

A PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO – UM OLHAR SOBRE AS PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM

Aline Rubiane Arnemann (UFSM)
Bárbara Muders (UFSM)
Claridiane de Camargo Stefanello (UFSM)
Cleiton Reisdorfer Silva (UFSM)

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar uma unidade de Livro Didático (LD) de Língua Portuguesa do 9ª Ano, a fim de identificar quais perspectivas de aprendizagem estão marcadas linguisticamente na proposta de produção textual da unidade. Tomamos como base três perspectivas de aprendizagem: behaviorismo (SKINNER, 1974; STAATS, 1980), cognitivismo (PIAGET, 1972; CHOMSKY, 2009), teoria sociocultural (VYGOTSKY, 2001). Retomamos os conceitos chave dessas teorias de modo a possibilitar a análise do *corpus*. O material de análise foi selecionado com base no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo o LD desta análise um dos livros de maior circulação em nossas escolas, especialmente da região de trabalho dos autores. Os procedimentos de análise envolveram: a seleção de seções com orientações explícitas para o trabalho em sala de aula, dentre as quais, direcionamos o foco para a seção de produção de texto; e a busca por termos linguísticos que sinalizam a manifestação de determinada perspectiva de aprendizagem. A análise do *corpus* indicou que os autores do LD constroem atividades didáticas com base na perspectiva cognitivista.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. Perspectivas de aprendizagem. Produção de texto.

ABSTRACT: The present work aims at analyzing one unit from Portuguese language in 9th year textbook in order to identify the learning perspectives underlying the activities of textual production in the selected unit. We consider three main learning perspectives: behaviorism (SKINNER, 1974; STAATS, 1980), cognitivism (PIAGET, 1972; CHOMSKY, 2009), sociocultural (VYGOTSKY, 2001). We return to the key concepts of these theories in order to allow the *corpus* analysis. The analysis material was selected based on the National Textbook Program (PNLD), where the textbook for the present analysis was one of the greatest circulation in our schools, especially in the authors' working region. The analysis procedures involved the selection of the sections with explicit orientations to classroom work, where we have selected the text production section, and the search for linguistic terms to prove the adoption of certain learning perspective. The analysis indicated that the textbook authors construe didactic activities based on cognitive perspective.

KEYWORDS: Textbook. Learning perspectives. Text production

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com o estudo e análise dos materiais didáticos produzidos e distribuídos no Brasil não é recente e muitos são os pesquisadores (BUNZEN, 2005; PINTON, 2012) que, sob diversos enfoques, direcionam seus trabalhos para essa área de estudos. Acreditamos que isso se deva a uma necessidade constante de analisar, avaliar, (re)construir e qualificar a produção desses materiais didáticos e, de modo mais específico, capacitar os profissionais que os utilizam, levando em conta seu papel como consumidores de livros de didáticos em situações de ensino e aprendizagem. Nesse âmbito, o Livro Didático de

Língua Portuguesa (LDP)¹ destaca-se por ser um material complementar ou de suporte para o ensino que é, muitas vezes, o único utilizado pelos professores.

Diversas são as razões para a extrema popularidade dos LDPs em nossas salas de aula e a valorização estatal é tamanha a ponto de ser expressa pela existência de um programa governamental, responsável pelo processo de avaliação e distribuição dos LDs, o Programa Nacional do Livro Didático² (PNLD). A adoção, em larga escala, do livro didático remonta, no Brasil, à década de 1950, momento em que teve início a chamada “democratização do ensino” em nosso país (SOARES, 2000). Nesse momento histórico, com um grande aumento da demanda por profissionais na educação, houve, em um processo cíclico, a necessidade de acelerar o processo de formação desses profissionais, em detrimento da qualidade dessa formação.

Como resposta a esse fenômeno, foram criadas estratégias para amenizar os efeitos da diminuição da qualidade da formação de professores, dentre elas, a que consideramos mais significativa: a implementação do LD como suporte para as atividades de ensino em sala de aula. Coube ao professor, nesse contexto, um papel passivo e tecnicista, pois, tendo uma formação deficitária, não lhe era possibilitado decidir sobre quais aspectos focar ou quais metodologias adotar ao planejar e executar suas aulas, sua única alternativa era seguir o manual, o que seria, supostamente, suficiente para atingir o sucesso em suas atividades de ensino (SOARES, 2000).

Considerando a relevância que o LDP tem para o ensino da Língua Portuguesa (LP), durante o transcorrer deste trabalho, buscamos enfatizá-lo enquanto uma materialidade linguística significativa. Assumimos esse posicionamento a fim de compreender a constituição das seções analisadas e, conseqüentemente, a maneira como essa constituição é determinada pelas perspectivas de aprendizagem abordadas no presente trabalho.

