

**O MAPA DE IDEIAS:
um novo olhar sobre a produção textual**

**MIND MAP:
a new perspective on textual production**

Renata Jardim¹

RESUMO

Produzir um texto é uma atividade sociocognitiva-interacional de construção de sentidos, de que a escola deveria se apropriar para estimular e orientar os alunos à sua realização. No entanto esse processo, complexo, não vem sendo praticado com facilidade, para que consiga desenvolver nos alunos o gosto por uma escrita textual exitosa, transformando-o de um objeto social à uma formalidade escolar. Com base nessa demanda, a autora desenvolveu uma metodologia para a produção textual, o Mapa de Ideias, de fácil compreensão e acesso já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo ser iniciado, de forma oral na Educação Infantil. Usando da estratégia de sequenciar imagens, o aluno compreende a lógica temporal atrelada à uma construção de sentidos de forma narrativa que, assim que dominada, poderá abarcar outros gêneros textuais, ampliando o léxico semântico sintático. O Mapa de Ideias tem como metodologia a extração de verbos de ação, representativos de microestruturas frasais, que, expandidas, levam à construção de parágrafos, propiciando com que o aprendiz consiga compreender a estrutura básica de um texto com coesão e coerência, expressando o seu pensamento de forma autêntica. O objetivo do Mapa de Ideias é favorecer o ensino/aprendizagem do processo de produção textual e mediar as suas eventuais falhas, para que o escritor possa se comunicar bem e corretamente, por escrito, fazendo uso de seu caráter identitário.

Palavras-chave: Produção textual; Alfabetização; Gêneros textuais; Escrita.

ABSTRACT

Producing a text is a socio-cognitive-interactional activity of meaning construction, which schools should adopt to encourage and guide students in its accomplishment. However, this complex process has not been easily practiced to develop in students a liking for successful textual writing, transforming it from a social object to a school formality. Based on this demand, the author developed a methodology for textual production, the Mind Map, which is easy to understand and accessible in the early years of Elementary School and can be initiated orally in Early Childhood Education. Using the strategy of sequencing images, the student understands the temporal logic linked to narrative meaning construction, which, once mastered, can encompass other textual genres, expanding the syntactic-semantic lexicon. The Mind Map methodology extracts action verbs, representative of microstructural phrases, which when expanded, lead to paragraph construction, enabling the learner to understand the basic structure of a text with cohesion and coherence, expressing their thoughts in an authentic way. The aim of the Mind Map is to favor the teaching/learning process of textual production and mediate its eventual flaws, so that the writer can communicate well and correctly, in writing, making use of their identity characteristics.

Keywords: Textual production; Literacy; Textual genres; Writing.

A RELAÇÃO ENTRE LEITURA, COMPREENSÃO E PRODUÇÃO TEXTUAIS

A edição mais recente do *Programme for International Student Assessment* (PISA, 2018) aponta que os alunos brasileiros com idade entre 15 e 16 anos não apresentaram, no

¹ Doutora e mestre em Ciências da Saúde, pela UNICAMP/Campinas. Fonoaudióloga pela UNIFESP. Psicopedagoga pela UNICEP/São Carlos. Desenvolvedora da metodologia de alfabetização Método das Boquinhãs®.

questo leitura, nenhuma mudança significativa de desempenho desde a primeira edição, em 2000. Em 2018, 50% deles estavam em situação de analfabetismo funcional, mesmo depois de frequentarem a escola por, no mínimo, nove anos, não conseguindo localizar uma informação explícita em textos de maior extensão ou inferir relação de causa e consequência (RENABE, 2021).

Essa realidade piorou muito após a epidemia de SARS-Covid 2 e, segundo o IBGE, em 2021, 40,8% das crianças, representando 2,4 milhões de crianças de 7 anos, não sabem ler nem escrever. Um aumento de 66,3% em relação a 2019 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022). No aspecto da leitura, temos que o brasileiro lê, em média, 5 livros/ano, sendo 2,4 lidos apenas em parte. Quem nunca leu um livro representa 48% da população. A Bíblia é o tipo de livro mais lido e de 2015 para 2019 a % de leitores no Brasil caiu de 56% para 52%. As maiores quedas foram nas pessoas com ensino superior - passando de 82% para 68%. Na classe A, o percentual de leitores passou de 76% para 67% (RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL, 2020).

Desde as diretrizes nacionais de se abordar a alfabetização nos eixos alfabetizar e letrar, com o olhar para o indivíduo ser capaz de fazer uso da leitura e escrita, esperava-se que o trabalho do letramento envolvesse a leitura, sua compreensão e produção textuais (SOARES, 2004). No entanto, não é o que se observa atualmente no 1º ciclo do EF, no qual, predominantemente, é o professor quem lê na sala de aula e a compreensão da leitura, quando há, se dá de forma exclusivamente oral, ou apenas por cópia e localização de informações no texto (OLIVEIRA, 2013).

Muitos processos cognitivos estão envolvidos na compreensão leitora, como identificação de palavras, memória de trabalho, exposição à escrita, conhecimento do vocabulário, metacognição, habilidades semânticas, consciência sintática, além de processos que também são usados para a compreensão da linguagem falada, incluindo o conhecimento sobre o texto (SALLES; PARENTE, 2004). Sabe-se, ainda, que privilegiar a exatidão da decodificação sobre depreender o sentido mais amplo do que se lê causará problemas para se compreender o texto lido (BRAIBANT, 1997).

