

# PRODUÇÃO ESCRITA COLABORATIVA: O OLHAR DE APRENDIZES DA LÍNGUA INGLESA SOBRE A ARTE

ESCRITURA COLABORATIVA:  
LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES DEL IDIOMA INGLÉS EN EL ARTE

COLLABORATIVE WRITING:  
THE ENGLISH LANGUAGE LEARNERS' GAZE ON ART

**Shirlene Bemfica de Oliveira\***

Instituto Federal de Minas Gerais | Campus Ouro Preto

RESUMO: A Arte é uma das principais maravilhas da produção humana. Ela nos envolve, diverte, seduz, surpreende, amedronta e nos faz pensar. No contexto escolar, auxilia os alunos a aprofundarem sua compreensão e criticidade sobre a humanidade e no processo de construção da identidade individual e cultural (POUGY, 2012). Esta pesquisa de sala de aula descreve os padrões léxico-gramaticais de um *corpus* escrito de aprendizes construído de forma colaborativa com base em mapas conceituais sobre Arte. A investigação foi realizada em salas de aula de um Instituto Federal com alunos do Ensino Médio Técnico e as análises com o auxílio do *Iramuteq* com foco: na produção colaborativa, na temática construída a partir das linhas de concordância do nódulo Arte e nas pressuposições usadas na construção textual. Os resultados demonstram valores linguísticos, estéticos e simbólicos que enfatizam o lado emocional, afetivo e social da Arte como uma área essencial para a humanidade.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Escrita colaborativa. Língua inglesa. *Corpus* de aprendizes. Análise lexical.

RESUMEN: El Arte es una de las principales maravillas de la producción humana. Nos rodea, divierte, seduce, sorprende, asusta y nos hace pensar. En el contexto escolar, ayuda a los estudiantes a profundizar su comprensión y la criticidad de la humanidad y en el proceso de construcción de la identidad individual y cultural (POUGY, 2012). Esta investigación en el aula, describe los patrones léxico-gramaticales de un *corpus* escrito de aprendices construido en colaboración basados en mapas conceptuales del Arte. La investigación se llevó a cabo en las aulas de un Instituto Federal con los estudiantes de la escuela secundaria técnica y análisis con la ayuda de *Iramuteq* enfocado en: la producción colaborativa, temática de las líneas de concordancia del nódulo Arte y

---

\* Doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. Área de concentração: Linguística Aplicada. Linha de pesquisa: Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Professora de Inglês do Instituto Federal de Minas Gerais, Campus Ouro Preto. E-mail: shirlene.o@ifmg.edu.br.

presuposiciones utilizadas en construcción textual. Los resultados demuestran los valores lingüísticos, estéticos y simbólicos que destacan en el lado emocional, afectivo y social del arte como un área esencial para la humanidad.

PALABRAS CLAVE: Arte. Escritura colaborativa. Idioma Inglés. *Corpus* de aprendices. Análisis léxico.

ABSTRACT: Art is one of the main wonders of human production. It involves, amuses, seduces, surprises and frightens us: It makes us think. In the scholar context, it helps students to deepen their understanding and criticism of humanity and in the process of construction of individual and cultural identity. This study, a classroom research, describes the observation of lexical-grammatical patterns of a learners' *corpus* built collaboratively based on concept maps. The investigation was conducted in a Federal Institute with Technical High School students and the analysis with the assistance of *Iramuteq*, emphasizing: the collaborative writing production, the thematic built from the concordance lines of the node Art and the assumptions used in the textual construction. The lexical choices demonstrate linguistic, aesthetic and symbolic values that emphasize the emotional, affective and social side of Art as a key area for humanity.

KEYWORDS: Art. Collaborative writing. English language. Learners' *corpus*. Lexical analysis.

## 1 INTRODUÇÃO

*A Arte é a expressão da sociedade em seu conjunto: crenças, ideias que faz de si e do mundo. Diz tanto quanto os textos de seu tempo, às vezes até mais (Georges Duby).*

A Arte é uma atividade humana usada para expressar sentimentos, emoções e cultura. Por meio dela, o ser humano, ao longo dos anos, retratou sua existência, sua visão sobre o mundo, sobre ele mesmo, sobre suas próprias capacidades, fatos e assuntos que sempre foi compelido a aprender e sentir. Para Coli (1981), a Arte engloba as manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é admirativo. Ela influencia a forma como vemos, sentimos e pensamos as coisas. Nas escolas, o ensino da Arte ao longo da história foi ancorado de acordo com as concepções do homem sobre o fazer artístico, baseado na livre expressão e no desenvolvimento da criatividade, como forma de relaxamento e entretenimento, como expressão de sentimentos, como habilidade técnica e de acordo com as diversas manifestações artísticas existentes (IAVELBERG, 2003).

Atualmente, no contexto escolar, ela é discutida “[...] enquanto conhecimento a ser construído, como linguagem a ser experimentada e fruída, como expressão a ser externalizada e refletida” (FREITAS, 2005, p. 1). Nesse sentido, o ensino com foco na Arte deve potencializar a apreciação e produção artística com pensamento crítico e com ações voltadas para as realidades nos âmbitos locais e globais: a Arte concebida como área de conhecimento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacam a importância do ensino de Arte e sua relação com as demais disciplinas. De acordo com o documento, a

[...] educação em Arte deve propiciar o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. [...] Aprender Arte envolve conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (BRASIL, 1997, p. 15).

Os PCNs (BRASIL, 1997) propõem que o professor desenvolva atividades que considerem o aluno em sua totalidade, constituído de emoção e razão, de afetividade e cognição, de intuição e racionalidade. Dentro desta proposta, as aulas com foco na Arte devem promover interações para que os alunos, como seres culturais, possam construir sistemas simbólicos das diversas manifestações culturais e criar novas formas de pensamento e de conhecimento (FERREIRA, 2001). A sala de aula pode ser um espaço para que professores e alunos possam discutir suas próprias concepções de Arte, os estilos que apreciam, mas indo além, não trabalhando apenas na dimensão afetiva ou estética da Arte. A escola, nesse âmbito, deve propiciar a formação de um aprendiz informado, crítico e produtor artístico consciente, sem confundir improvisação com criatividade (FREITAS, 2005). Segundo Freitas (2005), a criatividade deve ser estimulada para a busca de solução de problemas, muitas vezes não muito claros, “[...] mas que se materializa nas cores e formas de um pintor e também nas fórmulas de um cientista”.

Em salas de aula de língua inglesa, geralmente a temática da Arte é tratada por meio de atividades que integram as habilidades de compreensão e produção oral e escrita, e nos exercícios os alunos geralmente aprendem as cores e as manifestações artísticas existentes. O que se propõe neste trabalho é a ampliação para aspectos relacionados à História da Arte e à apreciação artística, contemplando-se períodos, técnicas, estilos, elementos das obras de Arte, ideias, linhas, texturas e teoria das cores. Além disso, a discussão da Arte como forma de letramento crítico, para que os alunos possam aprender a se posicionarem no mundo como pessoas, para a construção de identidades culturais individuais ou sociais, como meio de empoderamento sociocultural, mostrando a eles a importância dos movimentos artísticos para a ascensão de certos grupos sociais. Ademais, para que essas discussões possam provocar neles mudanças sociais se assim desejarem.

Neste estudo<sup>1</sup>, o objetivo é desvendar as representações sociais<sup>2</sup> dos alunos sobre Arte por meio da produção escrita colaborativa e das análises das escolhas lexicais. A ferramenta utilizada para a análise do nóculo Arte é o *Iramuteq*. Essas análises possibilitam a compreensão das representações dominantes acerca do conteúdo que compõem o sistema de crenças e conhecimentos dos alunos sobre o construto no momento da produção textual.

Este artigo está organizado da seguinte forma: a primeira seção aborda a fundamentação teórica com ênfase nos mapas conceituais e na escrita colaborativa; na segunda seção discorre-se sobre o escopo metodológico da pesquisa, em que são descritos o contexto da pesquisa, os instrumentos de coleta e as ferramentas de análise com foco no *AntConc* e no *Iramuteq*; já a terceira seção apresenta a análise de dados que descreve as condições de produção e análise do corpus; e, por fim, são apresentadas as considerações finais do artigo.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta pesquisa de sala de aula foi desenvolvida com o propósito de promover o letramento crítico por meio de atividades que integrassem as habilidades de compreensão e produção oral e escrita de forma multidisciplinar. O estudo é embasado na perspectiva de aprendizagem da língua inglesa integrada ao conteúdo<sup>3</sup>, com o uso de mapas conceituais e produção escrita colaborativa que serão apresentados nas seções a seguir.