Essa construção dos LDs é reflexo de uma estrutura estatal que normatiza o que pode e deve e o que não pode e não deve ser ensinado nas aulas de Língua Portuguesa e nas escolas. Embora os LDs possam ser produzidos de forma independente, atendem a uma série de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura, tornando possível a manutenção do controle estatal sobre a produção e distribuição desses materiais.

¹ Para referir-se ao livro didático, de uma forma mais ampla, utilizaremos LD.

² O PNLD 2011 e o PNLD 2012 são os programas em vigência atualmente. Para maiores informações, consultar o site: < <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>.

Para responder a essa questão de modo aprofundado, precisaríamos analisar um número extremamente grande de exemplares de LDs – levando em conta, por exemplo, cinco décadas de produção massiva de livros didáticos – essa tarefa é, porém, inexequível diante do que nos propomos a desenvolver neste artigo. Realizamos, assim, um recorte específico, selecionando para análise o livro “Português Linguagens – 9º Ano”, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

Empregamos, como pressupostos teóricos, para análise e compreensão do material selecionado as seguintes perspectivas de aprendizagem: behaviorismo (SKINNER, 1974; STAATS, 1980), cognitivismo (PIAGET, 1972; CHOMSKY, 2009), teoria sociocultural (VYGOTSKY, 2001). Partindo desse aporte teórico, procuramos observar, por meio de marcas e regularidades linguísticas, quais teorias de aprendizagem podem ser observadas no *corpus* de análise.

Nesse viés, o presente estudo justifica-se, por entendermos que a compreensão do modo como as perspectivas de aprendizagem determinam a constituição dos LDPs é de extrema importância para que o docente estabeleça relações entre o aprendizado acadêmico e o suporte didático para o ensino em sala de aula, de modo a ler, analisar, avaliar e utilizar de forma crítica esse material. Desse modo, analisamos os LDPs a partir da reflexão sobre sua constituição, visto que esta é uma forma de compreendermos o que é posto em circulação no âmbito do ensino e que teorias de aprendizagem são utilizadas na produção de materiais didáticos.

2 APORTE TEÓRICO

A partir das décadas de 1950 e 1960, com a ocorrência do já citado processo de democratização do ensino no Brasil (SOARES, 2002), uma nova problemática é imposta à educação e em especial ao ensino de língua no Brasil: a necessidade de sistematização e organização explícita do ensino, visando à formação de docentes que possam atender à demanda crescente de alunos em meio a um contexto de crise social no país. Nesse contexto, e a partir dele conviveram, nas aulas de LP, diferentes objetos de aprendizagem e perspectivas teórico-metodológicas norteadoras do trabalho do professor. Neste trabalho, buscamos delimitar esses objetos e perspectivas, tomando como base teorias inicialmente voltadas para a psicologia, que acabaram tendo reflexos no campo do ensino e da aprendizagem.

Discorreremos, então, sobre as seguintes perspectivas: behaviorista/comportamentalista;/ cognitivista/construtivista; e teoria sociocultural.

Considerando que cada uma dessas perspectivas teve – e ainda têm – reflexos na aprendizagem em nosso país, não nos preocupamos em estabelecer momentos em que uma ou outra teve maior influência, pois, como podemos observar, essas perspectivas coexistem no espaço escolar, em maior ou menor medida, de acordo com a formação de cada profissional. Na subseção, a seguir, retomamos elementos relevantes de cada uma dessas perspectivas.

2.1 A perspectiva behaviorista

O Behaviorismo foi criado pelo psicólogo estadunidense John Broadus Watson no início do século XX e surgiu em resposta à crise vivenciada pela psicologia da época, a qual encontrava dificuldades em delimitar e definir seus objetos de estudo. Watson adota o comportamento como objeto de estudo para a psicologia e busca estabelecê-lo em oposição ao caráter introspectivo que a psicologia da época tomava. Para esse teórico e outros que vieram a seguir, o Behaviorismo adota como objeto de estudo o comportamento – tal como sugere o termo em inglês *behavior*, as condições ambientais e os princípios dos quais o comportamento era uma função (STAATS, 1980, p. 100).

Os comportamentos humanos, para essa perspectiva, são frutos do condicionamento do ambiente externo, funcionando como respostas a determinados estímulos aos quais o sujeito já tenha sido submetido. O aprendiz, nesse contexto, apenas utiliza mecanismos de ajuste ao ambiente, não havendo espaço para a criatividade e o desenvolvimento de habilidades que estejam distantes daquilo que se espera para determinada situação, os comportamentos de resposta são mecânicos e muito próximos da fisiologia (TERRA, 2003).