Brandão e Spinillo (2001) relatam que crianças de 8 anos têm desempenho melhor na compreensão de textos orais que crianças menores, sendo essa habilidade desenvolvida entre 4 e 8 anos, que é influenciada pela escolaridade e pelo aumento no processamento de informações. É de conhecimento geral que a prática de se recontar histórias ouvidas ou lidas feita pelas crianças tem forte influência em hábitos familiares, uma vez que as práticas sociais relativas à leitura e escrita transcendem não só os limites da escola como precedem o ingresso da criança no sistema de ensino formal (CORREA, 2001).

A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA, 2016) corroborou esses achados constatando que o grau de proficiência leitora se correlaciona com o nível socioeconômico, o que indica um forte papel da família na educação. Reiterando a necessidade desse papel familiar, em 2019 foi lançado pelo MEC o programa “Conta pra Mim”, com a finalidade de orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar. No mesmo ano, foi instaurado o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), orientando a prática docente em relação às evidências em pesquisas científicas, mostrando que, dentre as habilidades gerais para se desenvolver a leitura e escrita, destacam-se as habilidades socioemocionais e de controle executivo. Essas habilidades são necessárias tanto para o aprendizado de diversos conteúdos acadêmicos quanto para o desenvolvimento emocional do indivíduo e seu convívio harmonioso em sociedade. Também se destacam o desenvolvimento de habilidades específicas, como as semânticas, morfosintáticas, narrativas e de processamento fonológico. Essas habilidades estão intimamente relacionadas ao sucesso do processo de alfabetização, tanto em termos de decodificação quanto compreensão de leitura (RENABE, 2021).

Em termos de produção escrita de textos, são envolvidos processos como seleção do conteúdo do texto (processamento pragmático e semântico); tradução em formato linguístico (palavras, sentenças) e em um plano motor da sequência de movimentos (BELICHÓN; IGOA; RIVIÈRE, 2000). Há ainda o acesso a uma série de conhecimentos, como normas de notação da escrita, normas gramaticais de marcação de concordância, recursos coesivos, sinais de pontuação, utilização de conhecimentos acerca do tipo de texto, organização e sequência de ideias. Engloba, portanto, a capacidade de a criança refletir acerca dos aspectos microlinguísticos do texto, como os coesivos e a pontuação, e dos aspectos macrolinguísticos, como organização geral do texto, seu conteúdo e sua estrutura, como noções sobre gêneros textuais (SPINILLO; SIMÕES, 2003). Essa complexidade de aspectos dificulta sobremaneira o ensino da produção textual, ocasionando práticas ineficazes e até inexistentes em muitas salas de aula, restringindo a escrita na forma de cópias coletivas, de diversos gêneros textuais, com o foco em seus elementos estruturais, faltando o mais importante, a mediação do professor sobre os sentidos autênticos que se almejava transmitir.

Desde a Educação Infantil, a produção textual já deveria ser abordada em sala de aula (BRANDÃO; LEAL, 2005; BRANDÃO; ROSA, 2010), dando continuidade pelos pais e cuidadores, em todas as disciplinas. E o desenvolvimento do autor escritor deve ser consolidado de maneira gradativa e livre, pela oferta de oportunidades diversas, considerando portadores, funções sociais, contextos e produção textuais (ALBUQUERQUE; LEAL, 2006).

Segundo Jardini, tanto na proposição do Método das Boquinhas® quanto no Mapa de Ideias (MI), é preferível ensinar desde cedo a “consertar” erros já instalados. Mas sempre é tempo de se ensinar e mediar, uma vez que o conhecimento é infinito e ilimitado para quem tem a consciência do ensino/aprendizagem como agente de transformação, bastando as estratégias serem adequadas.

A PRODUÇÃO TEXTUAL

Define-se texto ou discurso como uma ocorrência linguística falada ou escrita, com uma função sociocomunicativa, sendo a textualidade o conjunto de características que fazem um texto ser texto e não apenas uma sequência de frases (COSTA VAL, 2006). O texto é o produto das relações sociais dos indivíduos por meio da linguagem (FIAD; COSTA VAL, 2014).

Até os anos 80, as escolas ensinavam a produção de Redações, que eram usadas para avaliar as capacidades de escrita dos alunos. Nelas, a forma prevalecia em relação ao conteúdo e nem sempre se desenvolvia o espírito crítico e reflexivo sobre o que se produz, tornando-se um ato mecânico, sem trazer qualquer prazer ao escritor (SOARES, 2014). Pensamento alicerçado por Geraldi (1993), que preconizava que nas redações os alunos escreviam de forma descontextualizada da realidade e desconsideravam a interação entre escritor/leitor.

Com a publicação dos PCN e, posteriormente, a BNCC, adotou-se o termo Produção Textual e a concepção de escrita como processo e trabalho, devendo ser considerados nas etapas de escrita os gêneros textuais, a finalidade e o interlocutor (BRASIL, 1997; 2017), levando em consideração que esse interlocutor não fosse somente o professor (MARCUSCHI, 2008). A partir de então, os gêneros textuais passaram a nortear toda a produção textual em sala de aula, considerando a situação comunicativa, sua intenção, as características textuais e convenções de escrita. Assim, segundo a BNCC, o texto é uma atividade humana, de perspectiva enunciativo-discursiva, mediada pela prática social (BRASIL, 2017).

