

MAPAS CONCEITUAIS & LEITURA E PRODUÇÃO ACADÊMICA

Rita de Cássia Veiga Marriott, UTFPR, BRASIL

Rosane de Mello Santo Nicola, PUCPR, BRASIL

Email: ritamarriott@yahoo.co.uk

Resumo. Este artigo visa apresentar aspectos conceituais, teóricos e históricos sobre mapas conceituais, bem como aplicar conceitos das áreas de Análise do Discurso e de Linguística Textual para investigar o uso de elementos coesivos e verbos dicendi, com o intuito de contribuir para a compreensão da construção desse importante texto prévio em leitura e produção acadêmica. Propõe seu uso como estratégia de planejamento da atividade leitora de capítulos de livros de não ficção, ou seja, estratégia metacognitiva de controle e regulação do pensamento durante a leitura. Apresenta não só vantagens para o criador/produzidor de mapas conceituais em situações de leitura como os destaca enquanto relevante recurso tanto para o ensino de elementos coesivos, dada sua configuração, quanto para que o estudante adquira postura enunciativa diante do discurso do outro, por meio do uso dos verbos dicendi. Finalmente, colabora para a compreensão do uso do mapa conceitual como gênero do discurso, que se amplia e diferencia à medida que é empregado nas práticas interacionais de diferentes campos de conhecimento; nesse sentido, sugere uma regra geral de uso de mapa conceitual em situações de leitura, buscando contribuir para sua consolidação no ensino de leitura e produção acadêmica.

Palavras-chave: Mapas Conceituais, Leitura e Produção Acadêmica, Verbos de Dizer, Elementos Coesivos

1 Introdução

O avanço das tecnologias digitais, o acesso à informação e a velocidade de comunicação e interação entre jovens e adultos têm ocorrido de forma cada vez mais acelerada. Mensagens curtas, diretas, simplificadas e com siglas são compartilhadas rapidamente, buscando uma leitura veloz com compreensão instantânea. Entretanto, como fica a compreensão da leitura quando esses jovens e adultos se deparam com textos acadêmicos? Para Chartier (1999, p. 89), “muitos têm a sensação de que o proveito que tiram de suas leituras é pequeno, incerto e aleatório”. Segundo a autora, o conjunto de informações que eles eventualmente conseguem reter não pode ser “classificado, repertoriado e tornar-se utilizável” (p.91). Essas preocupações aproximam as autoras deste artigo, as quais se voltam a pesquisas sobre estratégias de leitura que desenvolvam a autonomia e criticidade na leitura de textos acadêmicos longos em áreas específicas, sejam eles na língua materna ou em segunda língua. Consideram que compreender bem um texto demanda habilidade e trabalho deliberado e consciente para que essa ação seja bem-sucedida. E ainda, entendem que essa atividade não envolve apenas ação linguística ou cognitiva, mas interacional, ou seja, representa o sujeito e seu modo de agir sobre o mundo na relação que estabelece com o outro (Marcuschi, 2011, p. 89). Nesse sentido, consideram ser essencial a mediação do professor, no sentido de introduzir o estudante em estratégias de leitura acadêmica, como requisito primordial da aprendizagem. Portanto, nos últimos dez anos, têm pesquisado e aplicado mapas conceituais como procedimentos facilitadores de leitura de capítulos de livros, de estudo para apresentações orais e como textos prévios de pesquisa e produção escrita. Neste artigo, apresentam aspectos conceituais, teóricos e históricos sobre mapas conceituais, bem como aplicam conceitos das áreas de Análise do Discurso e de Linguística textual para investigar o uso de elementos coesivos e verbos *dicendi* em mapas conceituais, no intuito de contribuir para a compreensão da construção desse importante texto prévio em leitura e produção acadêmica.