Essa fase inicial foi chamada de behaviorismo metodológico e a ela se seguiram o behaviorismo radical de B. F. Skinner e o behaviorismo social de Staats. Skinner, afirmava ser capaz de realizar qualquer condicionamento e suas experiências com animais o levaram a realizar generalizações que partiam do animal para o humano (STAATS, 1980). Em termos de ensino, para essa perspectiva qualquer conhecimento poderia ser adquirido por meio da repetição e da memorização.

A terceira fase do behaviorismo foi postulada por Staats (1980), o qual criticou veemente as limitações das fases anteriores do behaviorismo. Em artigo publicado em 1980,

Staats apresenta uma série de proposições que desconstruem afirmações de Skinner durante suas experiências. Para Staats (1980), as proposições de Skinner, obtidas a partir da observação do comportamento animal, são inválidas, pois desconsideram elementos básicos da cognição humana, como o fato de a aprendizagem humana ser cumulativa para o indivíduo e para o grupo. Características humanas como personalidade, criatividade, responsabilidade, liberdade e ação intencional não podem ser atribuídas a animais.

2.2 O cognitivismo

O cognitivismo tem como grandes expoentes os autores Jean Piaget e Noam Chomsky. O primeiro propõe uma série de etapas nas quais se dá o desenvolvimento cognitivo e intelectual da criança, levando à compreensão de quais atividades seriam adequadas à cada etapa e o segundo destaca a importância da relação entre a linguagem e a mente.

Os estudos de Chomsky têm grande importância para os estudos linguísticos, sendo utilizados como base para o ensino de língua materna e língua estrangeira. Ao autor, é associada a criação da Gramática Gerativa Transformacional e da abordagem biolinguística. Nas palavras do autor, a biolinguística “concentra a atenção num componente da biologia humana que participa do uso e da aquisição da linguagem” (CHOMSKY, 2009, p. 314). Para o autor, o processo de aquisição de uma língua é um processo complexo, relacionado a aspectos cognitivos inatos na raça humana. Para essa abordagem, nascemos com um potencial para a utilização da linguagem, o qual desenvolvemos de forma autônoma.

Tanto para Chomsky quanto para Piaget, o sujeito aprendiz é central nos processos de ensino e aprendizagem, sendo responsável por selecionar e adotar as estratégias de aprendizagem que sua experiência considerar como efetivas e possuindo liberdade para trabalhar ativamente dessa forma.

O seguinte trecho sintetiza o modo como o cognitivismo pode ser encarado em termos pedagógicos.

Enquanto proposta pedagógica, a perspectiva cognitivista aponta para dois caminhos. No primeiro, encontramos as abordagens que procuram oportunizar situações não (ou pouco) modeladas por meio das quais o indivíduo aprende a segunda língua (A Abordagem Natural, por exemplo). Desse modo, o aprendiz participa de interações abertas, centradas em tarefas, cujo objetivo é a negociação de significados. No segundo, estão as abordagens que criam condições para que o aluno

pratique estruturas pré-selecionadas, pré-sequenciadas (A Abordagem Comunicativa, por exemplo). Nesse caso, focalizam a forma, as propriedades funcionais e nocionais da linguagem. O desenvolvimento da forma e das funções resultaria, em última instância, em aprendizagem (TICKS, 2008, p. 47).

Nessa abordagem, o foco está na capacidade de o aluno construir informações e significados. Há a predominância de uma visão do sistema cognitivo como organizador do pensamento e o foco está na atuação do aluno no desenvolvimento de atividades que contribuam para a sua aprendizagem.

2.3 A teoria sociocultural

A perspectiva sociocultural, como o próprio nome indica, enfoca os aspectos sociais que envolvem o indivíduo no processo de ensino e aprendizagem. A aprendizagem ocorre por meio da interação com o meio e com os outros indivíduos em um nível de desenvolvimento superior, que direta ou indiretamente auxiliarão na construção do conhecimento do aprendiz. De forma distinta ao behaviorismo, no qual o indivíduo recebe os estímulos do meio de forma passiva, e ao cognitivismo, no qual o aprendiz tem centralidade e liberdade de adotar a forma de aprendizagem que lhe for conveniente, para Vygotsky, proponente da teoria sociocultural, existem certas condições que envolvem tanto as predisposições biológicas do indivíduo como, principalmente, o meio social na qual se instauram as interações sociais para que o aprendizado ocorra. Nesse prisma, o espaço escolar é considerado fundamental no processo de aprendizagem (FRIEDRICH, 2012).