### 2.1 MAPAS CONCEITUAIS

A Psicologia Cognitiva desenvolveu, durante décadas, estudos para entender como representamos o conhecimento sobre o mundo e como os processos cognitivos, baseados no conhecimento, são operados (RODRIGO; CORREA, 2004). Nesta perspectiva, no contexto escolar, os processos de mapeamento conceitual e de aprendizagem são investigados sob uma perspectiva holística e são integrados. Eles têm como base a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos e a expansão do raciocínio e do conhecimento mediada pela interação durante as atividades propostas em sala, no caso deste estudo, pela construção de mapas conceituais, discussões em pares e produção de textos escritos em língua inglesa de forma colaborativa<sup>4</sup>. Durante os exercícios, os alunos são

<sup>1</sup> Este texto é um recorte da pesquisa Escrita colaborativa no ensino e aprendizagem da língua inglesa, registrada e financiada pela Diretoria de Inovação, Pesquisa e Extensão do IFMG - Campus Ouro Preto. O artigo é de autoria da coordenadora do projeto, que contou com o apoio dos alunos bolsistas do ensino médio técnico que auxiliaram na organização e compilação dos dados: David Simon Marques e Maísa Martins de Sá Fonseca.

<sup>2</sup> As representações sociais são sistemas de crenças, valores, ideias e práticas que estabelecem uma ordem que possibilita às pessoas orientarem-se em seu mundo material e social. As representações possibilitam que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar sem ambiguidade os valores de vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2003). Os estudos sobre as representações sociais se inserem no campo da Psicologia Social e têm por objetivo estudar a construção de sentido para o “estar-no-mundo”, que se dá no desenvolvimento do ser individual ao longo da vida, nas influências dos discursos e na transformação do meio em que vivemos ao longo do tempo por meio das interações em grupo (SPINK; GIMENES, 1994). As representações sociais entram para o mundo comum e cotidiano em que nós habitamos e discutimos com nossos amigos e colegas e circulam na mídia que lemos e olhamos (MOSCOVICI, 2003). Elas constituem nossas realidades, servem como meio para criar redes de relacionamento, têm caráter dinâmico e são concebidas como uma forma característica de conhecimento como um fenômeno (MOSCOVICI, 2003).

<sup>3</sup> Aprendizagem da língua inglesa integrada ao conteúdo: uma linha de pesquisa da Linguística Aplicada que se interessa pela investigação do uso de uma língua adicional para ensinar outros conteúdos curriculares (SMIT; DAFOUZ, 2012).

<sup>4</sup> Escrita colaborativa entendida como coautoria (STORCH, 2005).

participantes ativos, que tomam decisões, fazem escolhas orientadas por uma rede de conhecimentos, pensamentos e crenças personalizadas, orientadas pela prática dentro de contextos diferenciados de uso da língua estrangeira e podem registrá-las por escrito ou por imagens. Desta forma, podemos compreender melhor os processos de aprendizagem, por meio da investigação dos pensamentos, conhecimentos e crenças dos alunos, ou seja, mapear “[...] a dimensão não observável da vida mental destes alunos” (BORG, 2009, p. 163).

Os mapas conceituais são diagramas que indicam relações entre conceitos que estão incluídos numa estrutura hierárquica de proposições. Para Novak (1982), conceitos representam regularidades percebidas em acontecimentos, objetos ou em seus registros, designados por um rótulo que pode ser uma palavra ou um símbolo, como mostra a Figura 1:

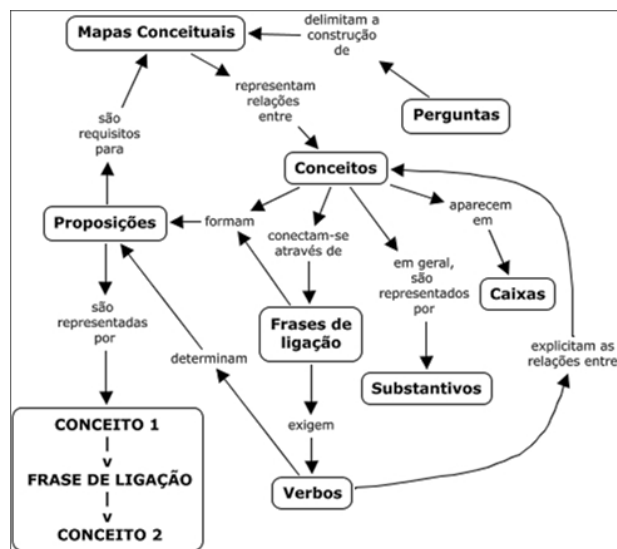


Figura 1: Mapa Conceitual

Fonte: Audi (2014)

Moreira e Masini (1982) explicam que nos mapas, os conceitos estão normalmente dentro de caixas, e as proposições são construídas a partir da ligação destes conceitos com palavras de enlace, formando uma unidade semântica. Nesta pesquisa, os mapas conceituais são usados para ativar e organizar os conhecimentos dos alunos e potencializar a produção escrita na língua inglesa. Desta forma, a percepção dos alunos sobre Arte e as imagens criadas por eles nos mapas conceituais servem para ilustrar, definir e caracterizar as representações sociais que são construídas por este grupo e que também constituem modelos cognitivos pelos quais este construto é interpretado pelo grupo (JODELET, 2001; PALMER, 1996).

Baseando-se nestes argumentos, as unidades e redes semânticas formadas com os nódulos e as palavras de enlace são cenas do mundo real que servem de ponto de ancoragem para o mapeamento e ampliação conceitual. Construir e mapear o tema Arte neste estudo é mais do que acessar as informações da memória semântica dos alunos (RODRIGO; CORREA, 2004). Para além desse objetivo, os mapas podem ser recursos de aprendizagem, de avaliação, e ferramentas que auxiliam na percepção, na compreensão, na reconstrução de conceitos e no letramento crítico.

## 2.2 ESCRITA COLABORATIVA

A utilização de trabalhos em pares e grupos, principalmente em aulas de línguas adicionais, repousa sobre fortes bases teóricas e pedagógicas (STORCH, 2005). Do ponto de vista teórico, o uso do trabalho em pares e grupos é relacionado à visão do construtivismo social como meio de aprendizado (VYGOTSKY, 1978). De acordo com Vygotsky (1978), o desenvolvimento humano está naturalmente ligado às atividades exercidas em grupo. Segundo ele, o desenvolvimento cognitivo de uma pessoa menos experiente resulta de interações sociais com membros mais habilidosos. O membro mais habilidoso (*expert*) fornece o nível adequado de assistência, fazendo com que o novato atinja seu potencial máximo de desenvolvimento. Essa assistência é conhecida

na literatura como *scaffolding* (andaimes). Estudos comprovaram que o *scaffolding* também pode ocorrer entre pessoas em trabalhos em pares ou grupos e, deste modo, em sala de aula os alunos devem ser encorajados a participar de atividades que promovam a interação e a construção do conhecimento de forma colaborativa (STORCH, 2005). O diálogo colaborativo oral e escrito dos alunos medeia a construção do conhecimento linguístico durante a realização conjunta de uma tarefa comunicativa e contribui para a aprendizagem da língua adicional e para o desenvolvimento da interlíngua e da metalinguagem ou *languaging* (SWAIN, 2010).

Do ponto de vista pedagógico, as atividades em pares e grupos são apoiadas pela Abordagem Comunicativa (RICHARDS; RODGERS, 1986). As atividades colaborativas orais fornecem aos alunos mais tempo para usar a língua alvo, promovem a autonomia, o autodirecionamento do aprendizado e diminuem a ansiedade dos participantes ao interagir (MCDONOUGH, 2004). Em relação à produção escrita, as atividades colaborativas ou de coautoria levam os alunos a ficarem mais abertos a contribuir nas tomadas de decisões do processo de escrita, principalmente no momento da produção do texto em si, ou seja, em todos os aspectos da produção: o conteúdo, a estrutura e a linguagem (DAIUTE, 1986).

A colaboração neste estudo é preconizada durante todo o processo da produção escrita e significa que os aprendizes são coautores, que devem juntar e compartilhar das responsabilidades da produção do texto tais como: defender suas próprias ideias nas discussões durante a escrita, estarem atentos não só aos aspectos da precisão gramatical (*accuracy*) e do vocabulário, mas também aos aspectos discursivos (STORCH, 2005). As pesquisas que são a favor da escrita em grupo como coautoria, como a mencionada acima, afirmam que ela promove o senso de cooperação, pensamentos reflexivos, pode encorajar a troca de conhecimentos sobre a língua e sobre o processo, e este intercâmbio é cunhado por Donato (1988) como *collective scaffolding* ou andaime coletivo (STORCH, 2005). A autora afirma que independentemente das estratégias usadas pelos pares ou grupos ao fazerem suas tarefas, a escrita colaborativa incentiva os alunos a colaborar na geração de ideias, na oportunidade de dar e receber um retorno, uma oportunidade que muitas vezes os alunos que escrevem individualmente não têm. Talvez por isso os textos parecem mais complexos do que os outros. Os estudantes não costumam ver alguns de seus erros, mesmo com a revisão, por isso os grupos têm um ponto positivo nesse aspecto. Outro ponto apresentado por Ohta (2001) é que, enquanto indivíduos, as pessoas são diferentes e apresentam conhecimentos e dificuldades diversas e quando estão trabalhando em pares ou grupos, ajudam-se mutuamente provendo assistência uma à outra, congregando diferentes competências, experiências e recursos para a produção textual.