Sabemos que produzir um texto não é o mesmo que falar, posto que existem regras da norma culta a serem seguidas. Ou seja, escrever um texto não é traduzir a fala em escrita, nem tampouco escrever muito, uma vez que a quantidade de escrita não é sinônimo de qualidade, devendo ainda ser observado o espaço de linhas permitido. Também não é ter muitas ideias sem organização lógica para expressá-las, podendo causar, com alta frequência, escritas incoerentes e sem ligação entre as palavras. O mais importante é que o texto tenha coerência (argumentos lógicos, clareza) e coesão (conectar as ideias em sequência para que façam sentido) (JARDINI, 2016).

O texto se define como objeto de comunicação, uma atividade sociocognitiva-interacional de construção de sentidos (KOCH, 2014). Mas ele não pertence apenas à disciplina de Língua Portuguesa, está presente em todas as disciplinas, seja no enunciado de um problema de matemática, numa resenha de um experimento de ciências, num relato de observação de uma entrevista, em manuais de instruções e quaisquer portadores que queiram transmitir algo a alguém. Ou seja, todos os professores deveriam trabalhar com os alunos a compreensão textual. O desenvolvimento da linguagem escrita de forma processual é de competência do professor de Língua Portuguesa, mas deve ser de responsabilidade de qualquer área (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2014).

PROBLEMAS PARA SE ENSINAR A PRODUZIR TEXTOS

Para se produzir textos escritos, o autor precisa, inicialmente, ter competências do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), a fim de conseguir decodificar e codificar suas ideias com coerência e coesão (JARDINI, 2016). O mesmo pensamento coadunado por Oliveira (2013), que orienta praticar o ensino a partir do Sistema de Notação Alfabética (SNA), nos eixos de leitura, compreensão e produção textuais, pois ler e escrever, sem compreender, não faz nenhum sentido.

E para ensinar a produzir textos é necessário ter método de ensino e método de avaliação (DAMIANI *et al.*, 2013). Fato não observado nas escolas atuais, em que a escrita é transformada de um objeto social a um objeto escolar, gerando produções textuais sem qualquer significado, apenas um amontoado de palavras no papel (SILVA, 2010).

A escola não fornece ao estudante as ferramentas de uma prática interativa da língua, transformando a produção textual em algo penoso, recheado de frases-feitas e argumentos de senso comum (GONÇALVEZ, 2000), pois nem sempre o professor sabe a diferença entre copiar e escrever, promovendo um verdadeiro genocídio intelectual e a única saída seria investir na formação e capacitação dos docentes de forma continuada (WEISZ, 2009).

Outro grave problema é a mediação do professor, que, quando existe, é apenas voltada à correção ortográfica e raramente ao contexto ou metalinguagem associada (BRANDÃO; SPINILLO, 2001). Há muito poucas aulas destinadas à mediação e possuem estratégias pouco estimulantes com abordagens inadequadas (OLIVEIRA, 2013), muitas delas, voltadas à correção como forma de punição pelos erros, fazendo com que as crianças escrevam cada vez menos linhas, para errarem menos.

Na visão de Menegassi (2010), a escrita de um texto exige quatro etapas: planejamento, execução, revisão e reescrita, semelhante ao defendido por Sharples (1999), que define a produção escrita de textos pautada em três atividades principais, que são cíclicas e interativas: planejamento, escrita e revisão, sendo que essas competências deveriam ser criadas pelo contato da criança com bons materiais de leitura no contexto familiar e escolar, já na Educação Infantil (REGO, 1986).

No entanto, Jardini (2016) pondera que o “ensino” sem compreensão ou finalidade comunicativa, como vem sendo praticado em muitas salas de aula, por meio da escrita dos gêneros textuais, focada em seus elementos estruturais, antes de o aluno compreender o processo estrutural de como se produz um texto, muitas vezes mais atrapalha do que auxilia, uma vez que desfoca o processo em si, para se depreender apenas o seu formato, marcadores de gênero. Ou seja, nem a coerência nem a coesão são ensinadas, praticadas e tampouco mediadas, restando para muitos aprendizes memorizarem poesias, parlendas, contos e uma infinidade de possibilidades, tão abundantes nos livros didáticos.

Não podemos nos contentar em aceitar que ler e escrever, que pensar antes de falar e escrever estão fora de moda. A exigência da leitura e da escrita deve voltar aos planos de ensino, por mais penoso que isso possa parecer ao aluno e ao professor (ALVES, 2017), uma vez que somente a escrita permite a reflexão sobre o próprio ato linguístico, o avanço e o aprimoramento constantes da linguagem como veículo do pensamento para o pleno desenvolvimento social e cognitivo (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004).

Assim, o ensino e a aprendizagem da produção textual devem andar de mãos dadas, pautados na humildade e na autoconsciência das nossas limitações. Esse deveria ser um trabalho de muitas disciplinas, coordenadas e parceiras, como bem alicerçado e fundamentado nos estudos apresentados no RENABE (2021).