Para promover a aprendizagem, Vygotsky (2001) investe na atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do estudante. Para o teórico, a relação entre processos “maduros” - os quais são percebidos em atividades que o estudante consegue desenvolver sem o auxílio do professor ou de uma colega mais experiente - e em “maturação”, os quais, por sua vez, são percebidos em atividades em que os discentes ainda necessitam de auxílio do professor ou de colegas mais experientes para desenvolver - é importante para compreender o modo como crianças de diferentes idades aprendem ou, ainda, qualquer indivíduo em situação de aprendizagem.

A interação é relevante nesse sentido, pois estabelece o contato entre sujeitos em fase de desenvolvimento real e sujeitos em fase de desenvolvimento potencial (HOLZMAN, NEWMAN, 1993). No espaço escolar, essa interação ocorrerá entre professor e alunos e entre

os próprios alunos. O professor, estando em um nível de desenvolvimento superior, é responsável por fornecer as condições necessárias para que os alunos aprendam, organizando tempo, materiais e orientações adequadas para cada atividade a ser desenvolvida.

A escola, como espaço específico para o ensino, tem a função de tornar esses processos mais explícitos e coerentes às necessidades da criança, tomando como base o que a criança sabe em direção ao que deve saber (FRIEDRICH, 2012), ou seja, partindo dos conhecimentos enciclopédicos da criança aos conhecimentos científicos e/ou teóricos, os quais o infante aprende no ambiente escolar, efetivando a ponte de encontro - mediação - entre tais conhecimentos. Para Vygotsky (2001), é na escola, por meio do conhecimento escolarizado, que a criança pode se aproximar dos conceitos científicos, conceitos esses que ela pode internalizar com maior eficiência à medida que seu conhecimento passar de um desenvolvimento potencial para um desenvolvimento real.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA

A matriz metodológica se configura da análise das propostas de produção textual de uma unidade do Livro Didático Português Linguagens, 9ª Edição, do ano de 2015, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, em sua versão direcionada ao 9º ano. Partindo desses pressupostos, o universo de análise deste trabalho é a unidade didática quatro, que apresenta como tema “Nosso tempo”. A partir dessa unidade³, o *corpus* deste trabalho é constituído pelas propostas de produção textual, organizadas a partir do texto dissertativo-argumentativo.

Para a referida análise, consideramos os preceitos teóricos defendidos pelas teorias de aprendizagem – Behaviorista, Cognitivista e Teoria Sociocultural. A partir disso, buscamos identificar quais são as perspectivas de aprendizagem marcadas linguisticamente nas propostas de produção textual da unidade.

Dadas essas circunstâncias, convém destacar que a versão do Livro Didático escolhida para a análise está organizada em quatro unidades. Cada unidade didática é introduzida por uma temática social. A unidade selecionada para a análise tem como título “Nosso Tempo”. Na página de abertura dessa unidade são apresentadas imagens e um pequeno texto. Esse texto, por sua vez, relaciona-se à temática que será desenvolvida ao longo da unidade. Nessa

³ A escolha desta unidade se deve ao fato de os autores trabalharem com o texto dissertativo-argumentativo.

parte introdutória, também é apresentada uma seção intitulada *Fique ligado! Pesquise*, em que são sugeridos livros, filmes, sites e músicas relacionados ao assunto da unidade. Essa apresentação inicial proporciona uma clareza maior aos alunos sobre a temática que será desenvolvida na unidade, instigando-os a envolver-se nas questões que serão posteriormente abordadas.

Ainda convém destacar que cada unidade está dividida em três capítulos. Cada capítulo apresenta um texto inicial, atividades de compreensão e interpretação, uma proposta de produção textual e, por último, atividades de conhecimentos linguísticos. Como o foco deste trabalho está na proposta de produção textual, é importante ressaltar que cada capítulo da unidade apresenta uma proposta de produção organizada em duas seções. Na primeira seção, são apresentados os pontos de vista teóricos, tendo em vista atividades que abordem a estrutura e o estilo de determinado texto. A segunda seção, intitulada *Agora é a sua vez*, está direcionada para a produção do aluno. São apresentados, inicialmente, diversos textos que abordam a temática da proposta de produção, para na sequência, solicitar que o aluno produza seu próprio texto. Nessa parte, são apresentadas orientações sobre como produzir o texto, bem como uma tabela de Revisão e Reescrita, com o intuito de que o aluno volte para os elementos estruturais e identifique se estão contemplados em seu texto.