2 Os Mapas Conceituais (MC) e sua origem

“O mapeamento conceitual é uma técnica para externalizar conceitos e proposições” (tradução própria). (Novak e Gowin, 1984, p. 17). Eles surgiram em 1972, após 12 anos de estudos realizados por Novak e sua equipe, quando acompanharam o desenvolvimento cognitivo na área de ciências, em crianças de 6 a 8 anos, em Ithaca, USA (Novak, 2004). Inúmeras gravações foram feitas durante esse período, mas a comparação entre os conhecimentos anterior e posterior às aulas estava difícil de ser apreendida pelos pesquisadores. Depois de muito buscar um método, Novak começou a trabalhar com conceitos, tendo por base os trabalhos sobre a aprendizagem significativa de Ausubel. A manipulação desses conceitos foi gerando mapas, os quais foram chamados de Mapas Conceituais. A partir daí, 15 a 20 páginas de entrevistas passaram a ser mapeadas em apenas uma folha de papel e ficou bem mais fácil acompanhar a evolução do conhecimento das crianças através dos anos (Novak e Cañas, 2004, p. 460).

A fundamentação para a técnica dos mapas conceituais encontra-se na Teoria Cognitiva de Aprendizagem de David Ausubel (Moreira, 2011), cujo conceito básico é a aprendizagem significativa. Segundo essa teoria, o aprendizado significativo acontece quando o sujeito se esforça em estabelecer uma ligação entre a informação nova e os conceitos ou as proposições relevantes já existentes em sua estrutura cognitiva. Entretanto, para que ocorra essa ligação, Moreira (2003) aponta duas condições necessárias: 1. que o “material a ser apreendido seja relacionável (ou incorporável) à estrutura cognitiva do aprendiz, de maneira não arbitrária e não literal” (p. 156), isto é, que o material seja significativo para o aluno e que ele já possua algum conhecimento sobre o assunto para iniciar a ancoragem; e 2. “que o aprendiz manifeste uma disposição para relacionar, de maneira substantiva e não arbitrária, o novo material, potencialmente significativo, à sua estrutura cognitiva” (p. 156). Isso quer dizer que o aprendiz precisa optar por aprender de maneira significativa para que possa efetivamente incorporar os novos conhecimentos, e não simplesmente memorizá-los.

3 A evolução dos Mapas Conceituais e outras representações visuais

No início, os mapas conceituais (MC) não tinham a configuração atual. Durante seu processo de criação, Novak (1998, 2004) e sua equipe tentaram retirar todo o texto e deixar apenas os conceitos dispostos numa estrutura hierárquica, sem palavras de ligação (ou elementos coesivos). Entretanto, eles observaram que, em um mapa envolvendo apenas conceitos, as relações pareciam óbvias para seu criador, mas para as outras pessoas, essas relações não ficavam claras, havendo dificuldade de recuperação do sentido original. Assim, eles adotaram a inclusão de palavras de ligação (como verbos flexionados, advérbios, preposições ou conjunções), criando proposições (conceito + ligação + conceito) com o intuito de explicitar a relação entre os conceitos, e desse modo, formando unidades significativas. Essas unidades significativas, ou unidades semânticas, formam as unidades menores de um mapa conceitual.

Existem outras formas de representações gráficas como mapas cognitivos, mapas mentais, mapas lineares, mapa tipo aranha, mapa web etc. No entanto, essas representações não podem ser consideradas mapas conceituais nem devem ser confundidas com eles. No Quadro 1 a seguir, exemplificam-se alguns dos mapas mais confundidos com os mapas conceituais. São eles: Tipo Aranha, com a ideia principal no centro e os subtemas irradiando para as extremidades; Tipo Problema / Solução, indicando os estágios para a resolução de problemas; Tipo Espinha de Peixe, analisando as causas para se chegar a um resultado; e o Mapa Mental, técnica criada por Buzan (2011), mais ou menos na mesma época que os MC foram criados por Novak, e cuja característica básica é ter no centro um conceito principal do qual se irradiam linhas coloridas, nas quais são colocados conteúdos e imagens.