No entanto, Storch (2005) apresenta desvantagens nos trabalhos de produção escrita colaborativa. Alguns alunos focam mais no resultado do que no processo de escrita, outros não interagem com seus parceiros e assumem o trabalho individualmente. Estes problemas estão relacionados à forma como os alunos veem a atividade colaborativa, geralmente como uma preparação para as futuras atividades individuais, não atribuindo o valor devido às mesmas. O desafio, segundo a autora, é responder às preferências dos alunos, incluindo-se atividades individuais e, ao mesmo tempo, desenvolver neles flexibilidade, e prepará-los para a escrita de forma colaborativa.

Nesta investigação, o *Iramuteq* é utilizado para analisar um corpus escrito de aprendizes da língua inglesa a fim de apresentar e discutir as representações de Arte do grupo. O estudo trata da produção escrita colaborativa e tece uma breve reflexão sobre a relação entre os conteúdos expostos por eles com base nas escolhas lexicais e na formação de representações sociais da Arte na sociedade moderna.

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa de sala de aula foi desenvolvida em um Instituto Federal no Estado de Minas Gerais, com três turmas de primeiro ano de língua inglesa do Ensino Médio técnico de Metalurgia, Mineração e Edificações (nível básico de Língua Inglesa). Os dados foram coletados por meio de produções de textos argumentativos de opinião, escritos em pares ou trios com base em mapas conceituais individuais. Participaram 102 alunos com, em média, quinze anos, que já eram familiarizados uns com os outros e que tiveram a oportunidade de escolher seus parceiros para a escrita colaborativa.

As análises foram feitas com o auxílio dos softwares e concordanciadores *Iramuteq* e *AntConc*. De acordo com Camargo e Justus (2013), o software *Iramuteq* (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) é gratuito, com fonte aberta e permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais, indivíduos e palavras. Ele ancora-se na interface *R* e na linguagem *Python*. A imagem abaixo é a reprodução da abertura do *Iramuteq*.



**Figura 2:** Interface do *Iramuteq*

**Fonte:** Ratinaud (2008)

Assim como outros concordanciadores usados pela Linguística de Corpus, o *Iramuteq* permite a investigação das especificidades a partir da segmentação definida do texto, transformando unidades de contexto iniciais em unidades de contexto elementares (CAMARGO; JUSTUS, 2013). De acordo com Camargo e Justus (2013), o software identifica a quantidade de palavras, a frequência média e o número de *hapax* (palavras com frequência um); pesquisa o vocabulário e reduz das palavras com base em suas raízes (lematização); cria dicionário de formas reduzidas; identifica formas ativas e suplementares.

O *Iramuteq* ainda faz a análise de contraste de modalidades de variáveis, a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), conforme o método descrito por Reinert (1990, 1998), análise de similitude de palavras presentes no texto e a construção de dendogramas e nuvens de palavras com similitude semântica. Neste caso, os segmentos de texto são classificados em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles é repartido em função da frequência das formas reduzidas, ou seja, em campos semânticos (CAMARGO; JUSTUS, 2013). Esta análise visa obter classes de segmentos de texto que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente dos segmentos de texto das outras classes (CAMARGO, 2005). A partir dessas análises em matrizes, o software organiza a análise dos dados, ilustra as relações entre as classes, executa cálculos e fornece resultados que permitem a descrição de cada uma das classes, principalmente pelo seu vocabulário característico (léxico) e pelas suas palavras com asterisco (variáveis).

Além disto, segundo Camargo e Justus (2013), o programa apresenta a análise fatorial de correspondência feita a partir da CHD. Com base nas classes escolhidas, o programa calcula e nos fornece os segmentos de texto mais característicos de cada classe (corpus em cor), permitindo a contextualização do vocabulário típico de cada classe. Os autores afirmam ainda que, em nível do programa informático, cada classe é composta de vários segmentos de texto em função de uma classificação segundo a distribuição do vocabulário (formas) destes segmentos de texto.

O Programa *AntConc* 3.2.1, que foi criado e desenvolvido por Laurence Anthony, da Universidade de Waseda (Japão), é um concordanciador que permite listar as ocorrências de uma determinada palavra ou frase dentro de contextos, em arquivos separados ou em um só, e fazer o cálculo estatístico das ocorrências no corpus. Ele também executa outras funções, como listar palavras em um texto ou corpus, extrair palavras-chave e seus colocados. Além disso, é possível extrair pacotes lexicais apresentados em linhas de concordância. O *AntConc* é um software livre para os sistemas Windows, Mac OS X e Linux. A imagem abaixo é a reprodução da abertura do *AntConc*.

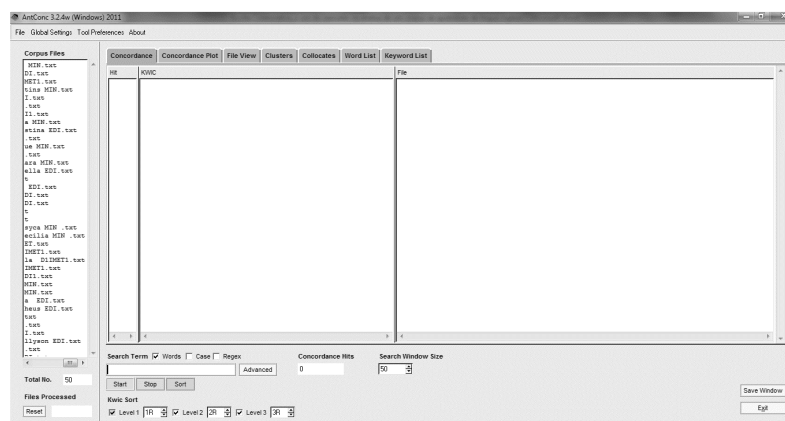


Figura 3: Interface do *AntConc*

Fonte: Gerado pelos autores no momento da abertura do corpus dos aprendizes deste estudo

A escolha de dois softwares se apoia no fato de um complementar a análise do outro. O *AntConc* trabalha com todas as formas das palavras e frases, gera listas de frequência e pacotes lexicais, e mostra linhas de concordância contextualizadas, o que possibilita a análise de conteúdo (BARDIN, 1977). O *Iramutec* se vale de cálculos sobre as coocorrências de palavras em segmentos de textos construídos a partir do corpus para listar e apresentar as formas reduzidas mais frequentes por meio de listas, gráficos, dendogramas e nuvem de palavras. A análise conjugada permite compreender a relação “[...] entre contexto linguístico e representação coletiva” (REINERT, 1990, p. 32), ou seja, maneiras coletivas de pensar sobre determinado assunto.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Para este artigo será apresentado apenas um recorte da pesquisa, com ênfase nas escolhas lexicais utilizadas pelos alunos para se expressarem em relação ao construto Arte. As análises perpassam as condições de produção do corpus, a análise das unidades de contexto, com uso do *Iramutec* e do *AntConc*, e finalmente as análises de conteúdo e interpretações das representações dos alunos sobre Arte.

### 4.1 O CORPUS: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

O estudo foi desenvolvido em um bimestre escolar, juntamente com as atividades de base curricular. Os alunos do primeiro nível de inglês foram orientados a escrever individualmente suas ideias prévias sobre a Arte na sociedade moderna em uma folha de papel, e a escolha do tema foi relacionada à unidade do livro didático. Em seguida, na mesma aula, receberam orientações da professora sobre a estrutura e a forma de construção de mapas conceituais. Eles construíram seus mapas conceituais individualmente, com base em suas listas<sup>5</sup>. Durante o bimestre, os alunos fizeram todas as atividades de compreensão e produção oral e escrita do livro com ênfase nos estilos de época, nas técnicas de produção e apreciação artística, nos elementos que compõem as obras de Arte, tais como as ideias implícitas, as linhas, as texturas e a teoria do uso das cores. No final do bimestre, os alunos foram orientados a planejar e escrever um texto em pares sobre o papel da Arte na sociedade moderna, com base nos mapas conceituais individuais. Todo o trabalho foi feito manualmente em sala de aula.

O mapa conceitual apresentado na Figura 4 mostra um exemplo das representações construídas por duas alunas de Mineração:

<sup>5</sup> Os mapas conceituais foram feitos manualmente em sala de aula. Posteriormente, eles foram digitados com o auxílio do IHMC Cmaps Tools pelos bolsistas do projeto, mantendo toda a estrutura hierárquica dos mapas dos alunos.