Com relação à organização da unidade, buscaremos inicialmente descrever e analisar, nos três capítulos da unidade quatro, a primeira seção da produção textual, apresentando os textos, a organização das atividades e a qual perspectiva de aprendizagem essas atividades estão vinculadas. Após a descrição e análise da primeira seção, partiremos para a segunda, enfocando a teoria de aprendizagem que norteia os elementos de planejamento do texto, bem como o processo de revisão e de reescrita. Finalizada essa parte, referente à metodologia, passamos, neste momento, para a análise das propostas de produção textual.

4 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Na primeira seção do capítulo 01, consta uma dissertação escolar, que é apontada pelo livro como um tipo de texto dissertativo-argumentativo⁴. Conforme o LD, esse tipo de texto é solicitado em vestibulares e em concursos, e por isso a importância de ser trabalhado no contexto escolar. A dissertação apresentada tem como título “Há incerteza na mudança”, produzida por um candidato no vestibular de Engenharia Química da Unicamp-SP. Para trabalhar as características do respectivo texto, são apresentadas, após o texto, sete atividades com o intuito de fazer com que os alunos identifiquem as características desse texto dissertativo. A seguir, podemos observar duas atividades que seguem essa organização:

Quadro 01: Atividades sobre o texto “Há incerteza da mudança”

1. O texto dissertativo escolar geralmente apresenta uma estrutura organizada em três partes: a introdução, na qual é apresentada a ideia principal ou tese, o desenvolvimento, que fundamenta ou desenvolve a ideia principal, e a conclusão.
- a) Identifique os parágrafos que constituem essas partes.
- b) Qual é a ideia principal, ou a tese, defendida pelo autor na introdução?
- 4) Observe a conclusão do texto. Trata-se de uma conclusão tipo síntese ou do tipo proposta?

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 211.

No enunciado da questão 1, são apresentados os três movimentos constitutivos do texto dissertativo e suas principais características. As assertivas “a” e “b” convidam o estudante a identificar, respectivamente, os três movimentos constitutivos do texto dissertativo e a tese presente na introdução. A questão 4, propõe que o leitor identifique os movimentos característicos da conclusão. Uma vez que investem na identificação, temos aqui, a predominância de uma abordagem cognitivista, centrada na capacidade do estudante em realizar tal atividade, sem a intervenção do professor. Selecionamos tais atividades como amostra e, nesse mesmo modelo, organizam-se as demais, focalizando aspectos diferentes, todavia, mantendo o foco na identificação.

Em nosso ponto de vista, poderiam ser abordadas atividades que explorassem a reflexão tanto sobre o tema, como o gênero trabalhado, essas atividades, por sua vez, poderiam focalizar o viés sociocultural.

No segundo capítulo, a parte inicial da proposta de produção textual apresenta o conceito de informatividade e a qualidade dos argumentos, característicos do texto

⁴ Não é objetivo deste trabalho diferenciar *gênero textual* de *tipo textual*. Convém destacar que as perspectivas que utilizam gêneros textuais como objetos de ensino têm suas bases teóricas na perspectiva sociocultural de aprendizagem.

dissertativo-argumentativo. Para desenvolvê-los, o autor apresenta duas atividades de compreensão, tendo como referência um cartum, de Rodrigo Rosa, uma descrição do mito de Narciso, juntamente com o quadro “Narciso” (1599), do pintor italiano renascentista Caravaggio. A seguir, podemos observar as duas atividades:

Quadro 02: Atividades sobre o cartum, de Rodrigo Rosa.

1. Para captar o significado geral e o humor do cartum, não podemos nos ater ao que é mostrado.
 - a) Leia o boxe lateral e responda: Que ligação há entre o nome da fábrica de cosméticos o mito de Narciso?
 - b) Observe, ao lado, a reprodução do quadro *Narciso*, de Caravaggio, e relacione a pintura com a situação mostrada no cartum. Que semelhanças e diferenças você nota entre as duas obras?
 - c) Explique a crítica contida no cartum.
- 2) A leitura do cartum permite notar que, quando lemos um texto, acionamos conhecimentos que já temos. Assim, o sentido de um texto depende não apenas do que está expresso nele, mas também dos conhecimentos prévios do leitor.
Se o cartum não for relacionado com a história de Narciso, ainda assim ele será um texto? Provocará humor? Justifique sua resposta.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 230.

