

ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM SUBJACENTES

Glivia Nunes Guimarães (UFSM)

Ariane Escobar Rossi (UFSM)

Resumo: Considerando as correntes behaviorista, cognitivista e sociocultural, o objetivo deste estudo é investigar a(s) concepção(ões) de aprendizagem subjacente(s) a um livro didático de língua portuguesa utilizado no ensino médio. Esse material é organizado em três blocos (*Literatura, Gramática e Redação e Leitura*), de modo que analisamos linearmente o primeiro capítulo de cada uma das partes (organização, textos, atividades, etc.). Resultados evidenciaram a predominância da perspectiva cognitivista de aprendizagem, pois a organização dos capítulos e as atividades propostas requerem, muitas vezes, o desenvolvimento de habilidades cognitivas do aluno, enfatizando leitura, interpretação, produção textual e relacionando aspectos gramaticais ao seu sentido no texto.

Palavras-chave: Concepções de aprendizagem. Língua Portuguesa. Livro didático.

Abstract: Considering the behaviorist, cognitivist and sociocultural chains, the aim of this study is to investigate the underlying conception(s) of learning in a Portuguese language textbook employed in the high school. This material is organized in three sectors (*Literature, Grammar and Writing and Reading*), so that we analyzed linearly the first chapter of each part (organization, texts, activities, etc.). The results pointed out the prevailing of the learning cognitivist perspective, once the chapter organization and proposal activities demand, many times, the development of students' cognitive skills, emphasizing reading, comprehension, textual production and relating grammar aspects to its sense in the text.

Keywords: Learning Conceptions. Portuguese Language. Textbook.

Introdução

Estudos sobre a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento mostram que há uma ampla gama de concepções que ora convergem, ora divergem entre si. À frente dessas concepções, estão os vários estudiosos que defendem seus pontos de vista em relação ao ensino e à aprendizagem, enfatizando as implicações para a prática educacional (STETSENKO; ARIEVITCHL, 2013).

Destacamos três teorias de aprendizagem estudadas no contexto educacional: behaviorista, cognitivista e sociocultural. Desse modo, o objetivo deste trabalho é investigar a(s) concepção(ões) de aprendizagem subjacente(s) a um livro didático (LD) de língua portuguesa utilizado no ensino médio.

É importante destacar que o LD é uma ferramenta de ensino amplamente utilizada nas escolas, sendo um gênero constituído de outros gêneros, formando sua própria identidade por meio dessa miscelânea; não deve ser considerado um simples suporte, pois não é um conjunto de textos sem autoria e estilo (BUNZEN, 2005). O LD é, então, um gênero discursivo formado por uma diversidade de outros gêneros que possuem características específicas.

A seguir, passamos para a seção de revisão de literatura, onde exploramos os três pressupostos mencionados acima, além de apresentarmos uma breve abordagem sobre o conceito de leitura aqui adotado.

1 Concepções de aprendizagem: um panorama teórico

Ao falarmos sobre concepções de aprendizagem, podemos destacar, ao menos, três diferentes perspectivas: 1) Behaviorista, cujos principais teóricos representantes são John Watson, Burrhus Skinner e Arthur Staats; 2) Cognitivista, que traz Noam Chomsky e Jean Piaget como nomes de destaque; 3) Sociocultural, representada por Lev Vygotsky.

A seguir, traçamos um breve panorama, destacando as principais características dessas três perspectivas.

1.1 Perspectiva behaviorista

O Behaviorismo surgiu em 1913 e se caracterizou por ser uma filosofia da ciência com foco no estudo do comportamento (TERRA, 2010), enfatizando sua previsão e controle. Essa abordagem compreende três gerações: behaviorismo metodológico, behaviorismo radical e behaviorismo social.

O behaviorismo metodológico teve início em 1913, com a publicação de “Psicologia: como os behavioristas a vêem”, de John B. Watson. Essa geração foi influenciada fortemente pela psicologia objetiva de Comte e desconsiderou métodos introspectivos (com foco na consciência humana), defendendo métodos experimentais no estudo do comportamento. Além disso, seguiu as ideias do realismo, que buscava investigar apenas o mundo externo ao sujeito, opondo, assim, os mundos objetivo e subjetivo.