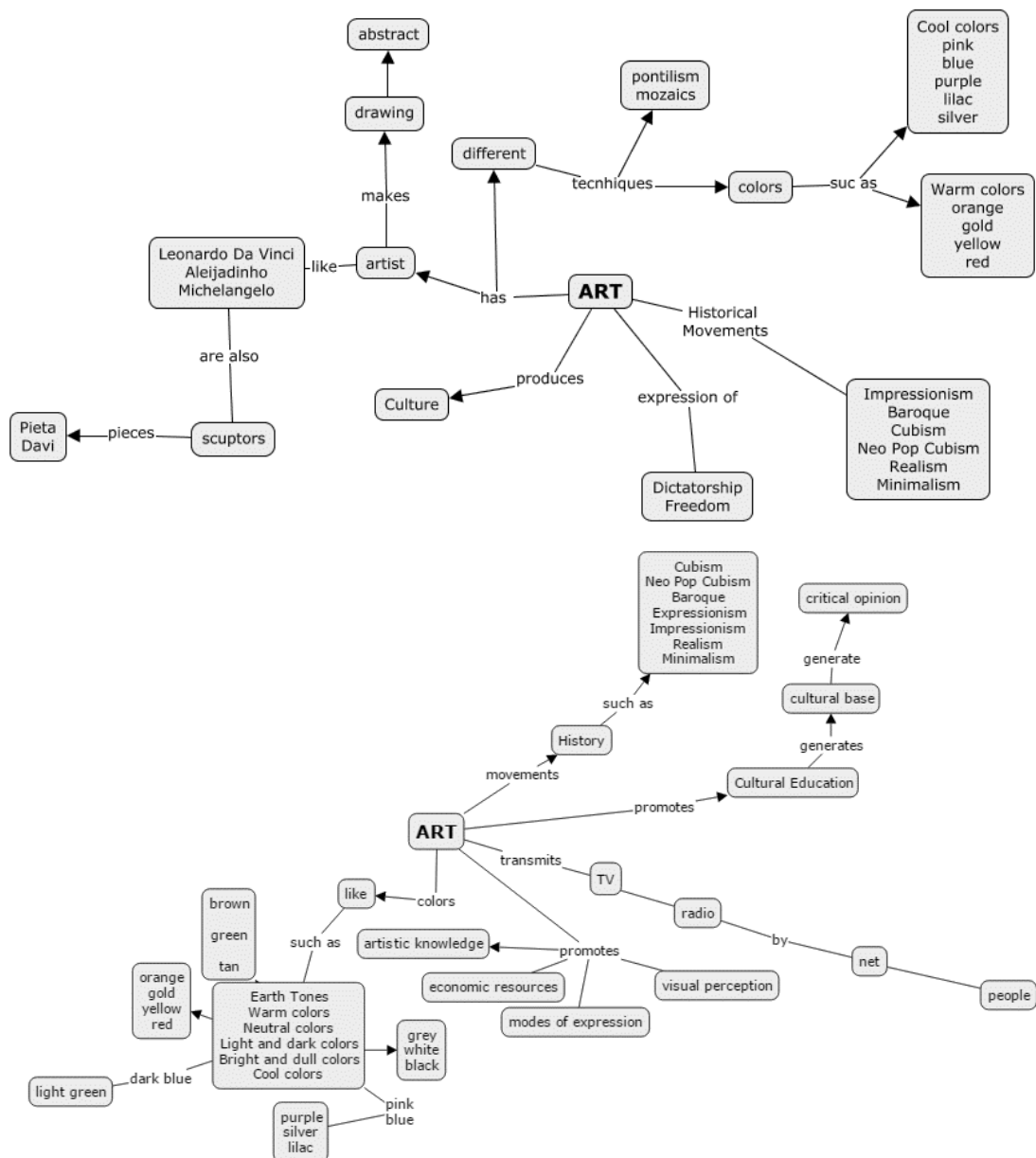


Figura 4: Mapas conceituais individuais: base para a construção do texto

Fonte: Mapas 046 - corpus de aprendizes do Ensino Médio

No primeiro mapa conceitual observamos que a aluna centralizou o conceito de Arte e os subconceitos foram colocados ao redor do nó em paralelo. A Arte é relacionada aos aspectos históricos, ao fazer técnico e à diversidade das áreas artísticas. A segunda aluna construiu um mapa mais hierárquico, em que o conceito de Arte está relacionado aos aspectos mencionados anteriormente, e também como uma forma de fomentar a educação, a cultura e o pensamento crítico.

O texto abaixo, de autoria das mesmas alunas de Mineração, mostra o processo que elas vivenciaram ao longo do processo, retratando suas concepções de Arte de forma organizada textualmente:

\*\*\*\* \*n\_046 \*sex\_22 \*ins\_1 \*cur\_MIN

Art is a form that human beings use to *express their emotion*. It develops the *imagination* of several people and promotes *cultural education*. Art can be represented in several *ways*, especially in music, sculpture, painting, film, dance, among others. Many people say *they have no interest in art and movements connected to it*, but what they do not realize is that art is not limited, to paintings or sculptures; it also may be represented by more *popular forms* such as the music, film and dance. Along the year we have learned a lot about Art. The *artists* express their



feelings, and we often lay no sense, how we *thought* about several artistic works, it is always good to *acquire knowledge*, culture and today we are able to *appreciate* artistic works. We have learned several main artistic styles, such as the Baroque, that style that is a game of light overlapped in dark where worship excessive ornamentation. These knowledge are glimmer of *conflict in that man existent stood*; Already in cubism the use of geometric shapes, simple pictures in minimalism, we have observed that in impressionism does not have a *clear definition of forms*, where is generally depicted nature. No expressionism shocked and some picture have portrayed terror. *The art is a form of men himself to develop and to know himself.*

As escolhas lexicais das alunas demonstram uma concepção de Arte como meio de transformação social, ou seja, como uma ferramenta de promoção educacional e um bem cultural. As alunas discutem o distanciamento das pessoas em relação à Arte e mostram que Arte não é apenas erudição, reconhecendo os movimentos populares no âmbito artístico. Além disso, elas tomam a decisão de mostrar em seus textos o que aprenderam em relação aos estilos de época e a influência deles na autoconscientização do homem sobre suas questões mais importantes. Pelas duas formas textuais, é possível observar que houve uma expansão do raciocínio das alunas, pois há características no texto dos dois mapas, que partiram de ideias sobre Arte para discutirem questões importantes como a Arte que alimenta o homem na sua busca interior de autoconhecimento, a Arte que traz a expressão de diversos sentimentos e emoções e a Arte como meio para a reflexão e o aprendizado.

#### 4. 2 O CORPUS

A partir desta seção será feita a análise de todos os textos produzidos em pares pelos participantes. O corpus deste estudo foi organizado a partir de cinquenta textos escritos por 47 pares e dois trios, com uma média de 147 palavras cada<sup>6</sup>. No estudo de Oliveira et al. (2012), os alunos de nível iniciante trabalharam individualmente para discutir e escrever textos argumentativos sobre distúrbios alimentares e levaram o mesmo tempo para escrever textos com uma média de 112 palavras. Quando comparados os dados de 2012, observa-se que os estudantes, quando trabalhando em pares, produziram textos gramaticalmente mais precisos, linguisticamente mais complexos e com foco mais claro. No entanto, apesar de estarem em pares, nota-se que a fase de planejamento e discussão, quando comparada ao tempo total na realização da tarefa, foi muito breve. Além disso, os alunos foram orientados a fazer uma revisão do texto antes de entregá-lo e esta fase também foi breve e não foi feita por todos os pares.

Para o reconhecimento do software *AntConc*, os textos foram digitados e salvos em arquivos separados, e para o reconhecimento do *Iramuteq*, o corpus foi digitado, organizado em um único arquivo e salvo em .txt, seguindo as orientações em relação às variáveis: número de alunos, sexo (um masculino e dois femininos), ano de instrução (um primeiro ano) e curso (MIN Mineração, MET Metalurgia e EDI Edificações), como mostra o exemplo abaixo de uma turma de Edificações:

\*\*\*\* \*n\_001 \*sex\_21 \*ins\_1 \*cur\_ED1

*Sides of Art. Art makes you understand about yourself, you certainly realize who you are. Art is important in human life because when you understand the art, you start to understand what happens around you. Art can make you feel happy because when you make art you express your feelings. Art reduces the tensions of reality because it shows the other side of the world. Some pieces of art in the world show the soul of artists, it shows the real feelings and most importantly: shows who we are. Art isn't "whatever" painting paper; art is everything concrete and has a lot of expressions. In order to feel art, first you need to understand it. Consequently, you change your eyes to the word, change your way to think and you start to understand the world that you live. But why some people don't have art inside your hearts and mind? The answer is simple, they don't know how art is important to human life. Without art, the world would be incomplete. We wouldn't have music, paintings, colors, so everything would be sad and dark. Art could be considered a good feel like happiness or peace. We need art in life, that's why art is important to human life.*

<sup>6</sup> Em sala de aula, os participantes levaram cerca de uma hora e vinte minutos para a produção dos textos.