Nos enunciados que compõem as duas questões, são apresentados alguns movimentos que promovem a relação entre o texto e os conhecimentos prévios do leitor. Dessa forma, se percebe alguns indícios da perspectiva sociocultural, pelo fato de desenvolver um posicionamento crítico. Embora, tenha esse indício, as questões ainda não promovem um diálogo aprofundando, uma discussão que esteja centrada em aspectos contextuais, que promovam um olhar reflexivo e crítico sobre fatores contextuais. Isso nos leva a considerar que essas questões também estão vinculadas à uma perspectiva cognitivista.

Na sequência, o LD se propõe a desenvolver atividades que mobilizem conhecimentos acerca das informações que se apresentam no texto. Assim, o livro apresenta o texto intitulado “Violência social”, escrito por um candidato de vestibular. A partir dele, são propostas seis atividades, nas quais os alunos são orientados a observar os graus de informatividade (embora isso não seja abordado com clareza no LD) que o texto veicula, conforme é demonstrado abaixo:

Quadro 03: Atividades sobre o texto “Violência social”.

1. No primeiro parágrafo, o autor afirma que a violência é praticada “no mundo inteiro”, o que nos leva a supor que o texto será desenvolvido com exemplos da realidade de diferentes países e de diferentes níveis sociais. Isso se verifica posteriormente no texto?
3. Observe o 3º e o 4º parágrafos. Neles, as afirmações são genéricas e sem profundidade. Que informações o autor poderia fornecer para torná-los mais precisos e ricos em ideias?

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 233.

Dadas essas circunstâncias, as atividades propostas no segundo capítulo, aproximam-se de questões estruturais, isto é, modeladas e apresentadas para os alunos com o intuito de desenvolver a aprendizagem, seguindo o padrão apresentado no primeiro capítulo. Essas atividades, por sua vez, seguem uma estrutura formal, a fim de contribuir para a construção de informações e significados. Isso nos leva a considerar que essa proposta também está vinculada à perspectiva cognitivista.

No terceiro capítulo, para apresentar o texto dissertativo-argumentativo com foco na continuidade e progressão, o autor apresenta o texto intitulado “Tecnologia parece alterar caráter de amizades juvenis”, de Hilary Stout. Para trabalhar as questões do respectivo texto, são apresentadas seis atividades o intuito de “possibilitar a construção do sentido geral do texto” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 249). Isso pode ser observado na atividade que segue:

Quadro 04: Atividade sobre o texto “Tecnologia parece alterar caráter de amizades juvenis”.

1. O texto apresenta nove parágrafos.
- a) Os dois primeiros formam a introdução. Identifique, no 2º parágrafo, a ideia principal do texto.
- b) Quais são os parágrafos do desenvolvimento?
- c) Que parágrafo forma a conclusão?

Fonte: CEREJA, MAGALHÃES, 2015, 251.

Conforme essa atividade, prevalece a mobilização de conhecimentos estruturantes do texto, focalizando a identificação, no caso, da ideia principal do texto e movimentos de desenvolvimento e conclusão nos parágrafos.

Na sequência, é apresentado o texto de uma candidata do vestibular de uma universidade mineira, sob o título “A sociedade em desarmonia”. A partir dele, são apresentadas quatro questões, nas quais os alunos são orientados a observar e desenvolver aspectos característicos da continuidade e da progressão textual. Isso pode ser observado com a seguinte questão:

Quadro 05: Atividade sobre o texto “A sociedade em desarmonia”.

1. O texto apresenta elementos de continuidade, mas falta nele o desenvolvimento adequado da progressão. No primeiro parágrafo, por exemplo, o autor faz duas afirmações: a de que a violência social aumenta e a de que a sociedade vive em desarmonia.
- a) Em qual dos parágrafos é desenvolvida a primeira afirmação?
- b) O autor, nesse desenvolvimento, apresenta as razões do aumento da violência social? Justifique.

c) Em que parágrafo é retomada a afirmação de que “a sociedade vive em desarmonia”?

Fonte: CEREJA, MAGALHÃES, 2015, 252.

Nessas atividades, também observamos o desenvolvimento dos aspectos formais da língua, priorizando os elementos que compõem e sequenciam um texto. Tal como as atividades apresentadas nos capítulos anteriores, essas exploram os mesmos aspectos, todavia em um texto diferente e sob um viés mais específico, direcionando a atenção para expressões específicas no interior dos parágrafos. Embora, tenha esse olhar mais específico, ainda predominam as atividades que visam a identificação.