OS PRINCIPAIS ERROS COMETIDOS NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

A produção textual, seja oral ou escrita, por meio de recontos de histórias é o formato mais comumente utilizado nas escolas para dar início ao ensino/aprendizagem de se produzir textos. Nesses formatos, geralmente temos histórias já pré-concebidas, que suscitam três tipos de produções: as inferências, em que a criança relata de maneira fiel o conteúdo da história; as interferências, em que ela modifica o significado de algumas proposições, mas estando presentes na história e a reconstrução, em que ela insere novos elementos de fatos não presentes na história (CADILHAC *et al.*, 1997).

Segundo Silva (2010), os principais erros cometidos nas produções textuais são: 1) Somente atender à demanda do professor, ou a descrição das cenas, imagem ou tema a ser escrito; 2) Sequência de ideias e acontecimentos confusos; 3) Ausência de ligação ou continuidade, com frases isoladas umas das outras; 4) Mistura de tipos e gêneros textuais; 5) Uso excessivo de conjunções e sujeitos explícitos; 6) Repertório léxico e recursos linguísticos muito limitados e 7) Total ausência de planejamento prévio da produção escrita.

Na concepção de Shapiro e Hudson (1997), a habilidade de se produzir um texto se desenvolve desde muito cedo, mas as dificuldades residem na elaboração de uma situação problema e na criação de um desfecho que faça sentido com os elementos anteriormente narrados.

Segundo Jardini (2016), os principais erros cometidos nas produções textuais podem ser divididos em dois segmentos maiores, que englobam diversos fatores, ambos relacionados à falta de domínio da estrutura, seja do texto ou do SEA (sistema de escrita alfabética), e em todos os casos, não revisar e não se corrigir.

1. **Falta de domínio da estrutura do texto**, representadas por:
 - Falta de criatividade (deixar o texto sem autoria, sem autenticidade e riqueza);
 - Confusão e falta de coerência (se perder nas ideias misturando-as, ou repetindo-as);
 - Falta de Coesão (não separar as ideias em parágrafos, não usando elementos que as conectem);
 - Não atender à norma culta (achar que escrever é o mesmo que pôr as ideias oralmente no papel).

2. **Falta e domínio da estrutura do SEA**, representadas por:
 - Estrutura frasal (gramática e sintaxe);
 - Erros ortográficos (letras, pontuação, acentuação);
 - Erros fonológicos: trocas de letras.

COMO SE PRODUZ UM BOM TEXTO

A atividade de escrita não pode ser desvinculada do pensamento – primeiro organizamos mentalmente o conteúdo a ser comunicado para depois transferi-lo para o papel (ALVES, 2017). É preciso pensar de maneira lógica e organizada, para conseguir construir sentidos por meio da escrita (KOCH, 2014).

O bom escritor/autor deve se utilizar de uma metodologia científica que envolve etapas de ensaio (pesquisa, geração de ideias e fluência da mente), esboço (o rascunho, frases simples

representativas das ideias do ensaio), revisão (troca de papéis entre escritor e leitor, permitindo complementações) e edição (que permite que o produto final se forme, com as escolhas certas e adequadas ao propósito inicial) (CALKINS, 1989).

Mas o que Jardini (2016), lamentavelmente, via como “pseudoensino” reproduzido nas salas de aula, eram clichês e frases incentivadoras, de motivação, mas que nem os próprios professores se arriscavam a praticá-las. Como:

“Vai escrevendo, põe tudo no papel, que no final ficará bom.
Responda algumas perguntas sobre o tema. Quem? Onde? Quando? Por quê? Como?
Depois junte tudo que sairá um lindo texto.
Tenha muitas ideias, quanto mais, melhor, e conforme forem surgindo, já vá registrando-as, para não se esquecer de nada. Assim seu texto fica bem rico!
Vamos fazer uma discussão sobre o assunto. Cada um fala o que pensa e você guarde um pouco de cada coisa. Depois misture tudo e escreva o seu texto.
Fale as frases que vai escrever, como se estivesse conversando com alguém. Assim seu texto ficará bem compreensível para todos entendê-lo.
Leia tudo sobre o tema. Depois dê um copie e cole e terá um texto bem conteudista.
Escolha um dia que esteja bem inspirado, calmo e tranquilo. Respire fundo e deixe as ideias irem surgindo na sua cabeça. Não se bloqueie, não se prenda a nada, deixe fluir...”

Mas, afinal, de onde brotam os problemas?

Com o acesso ampliado à internet e às mídias sociais, vimos brotar uma forma de comunicação textual visual, com *emojis*, palavras e frases abreviadas e escritas com erros “aceitáveis”, posto que eram produzidos e compreendidos por todos. Nos raros textos escritos com mais de cinco linhas, vemos o mesmo relatado por Alves (2017), como imprecisão, falta de ordenação e clareza nas ideias, textos confusos, incoerentes, incompletos, carecendo de revisão e seus autores parecem não se importar com isso. Parece faltar ao escritor querer colaborar ou se empenhar em corresponder ao interesse do interlocutor (COSTA VAL, 2016), que, ao que tudo indica, demonstra compactuar dos mesmos (des)interesses.