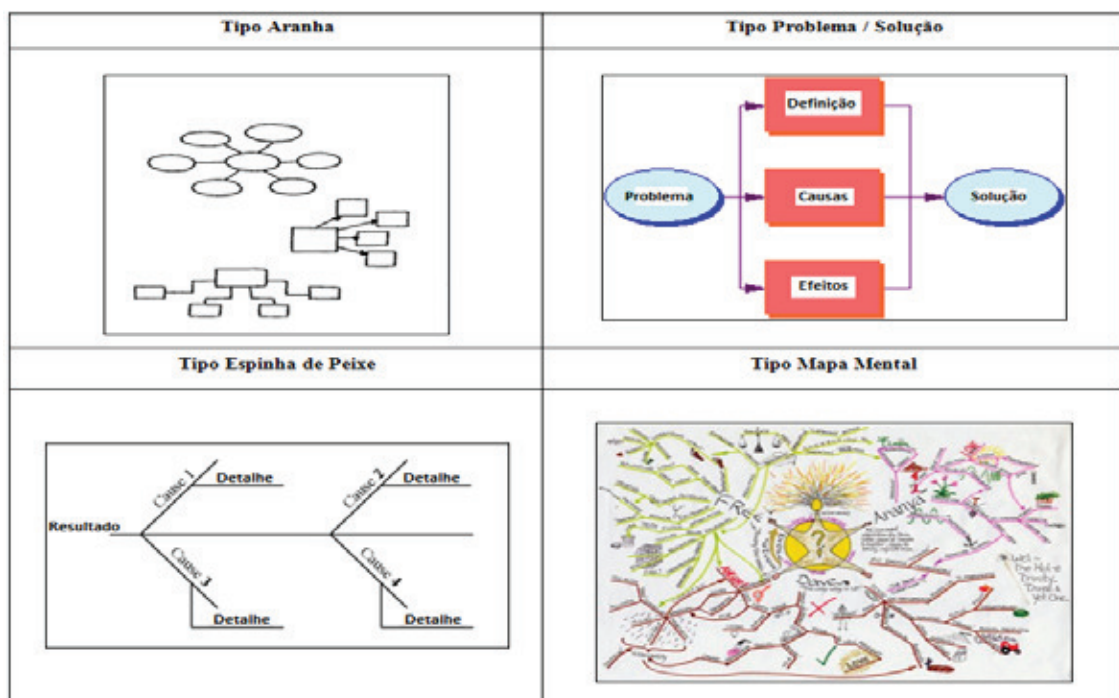


Figura 1: Formas de representação visual comumente confundidas com Mapas Conceituais. **Fonte:** Marriott, R.; Nicola, R. 2004, p. 3-4, adaptado.

Já nos MC, os conceitos, dispostos de maneira hierárquica, costumam responder a um questionamento, ou a uma Questão Focal, como por exemplo: “Como funciona a Internet?”, “Quais são as ideias principais do autor?”, “Quem foi Machado de Assis?”, “O que eu conheço sobre o corpo humano?”. Para responder a essa Questão Focal, desenvolve-se o mapa a partir de um conceito principal, colocado no topo ou no centro da página, de onde partem ramificações ou galhos para conceitos hierarquicamente dispostos, sempre unidos uns aos outros por palavras de ligação, conforme a figura a seguir.