Considerando a organização da primeira seção, é possível atribuir que essa parte inicial da produção textual não apresenta o desenvolvimento de uma temática. Por esse fato, apenas haverá uma relação com a segunda seção no que concerne os elementos estruturantes do texto dissertativo-argumentativo. Com isso, compreendemos que o objetivo dessa primeira seção, bem como salientamos anteriormente, é mobilizar conhecimentos acerca dos aspectos formais do texto, indicando a existência de um modelo a ser seguido. Ao desconsiderar uma temática e partir apenas dos elementos estruturantes, essa proposta inicial parece incorporar características da perspectiva cognitivista, uma vez que as atividades estão centradas na descrição e observação de características do texto dissertativo-argumentativo. Em outras palavras, focalizam a forma, a mobilização de significados característicos desse determinado tipo de texto.

Além dessa primeira seção, os três capítulos apresentam uma segunda seção, intitulada *Agora é sua vez*. Nessa segunda seção, são apresentados três a quatro textos para centralizar o leitor. No primeiro capítulo, intitulado *Mais louco é quem me diz...*, são apresentados quatro textos sob a temática *Preconceito racial*. No segundo capítulo, intitulado *O igual que é diferente*, são apresentados quatro textos que levam em consideração a temática *O papel da televisão na sociedade brasileira*. No terceiro capítulo, sob o título *Ciranda da Indiferença*, são apresentados dois textos em que se busca dialogar acerca da temática *O adolescente e as redes sociais*.

Essas temáticas são desenvolvidas apenas na segunda seção, não havendo uma relação com os textos e, por conseguinte, com os assuntos que se apresentam na primeira seção. Isso, de certa forma, acaba dificultando a aprendizagem do aluno, uma vez que, valendo-se dessas propostas, o sujeito acaba desenvolvendo três produções textuais de maneira superficial, sem

uma maior reflexão e envolvimento com os fatores que compõe determinada problemática social.

Na sequência, o LD apresenta o planejamento do texto e uma proposta de revisão e reescrita, conforme demonstrado abaixo:

Quadro 06: Planejamento do texto.

<ul style="list-style-type: none">• Anote os melhores argumentos que encontrou nos textos lidos e que possam ser úteis para fundamentar o ponto de vista que você irá desenvolver. Depois anote argumentos próprios que expressem sua opinião sobre o tema.
<ul style="list-style-type: none">• Organize o texto em parágrafos. Você pode apresentar a ideia principal (a tese) de seu texto logo no primeiro ou no segundo parágrafo e, nos parágrafos seguintes, expor argumentos que possam fundamentá-la. Reserve um parágrafo para a conclusão.
<ul style="list-style-type: none">• Busque uma linguagem objetiva, tendendo à impessoalidade e de acordo com a norma padrão.
<ul style="list-style-type: none">• Tenha em vista o perfil do interlocutor, O texto deverá ser exposto no mural da classe e, portanto, lido por seus colegas.
<ul style="list-style-type: none">• Dê ao texto um título que desperte o interesse do leitor.

Fonte: CEREJA, MAGALHÃES, 2015.

Quadro 07: Revisão e Reescrita.

Antes de passar o texto ao seu suporte final, observe:
<ul style="list-style-type: none">• se ele apresenta um posicionamento claro sobre o tema;
<ul style="list-style-type: none">• se apresenta uma ideia principal que resume seu ponto de vista sobre o tema;
<ul style="list-style-type: none">• se a ideia principal é fundamentada, no desenvolvimento, com argumentos claros e bem-desenvolvidos;
<ul style="list-style-type: none">• se a conclusão realmente finaliza o texto, retomando as ideias desenvolvidas ou fazendo uma proposta;
<ul style="list-style-type: none">• se a linguagem está de acordo com a norma-padrão;
<ul style="list-style-type: none">• se apresenta um título convidativo à leitura e se o texto, como um todo, é persuasivo;

Fonte: CEREJA, MAGALHÃES, 2015.

Com relação à proposta de planejamento do texto, observa-se, inicialmente, a presença de elementos voltados para a forma, para a organização do texto. Por outro lado, considera-se também o interlocutor, propondo que o texto escrito circule no meio social. No entanto, esses fatores ligados ao contexto social, à realidade do aluno, deveriam ser levados em consideração desde a primeira seção, partindo de uma determinada temática e desenvolvendo-a até o momento da produção.

Em consonância, a proposta de revisão e reescrita está direcionada para as ações do aluno, no que concerne a observação e análise do seu próprio texto. Por sua vez, esta prática está centrada apenas nos elementos formais que estruturam o texto, não levando em consideração os fatores sociais que orientaram a produção escrita e explorando pouco a produção de sentido do texto.