Mas, relatado por Alves (2017), quem comete esses equívocos não apresenta problemas nas suas formas de interação comunicativa cotidiana. Portanto, o problema pode não estar “nas ideias”, mas na capacidade de pensar com sequência lógica para externar por escrito essas ideias. Esse fato deve ser treinado e depende da vontade e da capacidade cognitiva do indivíduo escritor.

Jardini (2016) defende que no “ensaio”, termo usado por Calkins (1989), a criança é bem estimulada, pois recebe, na maioria das escolas e de algumas famílias, elementos para desenvolver a criatividade, a fantasia, a riqueza das ideias. A grande parte das crianças é livre, imaginativa e solta, principalmente com o trabalho enfático nos gêneros textuais, o que, aqui, nesse caso, faz a sua função, de abrir horizontes, de contextualizar potenciais. É inegável que o

trabalho com os gêneros textuais, desde a Educação Infantil, os contadores de história, os recursos de mídia e acesso à internet vêm contribuindo muito para o crescimento das nossas ideias e de nossas crianças. O problema, na opinião da autora, tem sido fazer com que esses gêneros textuais se tornem a forma de ensino para um aprendiz iniciante compreender como se produz um texto, ou o seu significado e objetivo, confundindo-se os meios com os fins.

Ou seja, **como** fazer as ideias serem registradas de forma a atender o esboço, a revisão e a edição é no que a escola é insuficiente, na sua grande maioria, pois muitos educadores também carecem desses conceitos. O planejamento, a execução, a revisão e a reescrita estão perdidos no processo de ensino/aprendizagem, quer seja de quem ensina, quer seja de quem aprende.

PRESSUPOSTOS DO MAPA DE IDEIAS

Se não se conhece a estrutura textual, como conseguir organizar as ideias para produzir um texto coeso e coerente. Como ensinar o produto sem conhecer o processo para construí-lo? (JARDINI, 2016).

Era preciso simplificar esse processo para que o produto pudesse ser mediado, controlado, desenvolver e sistematizar uma metodologia de produção textual, controlável e replicável, para quaisquer aprendizes e adequada a todos os tipos de gêneros textuais.

Foi com esse pensamento que Jardini (2016) propôs comparar a elaboração de um texto a realizar uma **viagem**, em alusão ao “mapa”. E, para viajar, é preciso fazer um planejamento, escolher a data, o local, as companhias, o investimento, as acomodações, a bagagem, entre outras coisas. E fazer uma coisa por vez, das mais simples às mais complexas, passo a passo. Assim, com esse processo pronto - que foi chamado de Mapa de Ideias, temos um “norte” a seguir e as chances de êxito seriam bem maiores.

Dessa forma, a definição do Mapa de Ideias seria **planejar** para se produzir um texto, antes de começar a escrevê-lo. Ou seja, **organizar** a estrutura das ideias em sequência lógica temporal, de maneira simples, lúdica e acessível, podendo ser adaptada a quaisquer gêneros textuais. Para depois **finalizar** com a produção em si, transmitindo a mensagem, com adequação temática e externalizando o pensamento do escritor de maneira a conferir-lhe identidade.

Os objetivos são favorecer o ensino/aprendizagem do processo de produção textual e mediar as suas eventuais falhas, para que o escritor possa se comunicar bem e corretamente, por escrito, fazendo uso de seu caráter identitário.

O público-alvo do Mapa de Ideias foi definido a partir da Educação Infantil, trabalhando na oralidade e no coletivo, reforçando a ideia de que crianças pequenas já devem ter contato com produções textuais, favorecendo que percebam as possibilidades de comunicação, também por meio da escrita. Com o auxílio de um escriba, as crianças podem materializar seus textos, compreendendo a estrutura básica necessária, chegando ao Ensino Fundamental com um alicerce que lhes permita dar vazão à sua produção autêntica.

Já no Ensino Fundamental também deve-se partir da oralidade, para que as crianças percebam como se forma, de maneira organizada e controlada, o processo de uma adequada produção textual, podendo concretizá-lo, dentro de suas potencialidades de escrita, adentrando aos diversos gêneros textuais. A partir dos pressupostos da estrutura textual estabelecida, o aprendiz jovem ou adulto pode aprofundar suas produções textuais, explorando sua criticidade às diversas temáticas e gêneros, incluindo o processo de extração de significado por meio de resenhas e resumos.

A METODOLOGIA DO MAPA DE IDEIAS

A maior parte das produções textuais iniciais se dá pela escrita do gênero textual histórias, um tipo de narrativa, com conteúdo recebido de forma oral, geralmente por imagens em sequência ou ainda, de acesso em repertório pessoal ouvido ou lido, dentro ou fora do ambiente escolar. Esse é um formato que atende os interesses do aprendiz inicial, sendo de fácil acesso e trânsito dentro e fora da escola. Por isso, foi escolhida como a estratégia de produção no Mapa de Ideias – sequência de imagens de uma história.