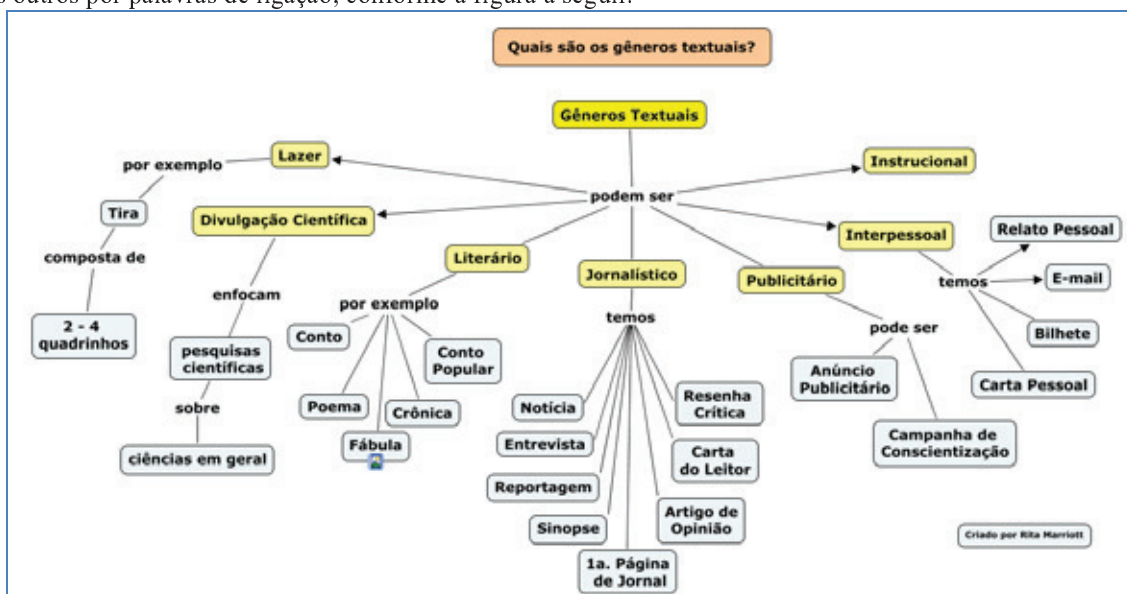


Figura 2- Exemplo de Mapa Conceitual com link acoplado. Fonte: Mapa Conceitual introdutório sobre Gêneros Textuais criado por Rita Marriott, 2013.

Além de relacionar conceitos de uma mesma ramificação, chamados de diferenciação progressiva, é possível estabelecer relacionamentos cruzados, chamados de reconciliação integrativa. Os relacionamentos cruzados, isto é, os relacionamentos de conceitos de ramificações diferentes, evidenciam a criatividade do criador. Esse processo de interação dos conceitos promove a aprendizagem significativa (ao contrário da memorística), pois auxilia a ancoragem dos conceitos à estrutura de conhecimento do mapeador, ou a seu conceito subsunçor, definido por Moreira como “*conceitos ou proposições relevantes*, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz” (2003, p. 153, destaques do autor).

Um mapa conceitual pode ser colorido e acoplar links, documentos, apresentações e ilustrações aos conceitos. No mapa acima (Figura 2), por exemplo, pode-se observar uma marcação de hiperlink acoplado ao conceito [Fábula]; na internet, ele permitirá clicar sobre esse ícone para que a imagem selecionada seja exibida. Este MC foi criado usando CmapTools (*software de download gratuito para fins educacionais*), mas eles podem ser feitos usando apenas lápis e papel, com preferência por folha de sulfite A3.

4 O uso dos Mapas Conceituais

Conforme o exposto, o uso de mapas conceituais objetiva: a promoção de uma aprendizagem significativa; o incentivo ao desenvolvimento do pensamento crítico e criativo; e a revelação ou exteriorização (exposição) do conhecimento em desenvolvimento e/ou do conhecimento previamente adquirido.

Assim, seu uso na academia relaciona-se a basicamente quatro situações: diagnosticar e explorar o conhecimento prévio do aluno acerca de um tópico por meio de uma tempestade de ideias (*brainstorming*) para promover a ancoragem com o novo conhecimento; “resumir conteúdos e fazer anotações (de dados externos como um texto escrito ou exposições orais em aulas / seminários / apresentações); revisar e estudar a matéria; e avaliar” (Marriott; Torres, 2007, p. 166).

Além disso, vale lembrar alguns aspectos sobre os mapas conceituais: “(a) os mapas conceituais não precisam ser simétricos, isto é, podem ter mais conceitos de um lado que do outro; (b) não existem mapas completamente corretos, somente mapas que se aproximam do significado que o aluno tenha para os conceitos em questão (ele precisa estar coerente para o aluno); não devem ser colocadas mais de 3 palavras numa caixa de conceito; (d) não se deve conectar mais de 3 caixas de conceitos seguidas, sem ramificá-las; (e) devem-se

usar conectivos que expressem a relação para ligar dois conceitos; (f) os mapas são bidimensionais, não apenas uma lista de conceitos conectados por linhas; (g) os conceitos mais importantes podem ser identificados pelo posicionamento deles no mapa e por meio das ideias que deles se ramificam; (h) os mapas mais completos têm muitas bifurcações; e (i) os mapas devem ter conceitos escritos dentro de caixas e palavras de ligações (verbos, conectivos, preposições) nas linhas.” (Harland, 2003, apud Marriott; Nicola, 2004, p. 6)

5 MC como textos prévios: planejar leituras e apresentações orais

Se compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre leitor-texto-autor ou ouvinte-texto-falante, existe a possibilidade de haver falhas de interpretação. Além disso, a compreensão é também uma atividade de convivência sociocultural, ou seja, ao ler os textos, tomados como formas de cognição social, eles permitem ao homem organizar cognitivamente o mundo, já que as pessoas leem para compartilhar com outras aquilo que leram, validando ou não sua capacidade de apreensão. Porém o ato de ler é solitário, constituindo-se um desafio para a escola e as instituições de ensino superior, a criação de procedimentos de apoio à leitura do acadêmico, talvez o principal recurso de aprendizagem nesse meio.

