprendizagem significativa através de associações de conhecimentos prévios com novos saberes (NOVAK, 1998). Além dos aspectos pedagógicos, é necessário considerar os aspectos cognitivos, pois, para construir um MM, o indivíduo mobiliza diferentes capacidades, com o propósito de expressar sua compreensão acerca dos conhecimentos lidos. Trata-se de um processo no qual é necessário desconstruir, ressignificar, reconectar e construir conhecimentos explícitos explorando espaços desconhecidos (OKADA, 2008). Enfim, possibilitar o contato, o uso e a apropriação do gênero mapa mental, por acadêmicos de Letras, significa promover e ampliar o desenvolvimento de seus letramentos, contribuindo para consolidar suas identidades como futuros professores.

Referências

- ÅHLBERG, M. K. Concept mapping as an empowering method to promote learning, thinking, teaching and research. *Journal for educators, teachers and trainers*, v. 4, n. 1, p. 25-35, 2013.
- AUSUBEL, D. P. *A Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.
- BEZERRA, B. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-150104-1014>

BIKTIMIROV, E. N.; NILSON, L. B. Show them the money: using mind mapping in the introductory finance course. *Journal of financial education*, v. 32, p. 72-86, 2006.

BUZAN, T. *The mind map book*. 2. ed. London: BBC Books, 1995.

CAMARA, L. A. *Percorrendo espaços de aprendizagem com mapas mentais: dois casos de aprendizes de inglês como língua estrangeira*. 2012. 183 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

DAVIES, M. Concept mapping, mind mapping and argument mapping: what are the differences and do they matter? *Higher Education*, v. 62, n. 3, p. 279-301, 2011. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9387-6>

EPPLER, M. J. A comparison between concept maps, mind maps, conceptual diagrams: And visual metaphors as complementary tools for knowledge construction and sharing. *Information Visualization*, v. 5, p. 202-210, 2006. <https://doi.org/10.1057/palgrave.ivs.9500131>

FINCH, A. Complexity in the language classroom. *Secondary Education Research*, v. 47, p. 105-40, 2001.

GEE, J. P. Critical Literacy/Socially Perceptive Literacy: A study of language in action. In: FEHRING, H.; GREEN, P. (Ed.). *Critical Literacy: a collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association*. Canada: International Reading Association & Australian Literacy Educators' Association, 2001. p. 15-39.

KLEIMAN, A. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. <https://doi.org/10.1590/S1518-76322008000300005>

KLEIMAN, A. *Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Ministério da Educação. São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/preciso_ensinar_letramento-Kleiman.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2016.

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. 294 p.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, p. 409-424, dez. 2006a. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424>

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel; BOCH, Françoise (Org.). *Ensino de Língua: Letramento e Representações*. Campinas: Mercado de Letras, 2006b. p. 75-91.

LÊDO, A. C. de O.; BEZERRA, B. G. Gêneros acadêmicos em um curso de letras a distância: o fórum de discussão e as dificuldades encontradas pelos estudantes. *Hipertextus Revista Digital*, Pernambuco, n. 9, dez. 2012. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/13950164-Generos-academicos-em-um-curso-de-letras-a-distancia-o-forum-de-discussao-e-as-dificuldades-encontradas-pelos-estudantes.html>>. Acesso em: 10 maio 2018.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier". *Linguagem em (Dis)curso*, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010. <https://doi.org/10.1590/S1518-76322010000300009>

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001a. p. 23-50.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001b. p. 46-59.

MATTOS, A. M. de A. Novos Letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira. *SIGNUM: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 17, n. 1, p. 102-129, jun. 2014. <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2014v17n1p102>

NOVAK, J. D. Learning, creating, and using knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations. *Journal of e-learning and knowledge society*, v. 6, n. 3, p. 21-30, set. 2010. Disponível em: <<http://rodallrich.com/advphysiology/ausubel.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2018. <https://doi.org/10.4324/9780203862001>

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Ed. Técnicas, 1996. Disponível em: <<https://www.ebah.com.br/content/ABAAAhFoAK/aprender-a-aprender>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

OKADA, A. O que é cartografia cognitiva e por que mapear redes de conhecimento? In: OKADA, A. (Ed.). *Cartografia Cognitiva: mapas do conhecimento para pesquisa, aprendizagem e formação docente*. Cuiabá: KCM, 2008. p. 37-65.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. H. R. Concepções não-valorizadas de escrita: A escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001a. p. 65-89.

ROJO, R. H. R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: Diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001b. p. 51-74.

ROJO, R. H. R. Letramento escolar: construção de saberes ou de maneiras de impor o saber? *Caderno de Resumos da 3ª Conference for Sociocultural Research*. Simpósio Cultura da Escrita e Práticas Escolares de Letramento: 80. Campinas: ISSCS/UNICAMP, 2000.

ROJO, R. H. R. O letramento na ontogênese: Uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, R. H. R. O (Org.). *Alfabetização e Letramento: Perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 121-171.

SABOTA, B. A formação do professor de LE perante os desafios da complexidade: um convite à reflexão. In: EDIPE – ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4., 2011. *Anais...* 2011. Disponível em: <http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/ivedipe/pdfs/lingua_literatura_estrangeira/co/172-381-1-SM.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2016.

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The psychology of literacy*. Harvard University Press, 1981. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674433014>

SIGNORINI, I. (Org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. 192 p.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, R. M. R. Q. *Professores de inglês da escola pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos*. 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. *Social Literacies: Critical approaches to literacy in education, development and ethnography*. London: Longman, 1995. (Real Language series).

STREET, B. Ethnography of writing and reading. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy (Ed.). *Cambridge Handbook of Literacy*. CUP: Cambridge, 2008a.

STREET, B. The implications of the 'new literacy studies' for literacy education. *English in Education*, v. 31, n. 3, p. 45-59, jun. 2008. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1997.tb00133.x>

STREET, B. "Hidden" features of academic paper writing. *Working papers in educational linguistics*, UPenn, 2009.

STREET, B. Academic literacies approaches to genre? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000200004>

STURM, L.; LACOURT, G. Alunos de Letras (inglês): da identidade cultural à identidade profissional. In: SEMINÁRIO DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E II SEMINÁRIO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA, 6., 2010, Passo Fundo. *Anais...* Passo Fundo: Ed. da UPF, 2010.

TERRA, M. R. Letramento e letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. *DELTA*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502013000100002>

VEKIRI, I. What is the value of graphical displays in learning? *Educational Psychology Review*, v. 14, n. 3, p. 261-312, 2002. <https://doi.org/10.1023/A:1016064429161>

WETTE, R. Using mind maps to reveal and develop genre knowledge in a graduate writing course. *Journal of second language writing*, v. 38, p. 58-71, dez. 2017. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.09.005>

Recebido em: 15/05/2019

Aceito em: 13/06/2019