Para a observação da macroestrutura do corpus, foi feita a análise da composição do corpus, dos títulos apresentados nos textos, e foi gerada uma lista das palavras mais frequentes. Todos os textos que compõem o corpus foram escritos na língua inglesa e alguns deles com títulos criativos:

*Art;*

*Graffiti;*

*The art of graffiti;*

*The world is art;*

*Sides of art;*

*Art in Society;*

*Life is Art;*

*How art can change lives;*

*The importance of art for the development of human;*

*Art and social issues, etc.*

As produções foram organizadas em parágrafos e apresentavam os conhecimentos prévios dos mapas conceituais individuais e dos pontos discutidos nas aulas de língua, ou seja, todo o conhecimento que eles aprenderam durante o período em que o tema foi tratado em sala de aula e que eles desejaram apresentar. A maior parte dos textos engloba a definição de Arte, os tipos de manifestações artísticas e a importância dela na sociedade.

#### 4.2.1 O Corpus: Unidade de Contexto Inicial (UCI)

O contexto inicial é a unidade a partir da qual o programa *Iramuteq* efetuou a primeira fragmentação, neste caso o corpus composto de cinquenta textos. O corpus apresentou um total de 7.383 palavras, 1.187 formas; 556 *Hapax* (palavras que aparecem apenas uma vez), sendo 7.53% das ocorrências, 46.84% das formas e a média de ocorrências por textos de 147, 66.

#### 4.2.2 O Corpus: Unidade de Contexto Elementar (UCE)

A unidade de contexto elementar (UCE) é organizada e classificada pelo *Iramuteq* a partir da homogeneidade semântica. De acordo com Reinert (1998), durante a classificação há um processo de lematização, ou seja, há a substituição de algumas palavras por uma de forma reduzida (palavras com mesmo radical, mas que têm, por exemplo, gênero e número diferentes, são computadas apenas uma vez). O programa faz agrupamentos sucessivos de UCEs dentro de uma mesma unidade de contexto inicial (UCI) até que o número de palavras diferentes analisadas se esgote. Sobre a questão, Nascimento e Menandro (2006) explicam que o programa passa por quatro etapas para analisar as UCEs. Os procedimentos da primeira etapa envolvem: gerar uma lista de palavras em ordem alfabética de todo o vocabulário; desta lista deriva-se um dicionário de formas reduzidas do corpus. Em seguida, uma lista de formas reduzidas mais frequentes é criada. A imagem abaixo mostra a lista das palavras reduzidas do corpus dos aprendizes sobre Arte:

| Forme    | Freq. | Types |
|----------|-------|-------|
| the      | 504   | sw    |
| art      | 394   | nom   |
| is       | 286   | sw    |
| of       | 251   | sw    |
| and      | 250   | sw    |
| in       | 166   | sw    |
| to       | 164   | sw    |
| a        | 134   | sw    |
| it       | 101   | sw    |
| can      | 95    | sw    |
| person   | 92    | nom   |
| that     | 92    | sw    |
| for      | 72    | sw    |
| form     | 72    | nom   |
| graffito | 68    | nom   |
| life     | 59    | nom   |
| because  | 55    | sw    |
| you      | 51    | sw    |
| express  | 50    | ver   |
| are      | 48    | sw    |
| music    | 48    | nom   |
| be       | 46    | sw    |
| with     | 45    | sw    |
| world    | 45    | nom   |
| make     | 43    | sw    |
| we       | 43    | sw    |
| as       | 41    | sw    |
| not      | 38    | sw    |
| feel     | 36    | ver   |

Figura 5: Lista das palavras reduzidas mais frequentes

Fonte: Lista gerada pela autora

A Figura 6 abaixo mostra como o *Iramuteq* separou as palavras de conteúdo (formas ativas), as palavras gramaticais (formas suplementares) e as Hapax em listas diferentes. As palavras lexicais mais frequentes foram *art(s)* (394), *people* (126), *person* (92), *form* (72), *graffiti* (68), *life* (59), *express* (50), *music* (48), *world* (45), *way* (36), *feel* (36) e *society* (33). O conteúdo do corpus apresenta os posicionamentos dos alunos em relação à Arte e sua função na sociedade moderna, e as escolhas lexicais mostram que os alunos relacionaram Arte com as pessoas, com a vida e com o mundo como forma de expressar sentimentos. Além disso, a música e o grafite são muito recorrentes devido à idade dos autores e à divulgação das manifestações artísticas populares.

The figure shows three screenshots of the Iramuteq software interface, each displaying a list of forms (words) with their frequency (Freq.) and grammatical type (Types). The first screenshot shows active forms, the second shows supplementary forms, and the third shows hapax forms.

| Forme       | Freq. | Types |
|-------------|-------|-------|
| art         | 394   | nom   |
| person      | 92    | nom   |
| form        | 72    | nom   |
| graffito    | 68    | nom   |
| life        | 59    | nom   |
| express     | 50    | ver   |
| music       | 48    | nom   |
| world       | 45    | nom   |
| feel        | 36    | ver   |
| expression  | 33    | nom   |
| important   | 33    | nr    |
| society     | 33    | nom   |
| paint       | 31    | nom   |
| feelings    | 30    | nr    |
| dance       | 29    | nom   |
| imagination | 25    | nom   |
| human       | 24    | adj   |
| show        | 23    | nom   |
| color       | 19    | nom   |
| culture     | 19    | nom   |
| sculpture   | 19    | nom   |
| understand  | 19    | ver   |
| style       | 18    | nom   |
| artist      | 17    | nom   |
| artistic    | 17    | nr    |
| custom      | 17    | nom   |
| health      | 17    | nom   |
| time        | 16    | nom   |
| violence    | 16    | nom   |

| Forme   | Freq. | Types |
|---------|-------|-------|
| the     | 304   | sw    |
| is      | 296   | sw    |
| of      | 251   | sw    |
| and     | 250   | sw    |
| in      | 166   | sw    |
| to      | 164   | sw    |
| a       | 134   | sw    |
| it      | 101   | sw    |
| can     | 95    | sw    |
| that    | 92    | sw    |
| for     | 72    | sw    |
| because | 55    | sw    |
| you     | 25    | sw    |
| are     | 48    | sw    |
| be      | 46    | sw    |
| with    | 45    | sw    |
| make    | 43    | sw    |
| we      | 43    | sw    |
| is      | 41    | sw    |
| not     | 38    | sw    |
| way     | 36    | sw    |
| like    | 34    | sw    |
| this    | 33    | sw    |
| also    | 32    | sw    |
| have    | 32    | sw    |
| your    | 31    | sw    |
| one     | 30    | sw    |
| or      | 29    | sw    |
| all     | 28    | sw    |

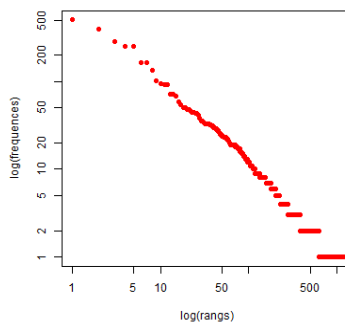
| Forme        | Freq. | Types |
|--------------|-------|-------|
| yourselfs    | 1     | nr    |
| yorker       | 1     | nr    |
| yes          | 1     | sw    |
| worship      | 1     | nom   |
| worldwide    | 1     | nr    |
| window       | 1     | nom   |
| within       | 1     | nr    |
| widely       | 1     | nr    |
| white        | 1     | adj   |
| while        | 1     | sw    |
| weekendly    | 1     | nr    |
| wednesday    | 1     | nr    |
| weapon       | 1     | nom   |
| weapon       | 1     | nr    |
| we're        | 1     | sw    |
| war          | 1     | nom   |
| visit        | 1     | nom   |
| vision       | 1     | nom   |
| violator     | 1     | nom   |
| vinci        | 1     | nr    |
| viaduct      | 1     | nom   |
| valorization | 1     | nr    |
| user         | 1     | nom   |
| upper        | 1     | nom   |
| until        | 1     | sw    |
| university   | 1     | nom   |
| universe     | 1     | nom   |
| unexpected   | 1     | nr    |
| twin         | 1     | nom   |

Figura 6: Listas das formas ativas, suplementares e Hapax

Fonte: Listas geradas pela autora

Na segunda etapa, Nascimento e Menandro (2006) afirmam que o programa seleciona as formas reduzidas com frequência igual ou superior a 04 e define as UCEs a partir da pontuação. Nesta etapa, ele realiza o cálculo de três cruzamentos: a Classificação Hierárquica Descendente – CHD, que compreende todas as UCEs em relação a todas as formas reduzidas; UC tamanho 1 em relação às formas reduzidas selecionadas; e a UC tamanho 2 em relação às formas reduzidas selecionadas. No Gráfico 1, gerado a partir do corpus dos aprendizes, há no eixo das abscissas os logaritmos dos “pesos” e no eixo das ordenadas as frequências das formas. A lista das formas ativas (coluna/forma) com os seus efetivos (coluna nb) e as suas categorias gramaticais (coluna tipo). Ele mostra o comportamento das frequências das palavras no corpus e ilustra a distribuição da frequência X rang.