Recorre-se então ao uso dos MC para leitura de textos longos, enquanto textos prévios cuja finalidade é contribuir para planejar a atividade leitora, processar as informações e manter a mente concentrada. Desse modo, os MC representam uma forma de monitoramento do cérebro enquanto se lê, a fim de garantir qualidade de atenção e ampliar estratégias metacognitivas de controle e regulação do pensamento durante a leitura.

Partindo-se do conceito de leitura como produção de sentidos a partir de conhecimentos prévios do leitor sobre a língua, o gênero textual em que o texto é escrito e a bagagem cultural (conhecimento enciclopédico e de mundo), pode-se estabelecer aí a relação com a aprendizagem significativa, que também propõe os conhecimentos prévios como centrais para a construção de novos esquemas e novos conceitos. Segundo Moreira (2011, p. 28),

[...]o conceito de aprendizagem significativa, como aquela em que novos conhecimentos adquirem significados através da interação com conhecimentos especificamente relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, é subjacente a várias outras teorias (Moreira, 1999). [...] o conhecimento prévio pode, por exemplo, ser interpretado em termos de esquemas de assimilação, construtos pessoais, modelos mentais, invariantes operatórios.

Dessa forma, o texto pode ser compreendido como um objeto de domínio multi e transdisciplinar, em que se busca explicar sua recepção como processo extremamente complexo de interação e da construção social de conhecimento e de linguagem (Koch, 2001).

Outro aspecto a ser ressaltado é a característica de planejamento de leitura e de apresentações orais em contextos formais. A estratégia de planejar a leitura acadêmica possibilita desenvolver no estudante o comportamento estratégico que implica intencionalidade, ou seja, propósito de leitura, promovendo ações conscientes de mobilização de habilidades em prol do alcance de objetivos. Desse modo, desenvolve-se a formação da autonomia e do espírito crítico do leitor, tão necessária à pesquisa e ao estudo no meio acadêmico. Assim, um leitor experiente realiza algumas ações e seleções antes, durante e depois da leitura, quando, por exemplo, sua meta é produzir um resumo acadêmico solicitado pelo professor, ou fazer uma apresentação oral.

O uso dos MC passa a ser então um texto prévio que contribui não apenas para o planejamento do ato de ler, mas para isso, cabe ao docente, nas primeiras vezes, orientar o acadêmico sobre como utilizar essa ferramenta, ou seja, como se apropriar dessa forma de representação para ler com qualidade. Isso significa selecionar informações relevantes, associá-las de modo coerente com o texto-fonte, apresentá-las em um mapa conceitual e finalmente, ser capaz de expor oralmente seu conteúdo de forma clara e concisa.

6 Como mapear a leitura de capítulos de livro

Ao ler um capítulo de livro, é preciso observar primeiro o título e os subtítulos, colocando, respectivamente, as palavras-chave referentes ao título em um retângulo no centro do mapa, e as relacionadas aos demais, em retângulos em torno daquele retângulo central. Na linguística textual, palavras-chave são palavras ou expressões que possuem forte carga de informações no parágrafo; em geral, pertencem à classe dos substantivos, porém também podem ser adjetivos.

Tomando-se os MC na perspectiva de gênero discursivo, as autoras sugerem que a regra geral de produção de mapas conceituais em situações de leitura seja a seguinte: nos retângulos, somente as informações selecionadas do texto-fonte (capítulo de livro, artigo etc.); fora dos retângulos, somente as conexões criadas pelo leitor e criador/produtor do mapa conceitual.