Todo texto escrito possui palavras, frases e orações. Mas a diferença entre elas nem sempre é de domínio dos aprendizes, partindo de pressupostos simples de que a palavra é uma manifestação verbal ou escrita, estática, sendo a unidade mínima de comunicação, mas ela, sozinha, não passa uma mensagem completa. É preciso que as palavras se constituam em frases, que, por sua vez, têm efeito comunicativo, com sentido completo. A frase pode não ter um verbo (frase nominal), mas precisa ter estrutura sintática com coesão, para que a coerência seja atingida. Já a oração é um enunciado de pensamento completo, necessariamente pautado em um verbo, sintaticamente, o predicado.

Jardini, deliberadamente, optou no livro Mapa de Ideias (2016) por adotar o termo Frase com o sentido de Oração, ou seja, um pensamento completo com verbo. Essa opção pautou-se em que a palavra frase, etimologicamente, vem do latim *phrasis*, que significa “dicção, elocução” e do grego *frásis*, que significa “discurso, enunciação, expressão”, enquanto a palavra

oração vem do latim *oratio, onis*, significando também “discurso”, mas, de maneira mais comumente utilizada, “prece”. Por esse motivo e pelo termo frase ser mais comumente utilizado em sala de aula do que oração, no Mapa de Ideias ele foi generalizado e adotado.

Sabendo-se que verbo é a classe gramatical que indica ação, estado ou fenômeno da natureza, sendo ele a base, a estrutura de uma Oração – Frase, Jardini (2016) usou desse conceito para dar início à construção do Mapa de Ideias. Mas, para ensinar o conceito de verbos, é necessário se priorizar verbos de ação, que podem ser “imitados” por uma mímica. Recomenda, ainda, que se trabalhe inicialmente apenas com o tempo verbal no **infinitivo**, fixando as terminações AR-ER-IR, pois isso permite concretude ao conceito, desde a Educação Infantil. Apesar de, no mesmo parágrafo, podermos ter uma junção de orações - frases, todas devem estar atreladas ao sentido da ideia principal desse parágrafo, o verbo principal, o que, de fato, representa a ideia principal do parágrafo.

Segundo o modelo de compreensão textual de Kintsch e van Dijk (1978), devido às limitações de memória de curto prazo, o processamento de um texto é feito em ciclos, que correspondem, aproximadamente, a uma frase, numa espécie de resumo das informações relevantes. Cada ciclo-frase representa a microestrutura de um texto e a somatória dessas microestruturas comporá uma estrutura mais geral de significado, a macroestrutura, extraída do texto original e mantida na memória episódica.

Partindo-se dessa premissa para se compreender um texto, Jardini adaptou-a inversamente, ou seja, para a elaboração e construção do texto. Com isso, pode fazer com que o processo complexo de uma produção textual fosse simplificado em elaboração de frases geratrizes, que, juntas, comporão o esqueleto (resumo) do texto a ser escrito.

Assim, a estrutura do Mapa de Ideias se resume às etapas:

1. Organizar as ideias (imagens) em sequência lógica temporal.
2. Extrair o verbo principal da imagem.
3. Formar a frase geratriz a partir desse verbo.
4. Esticar a frase geratriz formando o parágrafo.

Detalhando, na **etapa 1** trabalha-se a coerência textual, que é a base de um texto e se relaciona com os argumentos e a maneira como eles serão apresentados para resultar numa compreensão lógica das ideias. Tem a ver com a sequência temporal dos acontecimentos e, no Mapa de Ideias, organizar e sequenciar imagens logicamente. Na etapa **2**, trabalha-se a extração do verbo principal de cada imagem, sendo ele associado a uma mímica que o represente. Recomenda-se evitar o uso de verbos de estado, como “ser, estar, ficar”, que não apresentam

uma concretude, dificultando a compreensão do processo e usá-los sempre no tempo infinitivo, para que a compreensão da ação seja efetivada. Posteriormente, serão trabalhadas as flexões de tempo, quando forem formadas as frases geratrizes. Na **etapa 3**, trabalha-se a extração de uma frase geratriz, que é aquela que gera a ação que a desencadeia. Ou seja, a primeira coisa que vem à cabeça quando se pensa naquela imagem, a microestrutura de significado da ideia. Algo bem simples, sem qualquer detalhamento ou conteúdo linguístico específico. Ou seja, praticamente as frases geratrizes são iguais, ou muito semelhantes para todos os aprendizes, pois elas refletem o conteúdo das imagens. Finalizando, na **etapa 4**, trabalha-se para esticar a frase geratriz, conferir-lhe autenticidade, com detalhamento e riqueza vocabular e sintática, pertinentes ao autor do texto, que refletirá a macroestrutura daquele parágrafo. Aqui vemos a individuação da escrita, externando todo o potencial criativo e identitário de quem confere brilho e vida ao texto.

É muito importante que nessas quatro etapas, embora simples, não sejam negligenciados o seu treino e a compreensão. Não podem ser feitos mentalmente, é preciso que sejam registrados, para que o processo faça sentido e seja, efetivamente, aplicado por ocasião da finalização do texto, propriamente dito, que se dá pela junção dos parágrafos desenvolvidos na etapa 4.