Gráfico 1: Diagrama de Zipf



Fonte: Listas geradas pela autora

O Iramuteq agrupou o corpus dos aprendizes em 218 segmentos de texto (UCEs), e por meio da classificação hierárquica descendente dividiu o corpus de textos sobre Arte em dois subcorpora formados a partir de matrizes diferentes para cada um dos cruzamentos: classe 1 e classes 2, 3 e 4, conforme a Figura 6.

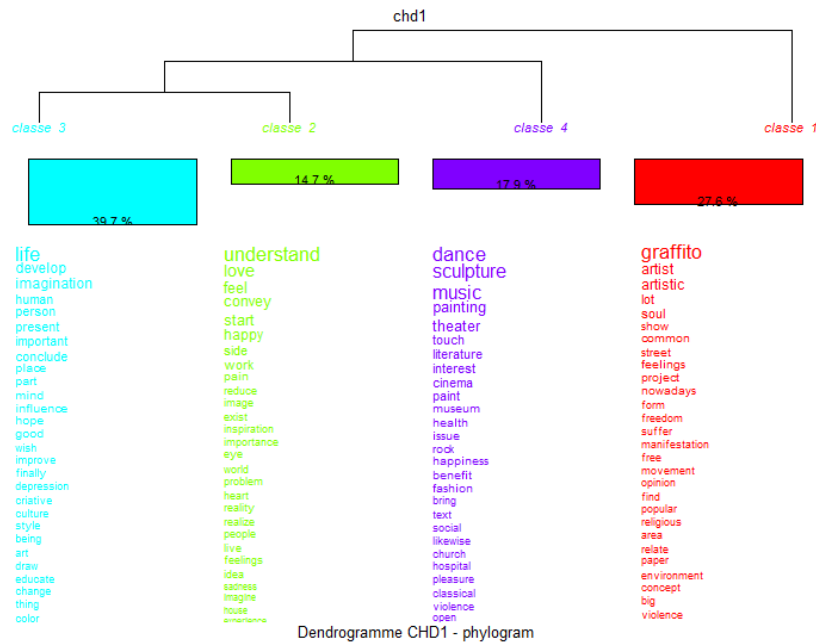


Figura 7: Dendrograma das palavras mais frequentes do corpus

Fonte: Extraído pela autora com auxílio do Iramuteq

O primeiro subcorpus, composto pela classe 1, é o conjunto total de unidades contextuais na matriz de indicadores iniciais e apresenta os pontos centrais discutidos pelos alunos em relação à Arte com semelhança semântica em relação às outras classes. No dendrograma da Figura 6, é possível observar que os dois blocos, formados respectivamente pelas classes 1 e 4 e pelas classes 2 e 3, são independentes. Isso quer dizer que a classe 1 tem mais relação ou proximidade com a classe 4 e pouca ou nenhuma relação com as classes 2 e 3. As classes 1 e 4 apresentam os seguintes itens lexicais mais frequentes:

Classe 1:

**graffiti, artist, lot, soul, show, common, street, feelings, Project, nowadays, form, freedom, suffer, manifestation, free, movement, opinion, find, popular, religious, area, relate, paper, environment, concept, big, violence**

Classe 4:

**Dance, sculpture, music, painting, theater, touch, literature, interest, cinema, paint, museum, health, issue, rock, happiness, benefit, fashion, bring, text, social, likewise, church, hospital, pleasure, classical, violence, open**

As palavras geradas pelo Iramuteq que mostram a relação das classes 1 e 4 são em sua maioria substantivos e revelam as concepções de Arte dos alunos, as manifestações que eles consideram como artísticas e o papel da Arte na sociedade. Os itens trazem referência à Arte como forma de expressão dos sentimentos diversos, apontando que as manifestações artísticas beneficiam a saúde, promovem mudanças sociais e diminuem a violência. A esse desenvolvimento e aos benefícios estão associadas algumas formas de Arte como grafite, dança, escultura, música, pintura, literatura e moda. Além disso, há os locais nos quais as obras são expostas: na rua, no cinema, no teatro, em museus e igrejas.

A segunda subdivisão dessa classe em duas separa as classes resultantes, de forma que as duas classes contenham vocabulários diferentes e não palavras sobrepostas (REINERT, 1998). O procedimento é repetido até que não resultem novas classes. As classes 2 e 3 se relacionam com a classe 4 e apresentam os seguintes itens lexicais mais frequentes:

Classe 2:

**Understand, love, feel, convey, start, happy, side, work, pain, reduce, image, exist, inspiration, importance, eye, world, problem, heart, reality, realize, people, live, feelings, idea, sadness, imagine, house, everywhere.**

Classe 3:

*Life, develop, imagination, human, person, present, important, conclude, place, part, mind, influence, hope, good, wish, improve, finally, depression, creative, culture, style, being, art, draw, educate, change, thing, color.*

A relação entre as duas classes destaca os mesmos pontos encontrados por Subtil et al. (2012) na ação buscada com a Arte, pelo uso dos verbos: entender, amar, sentir, expressar, desenvolver, influenciar, educar etc.; nos objetivos a que se destina a Arte e sua ação: representar a felicidade, a dor, a tristeza, as ideias, a cultura etc.; nos objetos de Arte que concretizam essas práticas: as cores e estilos. etc.

Nascimento e Menandro (2006) afirmam que o *Iramuteq* também apresenta a Análise Fatorial de Correspondência (AFC), que permite verificar as relações entre as classes num plano gráfico, o que permite a visualização geral articulada dos agrupamentos das palavras presentes no discurso dos autores. No corpus dos aprendizes, quanto mais próximos os elementos dispostos no plano, mais eles falam das mesmas coisas, por exemplo, no quadrante em vermelho que representa a classe 1, o substantivo *grafite* é o mais frequente e, portanto, está mais relacionado aos vocábulos *manifestação, comum, muitos, livre, liberdade, sofrer, alma e proteger*. O referido substantivo está distante dos vocábulos *forma e expressão*, o que significa que foram menos relacionados nos textos, ainda que na mesma classe.

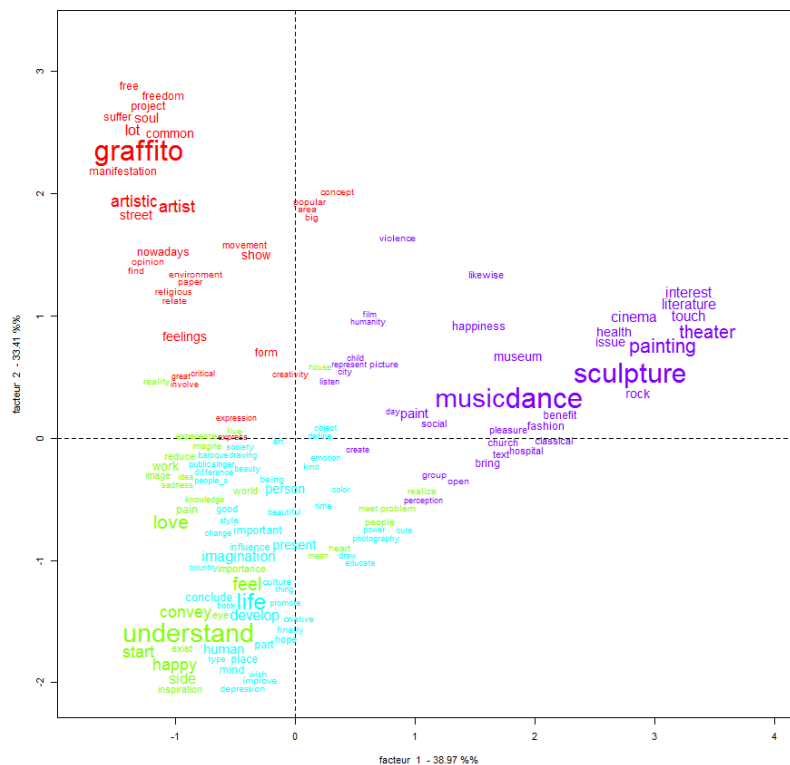


Figura 8: Análise Fatorial de Correspondência (AFC)

Fonte: Extraído pela autora com o auxílio do *Iramuteq*

Outra possibilidade de análise com o auxílio do *Iramuteq*, feita automaticamente, é a análise da semelhança semântica das palavras e a representação em forma de árvore. Ela é baseada na teoria dos grafos<sup>7</sup> e mostra as coocorrências e as conexões entre as palavras

<sup>7</sup> Um grafo é uma representação de um conjunto de nós conectados por arestas que, em conjunto, formam uma rede (RECUERO, 2004). A Teoria dos Grafos foi elaborada pelo matemático Leonhard Euler, e atualmente é utilizada em várias áreas do conhecimento para compreender quais as propriedades dos vários tipos de grafos e o processo de sua construção. De acordo com Recuero (2004, p. 4), a teoria dos grafos auxilia na compreensão das estruturas sociais, por “[...] descartar o cartesianismo da análise da parte, buscando a análise do todo, afirmando que este possui propriedades que vão além da mera soma de suas partes”.

do corpus. O nódulo *Art* é centralizado e as palavras mais próximas do nódulo são as Hapax, em tamanho menor devido a sua frequência.