A informação deve ser transmitida de forma concisa nos retângulos, sendo que o número de conceitos fica limitado ao parágrafo, considerado uma unidade significativa do texto. Portanto não podem ser mera cópia do texto-fonte, pois seria muita informação em um só retângulo.

Entre os retângulos são feitas conexões estabelecidas por verbos, conjunções e preposições; no caso das conexões entre o título e os subtítulos, usam-se os verbos *dicendi*, ou verbos “de dizer a voz do autor”, como por exemplo: “inicia com”, “afirma que” etc. Os termos de coesão apresentados nas linhas precisam estabelecer coerência entre as palavras-chave dos retângulos e as ideias do autor. Sugerem-se algumas orientações específicas para a construção de mapeamento de capítulos de livros:

1. Recomenda-se que, antes de começar a construir o MC, faça-se leitura averiguativa (Adler, van Doren, 2000), ou seja, observe-se o texto por completo, seus títulos e subtítulos, buscando fazer uma leitura de reconhecimento, rápida, mas fundamental. Em seguida, pode-se voltar ao início para fazer uma leitura mais profunda e com mapeamento simultâneo.
2. Não se repetem conceitos e proposições.
3. Não devem ser incluídos exemplos.
4. Não se usa 1ª pessoa do plural nem se emprega a palavra ‘você’ ou verbos no imperativo.
5. Os conceitos devem ser ramificados, evitando-se a linearidade das ligações.
6. Priorizam-se os conceitos, os fatos históricos, as leis e os princípios.
7. Deve-se procurar formar as proposições paralelamente à construção do mapa.
8. Os mapas conceituais são pessoais, mas lógicos, sendo assim, devem ser revisados a partir das relações lógicas que estabelecem.
9. Podem apresentar setas, abreviaturas, sinais matemáticos e cores, desde que tenham um uso lógico (separar proposições diferentes, por exemplo).
10. Não necessitam indicar começo, meio e fim, como nos textos convencionais lineares, pois são estruturais, porém devem ser hierárquicos e geralmente são lidos da esquerda para a direita.

Assim, ao ler o mapa, é possível acompanhar o pensamento do autor do texto-fonte; daí partir dos títulos e subtítulos, que expressam, de modo geral, o objetivo do autor naquela parte do texto, e dessa forma, orientam também o leitor na seleção das palavras-chave e ideias-chave. O leitor passa a ficar atento ao subtítulo, pois percebe a mudança de objetivo do autor.

Finalmente, cabe lembrar que não há um mapa conceitual igual ao outro nem mesmo dois mapas sobre um mesmo texto-fonte feitos pelo próprio autor. Entretanto, mapas conceituais de um mesmo texto-fonte devem apresentar proposições coerentes com esse texto-fonte, possibilitando, dessa forma, ser revisados e avaliados pelo professor da disciplina. Este, por sua vez, deverá: (1) tomar o cuidado de respeitar o raciocínio do aluno, pois ele demonstra sua compreensão do texto-fonte, conforme explica Moreira (2011), que um mapa conceitual é dinâmico, refletindo a compreensão de seu autor no exato momento em que o produz; (2) perceber se o mapa do aluno é fiel ao conteúdo expresso pelo autor do texto-fonte.

A revisão ou releitura de um MC oferece algumas vantagens a seu criador: (1) a capacidade de recuperar os dados lidos, mesmo com algum intervalo de tempo, para dar continuidade à atividade leitora; (2) maior interiorização das proposições centrais do texto-fonte, permitindo preparação para escrita de trabalhos e comunicações orais; (3) a possibilidade de ter uma visão global sobre o conteúdo exposto pelo autor promovendo uma análise crítica do conteúdo para construir argumentos ou contra-argumentos, ou ainda, buscar outras leituras sobre aspectos com os quais discorda; e finalmente, (4) representar excelente recurso para o ensino de elementos coesivos, aspecto sobre o qual será tratado mais detalhadamente a seguir.