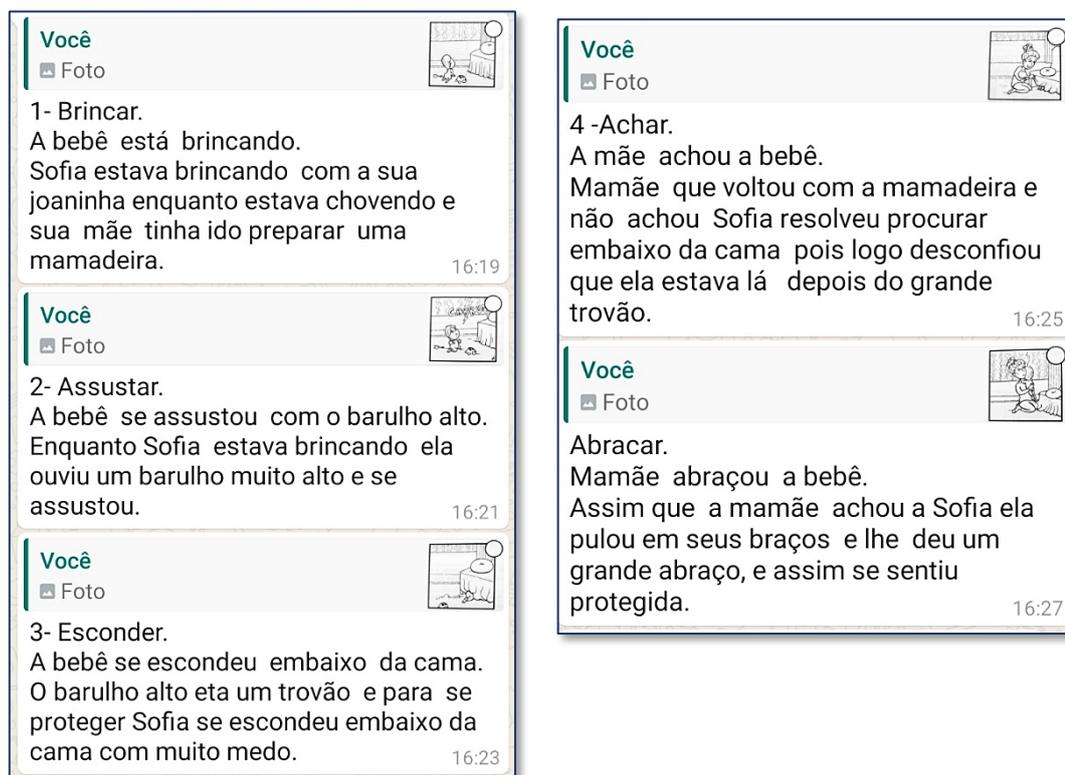
A seguir, um exemplo de todo o processo, que pode ser visto e praticado no livro Mapa de Ideias (JARDINI, 2016) ou em jogo de mesmo nome. Foi realizado por *WhatsApp* durante a pandemia, com uma aluna de 8 anos, do 3º ano do EF. Foram enviadas as imagens para que ela as organizasse em sequência lógica. Para cada uma delas a criança elencou um verbo, formou a frase geratriz e expandiu-a num parágrafo. Na Figura 1, a sequência de imagens já organizada pela criança. Na Figura 2, o processo relativo às três primeiras imagens e, na Figura 3, as imagens restantes.

Figura 1: Sequência de imagens organizadas pela criança.



Fonte: livro Mapa de Ideias (JARDINI, 2016).

Figuras 2 e 3: Execução do MI pela criança, relativo às imagens organizadas.



Fonte: autora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos cursos ministrados sobre o MI, ouvem-se muitas dúvidas sobre sua metodologia, pautando-se em premissas de uma simplificação exagerada do processo e um direcionamento fechado das ideias. Geralmente, as críticas evocam três tipos de argumentos. A primeira diz respeito ao possível engessamento da produção por já dar o texto pré-escrito. A autora defende que não, pois ele é apenas uma **metodologia** para se ensinar o **processo** de se construir textos, partindo do mais simples para o mais complexo. Até a frase geratriz, o texto já estaria sim pré-escrito, mas no “esticar” a frase, constituindo o parágrafo é que o aluno confere ao texto o seu caráter identitário, em que o autor se manifesta.

O segundo argumento refere-se ao possível embotamento da criatividade do aluno, ao que a autora contra-argumenta que não, muito ao contrário. O MI libera o aluno para, efetivamente, dar vazão ao seu pensamento, construindo o seu pensamento sobre o tema pré-determinado, focando em sua criatividade e não em como expressá-la.

A terceira crítica diz respeito a propiciar apenas um tipo textual narração, gênero história. A autora argumenta que o MI usa o gênero história com a sequência de imagens para o escritor compreender a **estrutura** de um texto e a passagem do tempo, para que a coerência

seja compreendida. A partir desse domínio, o educador deve propiciar que novos gêneros textuais sejam escritos, inicialmente a partir da mesma sequência de imagens, trabalhando-se as estratégias e os marcadores específicos de cada gênero. Posteriormente, quando a estrutura do processo for dominada, poderá alçar voos com novas proposições temáticas, que não a sequência de imagens.