**Figura 9:** Análise de semelhança semântica em árvore

**Fonte:** Extraído pela autora com o auxílio do *Iramuteq*

A Figura 9, extraída do *Iramuteq*, mostra a relação entre as palavras mais frequentes do texto. Os resultados do corpus mostram que nos cinquenta textos o nódulo *Arte* está mais relacionado aos substantivos *persona*, *sentimentos*, *vida* e *grafite*, *mundo*, *formas*, *música*, *sentir* etc. As linhas mais grossas mostram a frequência das relações no corpus como um todo, e é possível observar que o item *persona* foi mais relacionado ao verbo *educar*, os sentimentos relacionados ao verbo *mostrar* e o substantivo *vida* foi relacionado aos adjetivos *humano* e *importante*. O substantivo *grafite* foi mais relacionado com as palavras *parede*, *rua*, *vandalismo*, *reconhecer*, *escrever*, *manifestação*, *movimento*, *acessível* e *espaço*. As palavras menores que estão mais próximas do nódulo *Arte* formando o miolo são as hápax. Elas formam um grupo importante, pois podem contribuir para reforçar o tema dos textos do grupo. Esta relação possibilita a rápida identificação das palavras-chave de um corpus (MARCHAND; RATINAUD, 2012).

#### 4.2.3 ANÁLISE DO CONTEÚDO: CONCEPÇÕES SOBRE ARTE

A Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) permite ir além da classificação das unidades do texto, e para entendermos melhor o significado das análises quantitativas feitas com o auxílio do *Iramuteq*, foi realizada a análise das linhas de concordância que abrem o contexto de uso dos vocábulos. No corpus deste estudo, a palavra *Art* foi a mais frequente devido aos objetivos dos textos produzidos. Para a análise das concepções dos alunos sobre *Arte* foi utilizado o *AntConc* com ênfase no pacote lexical<sup>8</sup> *Art is, e as*

<sup>8</sup> Os pacotes lexicais são as seqüências de palavras que comumente coocorrem em discurso natural e são recorrentes em quase todos os registros (BIBER et al., 1999, p. 990). O pacote lexical *art is* é uma expressão referencial de especificação de atributo que no corpus analisado apresenta dois padrões: de caracterização e de identificação. Ambos os padrões contêm o verbo cópula *is* e um predicativo expressando o papel semântico de atributo (BIBER et al., 1999, p. 145). Segundo os autores, as sentenças com padrão de caracterização têm um participante caracterizado como sujeito e respondem às perguntas ‘O que é?’, ‘Como é?’, ‘Como mudou?’. Neste tipo de oração, a propriedade é atribuída ao referente do sujeito. A propriedade pode ser expressa por um sintagma nominal ou adjetivo. O padrão de

ocorrências destes pacotes aparecem no início dos textos quando os alunos definem e explicam o nódulo Arte, e ocorrem em duas variedades de padrão: padrão de caracterização e padrão de identificação (BIBER et al., 1999). No *corpus*, foram identificadas 111 ocorrências destes pacotes lexicais. A tabela abaixo mostra alguns exemplos de linhas de concordância, que foram agrupadas de acordo com as concepções de Arte dos alunos, com base na proposta dos objetivos da Arte, segundo Javelberg (2003, p. 28-36):

| <b>Concepções de Arte: “Art is...”</b> |  |
|--|--|
| <b>Livre expressão</b>                 | <i>art is our life, because everything is kind of it...</i><br><i>Art is the manner that the artists find to express their creativity...</i>   |
| <b>Criatividade</b>                    | <i>art is everything that we can see or imagine like the ...</i><br><i>Nowadays the art is used to improve the imagination...</i>  |
| <b>História</b>                        | <i>The world is art. The art is present in the world since ancient times and has...</i><br><i>Since the beginning of mankind, the art is present in people’s lives...</i>  |
| <b>Momento de relaxamento</b>          | <i>Art is a word that can express a lot of feelings...</i><br><i>art is everything that you can appreciate...</i><br><i>Art is everything that we can see, feel and touch ...</i>  |
| <b>Expressão de sentimentos</b>        | <i>Art is form of human being to express their emotions...</i><br><i>You feel good though visit one gallery of art. Art is very important for us...</i><br><i>Art is a way to rest mind off the work...</i><br><i>Above all art is all bring happiness for the people...</i><br><i>Art is Life. Art is all than express emotion and define culture...</i>  |
| <b>Fazer técnico</b>                   | <i>Art is used for medical treatment too...</i><br><i>Art is technical aspect features: colors and geometrical disposition and mixture various styles, like cubism, neo-pop cubism, baroque, expressionism, impressionism, realism and minimalism...</i>   |
| <b>Diversidade de áreas artísticas</b> | <i>Art is music, drafts, pictures, sculptures and panels...</i><br><i>Art is music, sculpture, paintings, cinema, dance...</i><br><i>like Baroque and cubism. Anyway, art is present on our lives..</i><br><i>dancer, actor, actress, singer, photographer, painter, produce art, and that art is culture....</i><br><i>show, dance and music..</i><br><i>Art is: expositions, music, decoration, cinema, feeling,</i><br><i>Art is not only paintings, sculpture, but also music, sports, dancing...</i><br><i>The religious art is a good form of art ...</i><br><i>the sounds; light; colors...</i> |

Pelas definições dos alunos, percebemos concepções do conhecimento artístico com fundamentação estética, envolvendo beleza, símbolo e uma diversidade de linguagens. Os alunos se mostram sensibilizados e interessados pela temática. A maioria deles transcende a concepção de Arte do senso comum e aproxima-se de uma visão mais ampla que considera a Arte como via de conhecimento, capaz de causar experiências, de influenciar o sujeito e transformar a relação dele com o mundo em que vive (FREITAS, 2005).

A partir das concepções apresentadas pelos alunos, é possível destacar representações sociais de Arte como fruição do belo, como pretexto e como conhecimento artístico (SUBTIL et al., 2012). No *corpus*, a representação da Arte como fruição do belo é observada

---

identificação responde à pergunta ‘Qual é?’, ‘Quem é?’, e é formado pelo verbo cópula *is* e um predicativo do sujeito. O predicativo é um sintagma nominal definido e não um sintagma adjetivo ou sintagma nominal indefinido, como é normalmente o caso do padrão de caracterização (BIBER et al., 1999, p. 146). Este padrão expressa a identidade entre o sujeito e o predicativo.



pelo aporte dos sentimentos e pelo exercício da sensibilidade como meio para a mudança. A oposição do belo, do artístico e do não artístico é demonstrada como meio para a autocompreensão, como exercício de apreciação, e como forma de ampliar os horizontes:

*Art makes you understand about yourself. You certainly realize who you are. Art is important for human life because when you understand art, you start to understand what happens around you.*

*Art is also a way to introduce culture, a country transcribes what is best to be seen and appreciated.*

*A lot of artist use the art not only to show beauty, feelings as something like this, Pablo Picasso for example used his artistic talent in the painting “Guernica” to represent the suffering, the horrors and pain of the people in the middle of the second great war.*

*Consequently you change your eyes to the world, change your way to think and you start to understand the world that you live. But why some people doesn't have art inside your hearts and mind? The answer is simple, they don't know how art is important to human life.*

A Arte é o pretexto ou o meio para desenvolvimento, para a socialização e para a aprendizagem. Para a maioria dos alunos, a Arte inspira, educa e traz desenvolvimento cognitivo:

*The art makes people's life happier, it also makes the most educated people and it is important to disseminate culture and to express what the artist is really thinking.*

*Art is important in human life because it makes us happier and cultural; it serves to educate people in everyday life.*

*In schools, art must be present as a form of inspiration for students, also teaching the styles of painting, for example, Baroque and cubism.*

Finalmente, a Arte é apresentada pelos alunos como conhecimento artístico, relacionada à sociedade e vivenciada no cotidiano, com potencial de crítica à totalidade social. O potencial de crítica social é veiculado principalmente pelos textos que argumentam que o grafite é uma forma de Arte que sofre preconceito, por ser advinda das classes sociais menos favorecidas.

*Graffiti is best form of art, not vandalism. People sometimes have a certain prejudice against the graffiti because it was born in the periphery and in most of cases, sometimes represented by people from lower social classes.*

*Imagine how many people can save with art? Save from death, misery...*

*There is no better kind of art, because it is linked to the personality of who did it, therefore the identity of a social group.*

*With the criticisms it is possible to spread great ideas.*

## 5 CONCLUSÕES

Considerando-se a temática abordada na maioria dos textos produzidos pelos alunos, podemos afirmar que os conhecimentos construídos a partir do construto Arte foram discutidos, corroborando Freitas (2005), como uma área do saber carregada de especificidades, com objetivos e conteúdos próprios. As escolhas lexicais dos alunos demonstram valores linguísticos, estéticos e simbólicos que enfatizam em sua maioria o lado emocional, afetivo e social da Arte como uma área essencial para a humanidade.