7 Ensino de recursos coesivos por meio de MC

Os recursos coesivos são a manifestação linguística da coerência. São mecanismos que estabelecem as relações lógico-semânticas expressas na superfície do texto. Assim, a coesão de um texto é verificada mediante a análise de seus mecanismos lexicais e gramaticais de construção. Tome-se, por exemplo, um MC de leitura de um capítulo de livro para análise desses elementos coesivos.

destaque. Passa-se então, a analisar a relação de sentido, não de forma fragmentada, como ocorre no período, por exemplo, mas em relação estreita e integrada ao gênero do texto - mapa conceitual. Assim, por sua configuração, o MC requer do criador/produzidor o uso mais frequente de elos coesivos, tornando-o mais relevante recurso para o trabalho com ensino desses recursos.

Na Figura 3, a presença de nove termos de coesão comprova a importância desse gênero textual para o estudo dessas microestruturas linguísticas. São eles: as preposições *em*, *por* e *a*; as conjunções *como* (usada duas vezes), *quando* (usada duas vezes), *onde* e *tão... quanto*. Dessa forma, à medida que lê, o leitor, efetivamente, faz uma escolha das relações lógicas de sentido que estabelecerá entre os conceitos. Algo que, ao escrever um texto, é mais intuitivo, além de que esses conectores estão dispostos com pouco destaque nas linhas, fazendo coesão entre as palavras. Assim, parece ser mais fácil o criador do MC perceber a relação de comparação existente em *tão...quanto*, ou o sentido de lugar, em *onde*, justamente porque os conceitos estão separados em retângulos.

8 O uso de verbos *dicendi* na construção dos MC

Em mapas conceituais usados como estratégia de leitura, há ocorrência de discurso relatado, ou seja, um procedimento linguístico que “procura reproduzir na sua materialidade as palavras produzidas pela pessoa de quem se quer dar a conhecer o discurso” (Ducrot, 1987, p. 186). Portanto, ocorre o emprego de verbos *dicendi*, uma vez que o produtor do mapa, ao reportar as falas, centraliza sua atenção no próprio texto, tentando caracterizá-lo ou descrevê-lo. Então, os verbos *dicendi* não só introduzem o discurso de outrem como também indicam como esse relato deve ser lido. Essas escolhas linguísticas, na maioria das vezes, ocorrem de forma intuitiva, porém, se feitas conscientemente pelo autor do mapa, atribuem autenticidade de discurso a esse texto prévio, sem se negligenciar o direito autoral do discurso do outro bem como, garantindo-se as características estruturais e semânticas do mapa conceitual.

Analisando o mapa conceitual anterior, encontram-se, logo no início, conectando o título aos primeiros conceitos, os seguintes verbos *dicendi*: trata, identifica e propõe. Os três verbos são indicadores de atos do autor do capítulo do livro que podem ser classificados como organizadores do conteúdo geral: trata (anuncia o tema); identifica e propõe (organizam as ideias do texto, dando progressão ao discurso). Os três verbos têm função coesiva e são responsáveis pela estruturação do texto reportado. Os demais verbos passam a estabelecer relações de sentido entre as próprias informações desenvolvidas, deixando de fazer referência direta ao discurso do outro. Mas permitem perceber a posição do criador do mapa com relação ao enunciado do autor, isto é, seu maior ou menor grau de engajamento com o que é dito (Koch, 2002). Por exemplo, o emprego da locução verbal “pode facilitar” para fazer a conexão entre [uso do tempo *online*] e [calendarização] revela uma posição menos engajada por parte do criador do mapa em relação à ideia do autor. Já a recorrência do emprego do verbo “dever” (seis vezes) em outras conexões evidencia uma posição mais engajada do criador do mapa ante as proposições.

Assim, um mapa conceitual de um texto acadêmico necessita empregar o discurso do outro como base para a construção de seus próprios conceitos, e merece atenção, sabendo que isso se constitui no principal problema que o aluno/criador enfrenta em textos acadêmicos de modo geral, uma vez que envolve o “saber fazer e o saber dizer”. Nesse sentido, para que o estudante adquira essa postura enunciativa diante do discurso do outro, é fundamental a intervenção do docente, introduzindo o aprendiz nessa prática de forma deliberada e consciente, o que lhe trará maior segurança tanto ao dizer como ao registrar suas leituras.

9 Considerações finais

Ancoradas em Bakhtin (2003, p. 262), ao afirmar serem os gêneros do discurso “tipos relativamente estáveis de enunciado”, e de quantidade infinita, pois “são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo”, cabe lembrar que os mapas conceituais são também um gênero textual.