Ou seja, essa proposição metodológica, como já explicado, organiza as ideias em microestruturas, para serem desenvolvidas em macroestruturas que possam refletir o sentido geral da intenção comunicativa que se pretende passar. Não se pretende, no entanto, que o MI seja a única forma de trabalho para os iniciantes aprenderem a produzir textos, uma vez que esse aprendizado abarca um universo de possibilidades ilimitadas quando nos referimos à comunicação humana. Essa proposta metodológica vem ao encontro de oferecer uma possível oportunidade para simplificar o processo, propiciando maior domínio e controle sobre sua execução, tanto por parte de quem ensina, como de quem aprende. Pesquisas com usuários do MI em salas de aulas de vários municípios brasileiros estão em curso, a fim de se conhecer melhor o impacto no ensino e aprendizagem da produção textual.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E.B.C.; LEAL, T.F. O contexto escolar de produção de textos. *In*: LEAL, T.F.; BRANDÃO, A.C.P. (org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALVES, S.M.L. A comunicação escrita e a falta de coerência em textos produzidos por estudantes universitários. **Signo**. Santa Cruz do Sul. v. 42, n. 75, p. 67-76. set./dez. 2017.

BELINCHÓN, M.; IGOA, J. M.; RIVIÈRE, A. **Psicología del lenguaje**. Investigación y teoría. Madrid: Trotta. 2000.

BRAIBANT, J. A decodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário. *In*: GREGOIRE; PIERÁRT (org.). **Avaliação dos problemas de leitura os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 167-187.

BRANDÃO, A.C.P.; ROSA, E.C.S. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. *In*: BRANDÃO, A.C.P.; ROSA, E.C.S (org.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, A.C.P.; LEAL, T.F. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. *In*: BRANDÃO, A.C.P.; ROSA, E.C.S. (org.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRANDÃO, A.C.P.; SPINILLO, A.G. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. **Estudos de Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 51-62, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília - DF: MEC, SEALF, 2019. E-book. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

CADILHAC, C; VIRBEL, J.; NESPOULOUS, J.L. **Compréhension et mémorisation de textes de différentes structures par des sujets normaux et pathologiques: “le viel homme”**. Isbergues: L’Ortho Edition. 1997.

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever – o desenvolvimento do discurso escrito**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CAPOVILLA, A.S.; CAPOVILLA, F.C. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Mennon, 2004.

CORREA, J. Aquisição do sistema de escrita por crianças. In: CORREA, J; SPINILLO, A e LEITÃO, S. (org.). **Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade** (p. 19-70). Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ. 2001.

COSTA VAL, M.G. **Redação e textualidade**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

DAMIANI, M.F.; ROCHEFORT, R.S.; CASTRO, R.F.; DARIZ, M.R.; PINHEIRO, S.S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013.

FIAD, R.S., COSTA VAL, M.G. Produção de textos. In: GLOSSÁRIO CEALE. **Termos de alfabetização e escrita para educadores**. Belo Horizonte, 2014. Acesso em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/producao-de-textos>, out. 2021.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GONÇALVEZ, A.V. A produção de texto numa perspectiva dialógica. **Plural: Revista da Academia Araçatubense de Letras**. Araçatuba, 2000.

JARDINI, R.S.R. **Mapa de Ideias: os caminhos da produção textual**. Bauru: SP. Boquinhas Aprendizagem e Assessoria, 2016;

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. Toward a model of text comprehension and production. **Psychological Review**, v. 85, n. 5, p. 363-394, 1978.

KOCH, I.V. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, A.C.; NASCIMENTO, S.S.O. **O processo de produção textual e o ensino: registro de uma experiência exitosa.** 2014. Dispo nível em: <http://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/anexos/546.pdf>. Acesso em: dez. 2022.

OLIVEIRA, S. A. **Leitura, compreensão e produção textuais: progressão desses eixos de ensino de língua portuguesa no 1º ciclo.** 36 Reunião Nacional da ANPED, 2013. Goiânia.

REGO, L.B. A escrita de estórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro linguístico. **DELTA**, v. 2, n. 2, p. 165-180, 1986.

RENABE, **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências** [recurso eletrônico] / organizado por Ministério da Educação – MEC; coordenado por Secretaria de Alfabetização - Sealf. – Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020. Disponível em: Retratos da leitura no Brasil. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09/brasil-perde-46-milhoes-de-leitores-em-quatro-anos>, acesso em 12/22.

SALLES, J.F.; PARENTE, M.A.M.P. Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 71-8, 2004.

SHAPIRO R.L.; HUDSON, J.A. Coherence, and cohesion in children's stories. *In*: COSTERMANS, J.; FAYOL. M. (org.). **Processing interclausal relationships: studies in the production and comprehension of text** (p. 23-48) Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

SHARPLES, M. **How we write: Writing as creative design.** London: Routledge. 1999.

SILVA, D.M. Produção textual: quando a linguagem escrita se torna objeto escolar. **Rev. Psicopedagogia**, v. 27, n. 84, p. 363-71, 2010.

SOARES, M.Z. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, M.Z.A. **A prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2014. 108 f. Dissertação [Mestrado]. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SPINILLO, A. G.; SIMOES, P. U. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 537-546, 2003.

TODOS PELA EDUCAÇÃO: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/aumenta-em-1-milhao-o-numero-de-criancas-nao-alfabetizadas/>. Acesso em: out. 2022.

WEISZ, T. A saída é a formação do professor alfabetizador. **Revista Nova Escola**, Editora Abril, Ed. Especial, n. 22, p. 17, mar. 2009.