O foco dessa geração era colocar homem e animal lado a lado, “sob as mesmas condições experimentais” (WATSON, 1994, p. 252). Nessa perspectiva, o comportamento deveria ser estudado tendo por base a ideia de que o homem se adapta ao ambiente a partir de hábitos ou da hereditariedade, de modo que determinados estímulos resultam em determinadas respostas dadas pelo organismo. Essa era uma visão mecânica dos eventos comportamentais, o “reflexo condicionado”, segundo o qual, a partir do pareamento de estímulos, o organismo tende a manifestar respostas que antes não eram dadas.

Já a segunda geração, o behaviorismo radical, proposto por Burrhus F. Skinner, em 1945, enfatizou a análise experimental do comportamento, rompendo com a oposição entre os mundos objetivo e subjetivo e adotando uma postura pragmática para o estudo científico. De acordo com essa abordagem, “as causas do comportamento encontram-se na hereditariedade e no ambiente passado e presente” (TERRA, 2010, s.p.), ou seja, a mente e os processos que a envolvem novamente não são considerados.

Nessa geração behaviorista, veio à tona o conceito de “comportamento operante”, segundo o qual a aprendizagem, que, nessa perspectiva, leva em conta a interação entre o sujeito e o ambiente, encontra-se na relação entre uma ação e seu efeito, de forma que as consequências das respostas às nossas ações consistem em importantes determinadores de nossos comportamentos posteriores (TERRA, 2010). São fundamentais, portanto, na determinação de um comportamento, os eventos que o antecedem, as respostas e suas consequências.

Por fim, a terceira geração, o behaviorismo social, teve início com Arthur W. Staats, em 1980. O estudioso propôs mudanças em relação às duas gerações anteriores, segundo ele muito extremistas em seus princípios. De acordo com Staats (1980, p. 103), “uma concepção do homem não pode ser derivada apenas dos princípios obtidos em laboratório com animais e extrapolados [...], para explicar o mais complexo dos seus comportamentos e suas características culturais”. Para ele, era preciso, antes de tudo, que se analisasse a personalidade, os sentimentos, os projetos humanos e a influência que esses fatores exercem no comportamento humano.

Staats propôs uma conexão entre as áreas do conhecimento, com foco no aspecto social do comportamento humano, aproximando-se de uma concepção humanista do homem e da sociedade. Com ele, surgiu a Teoria da Aprendizagem Social, segundo a qual é fundamental considerar que a análise do comportamento deve ter em vista processos simbólicos e que o interesse deve ter como foco a “análise cuidadosa do pensamento e dos mecanismos que este utiliza para controlar a ação” (TERRA, 2010, s.p.).

Além disso, a terceira geração behaviorista ressaltava que o comportamento ocorre a partir da interação entre ambiente, comportamento e cognição. Por fim, essa concepção social defendeu que a aprendizagem ocorria a partir do modelo, isto é, os comportamentos e os conhecimentos eram aprendidos a partir da observação. A seguir, abordaremos a concepção cognitivista de aprendizagem.

1.2 Perspectiva cognitivista

O Cognitivismo surgiu nos anos 1950 como uma reação ao behaviorismo e se caracterizou por ser uma corrente psicológica preocupada com a cognição, com a mente e com os mecanismos que levam ao conhecimento. Em sua concepção inatista, essa perspectiva admitiu uma faculdade da linguagem, que seria inata e que possuiria propriedades gerais de outros sistemas biológicos, a partir de um viés internalista. Nesse sentido, Chomsky (2009, p. 314) propôs o conceito de Gramática Gerativa como uma faculdade da linguagem, um “componente da biologia humana que participa do uso e da aquisição da linguagem”, de modo que a língua seria um estado dessa faculdade.