Portanto, ao aplicar MC em leitura de textos acadêmicos, tomando-o como texto prévio para a produção textual, seja ela oral ou escrita, percebe-se a necessidade de adaptações ao contexto de produção dessa atividade, ou seja, o propósito do leitor e o tipo de texto-fonte, por exemplo. Assim, se o MC foi solicitado para leitura e produção de resumo acadêmico, um texto cujo propósito é exclusivamente expor as ideias centrais do autor do

texto-fonte, precisará retratar a voz do autor do texto-fonte. Então, a voz do criador do MC estará implícita nas escolhas de conceitos, fatos históricos, leis e princípios e na construção das proposições.

Por outro lado, caso o MC seja usado para a pesquisa de um tema, com função de texto prévio para a produção de outro texto, o leitor precisará expressar de forma explícita seu posicionamento sobre o conteúdo e não apenas reproduzir as ideias do autor. E isso requer o emprego de verbos *dicendi* do discurso relatado e os possíveis efeitos de sentido por eles produzidos.

Neste estudo, procurou-se delinear o mapa conceitual como objeto de pesquisa investigado na perspectiva de estudos das áreas de Análise do Discurso e de Linguística Textual, apresentando alguns dos conceitos fundantes dessas áreas. Por fim, entende-se ser relevante este estudo delineado na medida em que não apenas colabora para a compreensão do uso do mapa conceitual como gênero do discurso, que se amplia e diferencia à medida que é empregado nas práticas interacionais de diferentes campos de conhecimento, como também contribui para sua consolidação no ensino de leitura e produção acadêmica.

Referências

- Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- Buzan, T. *Mind Mapping – What do you need to make a mind map?* Disponível em <http://www.tonybuzan.com/about/mind-mapping/>, acessado em 01.05.2014.
- Chartier, Anne-Marie, Os Futuros professores e a Leitura. In: *Leitura: Práticas, impressos, letramentos*. Antônio Augusto Gomes Batista, Ana Maria de Oliveira Galvão (org.) – Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- Correia, P. R. M.; Cicuto, C. A. T.; Dazzani, B. Análise de vizinhança dos mapas conceituais a partir do uso de múltiplos conceitos obrigatórios. *Ciência e Educação* (Bauru). Vol.20 no. 1 Bauru jan./mar. 2014. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320140010008>, acessado em 08.05.2014.
- Ducrot, O. *Dizer e não dizer. Princípios de semântica linguística*. Trad. de Eduardo Guimarães, Campinas: Pontes, 1987.
- Koch, I. G. V. Linguística textual: quo vadis?. *DELTA* [online]. 2001, vol.17, n.spe, pp. 11-23. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502001000300002.
- Koch, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2002.
- Marcuschi, L. A. Compreensão textual como trabalho criativo. In: *Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de formação: formação de professores, didática geral*, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 89-103, v.11.
- Marriott, R.; Nicola, R. Mapas Conceituais: seus benefícios na leitura e produção acadêmica. In: *ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Curitiba: Editora Champagnat, 2004.
- Marriott, R.; Torres, P. Mapas Conceituais. In: Patrícia Torres (Org.) *Algumas Vias para Entretecer o Pensar e o Agir*. Curitiba: SENAR-PR, 2007.
- Moreira, M. A. *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: EPU. 2003.
- Moreira, M. A. *Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.
- Novak, J. D. Meaningful Learning for Empowerment. In: J. D. Novak (Ed.). *Learning, Creating and Using Knowledge - Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. New York: Routledge, 1998.
- Novak, J. D.; Gowin, B. *Learning How to Learn*. New York: Cambridge University Press, 1984.
- Novak, J. D.; Cañas, A. J. Building on New Constructivist ideas and CMapTools to Create a New Model for Education. Paper presented at the *CMC 2004 - Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping*. Pamplona, Spain, 2004.
- Novak, J. D. & Cañas, A. J.. The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them, *Relatório Técnico do IHMC CmapTools, Florida Institute for Human and Machine Cognition*, 2006, revisto em 2008. Disponível em <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>, acessado em 02.05.2014.