O uso de mapas conceituais para o desenvolvimento da produção escrita possibilita a aprendizagem por meio do discurso (conhecimento declarativo) e por meio do raciocínio (conhecimento procedimental). Este aprendizado envolve a construção e a manipulação de modelos mentais (JOHNSON-LAIRD, 1983), que os alunos construíram quando tiveram que fazer escolhas lexicais e inferências nas construções das listas, das proposições e dos textos constituídos de sentido e de argumentação. Na proposta de introduzir o mapa conceitual como técnica para a produção textual, percebe-se o enriquecimento do conhecimento acadêmico e o desenvolvimento de habilidades tais como: organizar e ligar ideias, raciocinar, criticar, aprender a ler e interpretar, além de escrever o texto em inglês dentro da perspectiva de processo, avançando na interlíngua. Os mapas conceituais tornam-se importantes para planejar a aprendizagem e para compor os recursos de planejamento da escrita, pois possibilita a visão sistêmica e hologramática destes planejamentos, viabilizando uma reflexão contínua e uma reconstrução do texto, além da revisão dos conteúdos e conceitos.

Ponderando sobre a relevância do mapa conceitual no processo de ensino-aprendizagem, é possível observar alguns de seus usos e habilidades cognitivas que podem ser explorados. No que diz respeito ao seu uso como ferramenta avaliativa, ele pode ajudar a identificar as dificuldades e êxitos com relação ao conteúdo estudado e, ao mesmo tempo, possibilitar um *feedback*; contribuir para a reflexão sobre temas abordados e fazer do momento avaliativo um momento também de aprendizagem. Desse modo, tem-se a promoção de uma avaliação formativa, na qual se avalia todo o processo de aprendizagem e não somente seu produto final. Além disso, o uso do mapa estimula a cognição, pois o aluno aprende a como aprender de forma autônoma, autorregulando seu processo cognitivo.

Em relação à produção escrita colaborativa, os resultados deste estudo corroboram Storch (2005), uma vez que a interação nos pares para a produção colaborativa favoreceu o desenvolvimento das habilidades gramaticais e de vocabulário dos alunos. O estudo tem implicações para o ensino de línguas adicionais, uma vez que o trabalho de produção escrita em pares e grupos foca no processo, motiva os alunos a participarem, auxilia no desenvolvimento de habilidades tais como: organização, concatenação de ideias, raciocínio lógico etc. Além disso, promove o letramento crítico, pois envolve a tomada de decisão sobre o foco da temática, o uso de estratégias para fazer as escolhas lexicais e inferências na construção textual constituída de sentido, argumentação e de apelo para as questões sociais. No entanto, alguns pontos negativos foram observados no processo, como por exemplo, a maioria dos alunos já estar acostumada à produção escrita como uma atividade individual, ou ao fato de alguns alunos serem tímidos e não se sentirem à vontade para discutir a construção textual. Além disso, alguns alunos mais proficientes centraram a atividade neles mesmos por entenderem que a escrita é uma atividade individual.

Os softwares *Iramuteq* e *AntConc* se mostraram rigorosos e permitiram o uso de diferentes recursos para a análise textual. Eles trouxeram contribuições para a compreensão das representações sociais do grupo de alunos sobre a temática da Arte e para a área de Linguística de *Corpus*, uma vez que facilitam o processamento de grandes volumes ou número de textos. Este estudo é uma pequena amostra do potencial do *Iramuteq*, que viabiliza as análises lexicais em *corpus* maiores sem perder o contexto de uso dos itens. Este estudo pode ser replicado em comparação a *corpus* de referência, possibilitando a integração das análises quantitativas e qualitativas, trazendo objetividade às interpretações dadas ao conteúdo dos textos.

## REFERÊNCIAS

- AUDI, J. H. K. *Mapas conceituais e a aprendizagem significativa*. Disponível em: <<https://jorgekotickaudy.wordpress.com/2014/06/08/mapas-conceituais-e-a-aprendizagem-significativa/>>. Acesso em: 8 jun. 2016.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BIBER, D.; CONRAD, S.; LEECH, G.. *Student grammar of spoken and written English*. London: Longman, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BORG, S. Language teacher cognition. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Ed.). *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 163-171.
- CAMARGO, B. V.; JUSTUS, A. M. Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.
- CAMARGO, B. V. ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P. et al. (Ed.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2005.
- COLI, J. *O que é arte?* São Paulo: Brasiliense, 1981.
- DAIUTE, C. Do 1 and 1 make 2? Patterns of influence by collaborative authors. *Written communication*, v. 3, n. 3, p. 382-408, 1986.
- DUBY, G. *Quotation*. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/MTM2ODY5MA>>. Acesso em: 8 jun. 2016.
- FERREIRA, S. (Org.). *O ensino das artes: Construindo Caminhos*. Campinas: Papirus, 2001.
- FREITAS, J. B. F. Arte é conhecimento, é construção, é expressão. *Revista Digital Art&.* ano 3, n. 3, abr. 2005. Disponível em: <http://www.revista.art.br>. Acesso em: 8 Jun. de 2016.
- IAVELBERG, R. *Para gostar de aprender arte – sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (Ed.) *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989. p. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ - Faculdade de Educação, dez. 2001.
- JOHNSON-LAIRD, P. N. *Mental models*. Cambridge: Harvard University Press, 1983.
- MARCHAND, P.; RATINAUD, P. L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française. *Actes des 11<sup>ème</sup> Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*, Belgica, p. 687-699, 2012. Disponível em: <<http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2012/Communications/Marchand,%20Pascal%20et%20al.%20-%20L%27analyse%20de%20similitude%20appliquee%20aux%20corpus%20textuels.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2016.
- MCDONOUGH, K. Learner-learner interaction during pair and small group activities in a Thai EFL context. *System*, v. 32, n. 2, p. 207-224, 2004.

- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NASCIMENTO, A. R. A.; MENANDRO, P. R. M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, ano 6, n. 2, p. 72-88, ago./dez. 2006.
- NOVAK, J. D. *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Universidad, 1982.
- OLIVEIRA, S. B. et al.. Pacotes lexicais em corpus de aprendizes do ensino médio. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. (Org.). ENCONTRO DE LINGÜÍSTICA DE CORPUS, 10., 2012, Belo Horizonte. *Anais do X Encontro de Linguística de Corpus: aspectos metodológicos dos estudos de corpora*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012. p. 337-363.
- OHTA, A. S. *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2001.
- PALMER, G. B. *Toward a theory of cultural linguistics*. Texas: University of Texas Press, 1996.
- POUGY, E. G. P. *Poetizando linguagens, códigos e tecnologias: a arte no ensino médio*. São Paulo: Edições SM, 2012.
- RATINAUD, P. IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. 2008. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org>>. Acesso em : 8 jun. 2016.
- RECUERO, R. C. Redes sociais na Internet: Considerações iniciais. In: ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA DA XXVII INTERCOM, 6., 2004, Porto Alegre. Anais. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/recuero-raquel-redes-sociais-na-internet.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.
- REINERT, M. Une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurelia de Gerard de Nerval. *Bulletin de Methodologie Sociologique*, v. 26, p. 24-54, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Alceste*. Version 4.0 – Windows (manual). Toulouse: Societé IMAGE, 1998.
- RICHARDS, J.; RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: CUP, 1986.
- RODRIGO, M. J.; CORREA, N. Representação e processos cognitivos: Esquemas e modelos mentais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 81-94.
- SHEHADEH, A. Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*, v. 20, p. 286-305, 2011. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/251640723\\_Effects\\_and\\_student\\_perceptions\\_of\\_collaborative\\_writing\\_in\\_L2](https://www.researchgate.net/publication/251640723_Effects_and_student_perceptions_of_collaborative_writing_in_L2)>. Acesso: 8 jun. 2016.
- SMIT, U.; DAFOUZ, E. (Ed.). *AILA Review*. Integrating content and language in higher education: gaining insights into english-medium instruction at european universities. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2012.
- SPINK, M. J. P.; GIMENES, M. G. G. Práticas discursivas de sentido: apontamentos metodológicos para a análise de discursos sobre saúde e doença. *Saúde e Sociedade*, v. 3, n. 2, p. 149-171, 1994.

STORCH, N. Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14, p. 153-173, 2005. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1060374305000172>. Acesso em: 8 jun. de 2016.

STORCH, N.; WIGGLESWORTH, G. Writing tasks: comparing individual and collaborative writing. In: GARCIA, M. (Ed.). *Investigating tasks in formal language learning*. London: Multilingual Matters, 2007. p. 157-177.

SUBTIL, M. J.; SEBEN, E. E.; ROSSO, A. J. Representações sociais sobre arte e ensino de arte. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 12, n. 3, p. 350-361, set./dez. 2012.

SWAIN, M. Talking-it through: Linguaging as a source of learning. In: BATSTONE, R. (Ed.). *Sociocognitive perspectives on language use/learning*. Oxford: Oxford University Press, 2010. p. 112-130.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

**Recebido em 08/06/2016. Aceito em 15/08/2016.**