Dessa maneira, a partir das propostas de produção textual analisadas, entendemos que o aluno realiza as ações a partir das orientações do livro, com foco no texto, sem estabelecer

diálogos produtivos com aspectos contextuais, os quais, em nossa ótica, contribuem no processo de aprendizagem. Do mesmo modo, que nas atividades anteriores, predomina o foco nos elementos formais, de organização e estruturação de um texto e, por conseguinte, os fatores contextuais não são aprofundados e vistos como o elemento principal para a reflexão e o posicionamento crítico dos sujeitos.

Diante do *corpus* que selecionamos, podemos observar que as atividades propostas para a produção textual estão balizadas, predominantemente, pela abordagem cognitivista, focalizando atividades que exploram a identificação de aspectos no texto, centradas, de modo geral, em aspectos formais. Ademais, as atividades estão centradas na interação aluno-livro, deixando em segundo plano o diálogo entre os alunos e alunos e professor.

5 CONCLUSÃO

Neste trabalho, discorreremos sobre as perspectivas de aprendizagem, de modo a fornecer elementos para a análise. Dessa maneira, com base nas reflexões realizadas, constatamos que as atividades de produção textual estão direcionadas à perspectiva cognitivista, pois priorizam a identificação de informações e a mobilização de significados com base em elementos formais. Observamos tais características na primeira seção, em que são desenvolvidas atividades que focalizam os elementos constitutivos do texto dissertativo-argumentativo.

Já na segunda seção, especificamente em aspectos microestruturais, observamos que há o envolvimento de questões de ordem social. Entretanto, os elementos formais acabam prevalecendo, visto que em cada proposta de produção textual é trabalhada uma temática social distinta e por esse fato, as questões atreladas a elementos contextuais são desenvolvidas de maneira superficial, sem uma maior reflexão e um posicionamento crítico.

Desse modo, entendemos que as atividades sob o viés cognitivista proporcionam ao estudante a autonomia quanto ao seu processo de aprendizagem, todavia, o foco está centrado em aspectos formais. Em nosso ponto de vista, seria pertinente que o LD, além dessas atividades, investisse em outras, ancoradas pela perspectiva sociocultural, promovendo a interação entre estudantes e estudantes e professor.

Enfatizamos a relevância dos estudos das perspectivas de aprendizagem a fim de compreendermos a natureza do suporte que utilizamos em sala de aula, o LD, observando o

que está além das atividades. É preciso refletirmos, também, sobre o trabalho a partir dessas possibilidades de produção, pois as interações sociais são realizadas por meio de textos. Desse modo, um ensino pautado perspectiva sociocultural pode proporcionar o desenvolvimento de habilidades linguísticas e discursivas, como a leitura e a produção textual, capacidade em que, na maioria das vezes, é observada certa carência por parte dos alunos.

6 REFERÊNCIAS

- BUNZEN, C. **O livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. 168f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**, 9º ano: língua portuguesa. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CHOMSKY, N. A biolinguística e a capacidade humana. In: CHOMSKY, N. **Linguagem e mente**. São Paulo: Editora da UNESP, p. 311-332. 2009.
- FRIEDRICH, J. O aporte específico da escola. In: FRIEDRICH, J. **Lev Vygotski - Mediação, aprendizagem e desenvolvimento: Uma leitura filosófica e epistemológica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.99-118. 2012.
- NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. Praxis: A zona de desenvolvimento proximal. In: NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: Cientista revolucionário**. São Paulo: Editora Loyola, p. 71-110. 1993.
- PIAGET, J. W. F. A evolução intelectual da adolescência à vida adulta. Trad. Fernando Beckere Tania B.I. Marques. Porto Alegre: Faculdade de Educação, 1993. Traduzido de: Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. **HumanDevelopment**, v. 15, p.1-12, 1972.
- PINTON, F. M. **Análise Crítica de gênero de reportagens didáticas sobre o ensino de produção textual na revista Nova Escola**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós - Graduação em Letras, RS, 2012.
- SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix, 1974.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SOARES, M. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

STAATS, A.W. Behaviorismo social: uma ciência do homem com liberdade e dignidade. In: **Arquivos brasileiros de psicologia**. 32(4): 97-116, 1980.

TERRA, M. **O Behaviorismo em discussão**. UNICAMP. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/b00008.htm>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

TICKS, L. “O Que Eu Faço E O Que Eu Digo Que Faço”: A Metaconsciência Dos Professores Sobre As Teorias De Aprendizagem. **VIDYA**, v. 28, n. 1, p. 43-66, jan./jun., 2008 - Santa Maria, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.