Em sua concepção construtivista, o cognitivismo foi marcado por uma visão epistemológica, defendida por Jean Piaget, cujo foco foi encontrar uma justificativa biológica para as formas do conhecimento. No plano epistemológico, sob a influência de Descartes e Kant, a preocupação do estudioso foi entender de que maneira os conhecimentos aumentam e por quais processos eles passam, considerando um nível de complexidade e o outro (LEGENDRE, 2010a). Assim, o conhecimento foi visto “como um processo de adaptação em constante mudança” (idem, p. 430).

No plano psicológico, destacou-se o conceito de inteligência, que foi considerada por Piaget não como algo inato, mas sim como um conjunto de recursos que elaboram progressivamente os conhecimentos e possibilitam que eles sejam adquiridos, ou seja, a partir da inteligência, conhecemos e aprendemos. Apesar de não ter como foco de seus estudos as reflexões pedagógicas, há uma forte influência moral e humanista do pensamento piagetiano no contexto educativo. Nesse sentido, enfatizou a dependência da pedagogia em relação à psicologia e aos métodos de educação.

No primeiro caso, é importante ressaltar que o professor precisaria conhecer “os mecanismos subjacentes às operações da inteligência” (LEGENDRE, 2010a, p. 437), sendo necessário fazer psicopedagogia. No segundo, Piaget criticava a escola tradicional e defendia a escola ativa, entendendo a educação como decisiva na formação moral e intelectual do indivíduo, pois os meios físico e social da criança seriam determinantes. Para ele, o desenvolvimento infantil obedecia a certos limites, de modo que se desenvolvia em uma sequência a partir da qual não se poderia chegar a estruturas de nível superior sem antes alcançar aquelas de nível inferior. O foco aqui parece ser um processo de aprendizagem que vise ao desenvolvimento de competências cognitivas do aluno. A seguir, abordaremos a perspectiva sociocultural de aprendizagem.

1.3 Perspectiva sociocultural

Diferente da perspectiva behaviorista, a perspectiva sociocultural, que teve como um de seus principais idealizadores Lev Vygotsky, considera o caráter social do pensamento. Vygotsky buscava ir além das abordagens dualistas e reducionistas, tratando a consciência como objeto digno de estudo científico (LEGENDRE, 2010b).

A teoria do desenvolvimento humano, fundada por esse estudioso, é associada a expressões como interação social e ao conceito de zona de desenvolvimento proximal (FERREIRA, 2010). De acordo com Ferreira (2010), Vygotsky elaborou uma psicologia para explicar que os fenômenos psicológicos tipicamente humanos superiores advêm da interação social, da cultura e da história (p. 40). Sendo assim, a cognição não é somente originária de um funcionamento biológico, mas da interação desse com as práticas sociais (idem).

Como afirma Friedrich (2012), Vygotsky atribuiu à escola o papel de apresentar ao aluno os conceitos científicos (generalizações das generalizações), enquanto que os conceitos cotidianos a criança aprenderia em situações informais de aprendizagem, sendo que os primeiros sempre deverão se apoiar nos últimos. Podemos dizer que a educação corresponde ao desenvolvimento artificial da criança, ou seja, que é “construído pelo humano e fornecido pela cultura” (LEGENDRE, 2010b, p. 459). É graças a essas ferramentas artificiais que a criança chega à maturidade.

Nessa etapa, entra o papel do adulto, que age como mediador no processo de apropriação dessas ferramentas pela criança. Um dos principais conceitos da teoria vygotskyana é a “zona de desenvolvimento proximal”, que se trata do espaço entre o nível de desenvolvimento da criança (o que ela sabe fazer) e um nível de desenvolvimento potencial (o que ela poderá fazer com ajuda de um adulto). Nesse sentido, o papel fundamental da escola é favorecer a apropriação de ferramentas culturais que terão como efeito ativar o desenvolvimento da criança e criar, ao fazer isso, novas zonas de desenvolvimento proximal (LEGENDRE, 2010b, p. 459-60). Faz-se necessária a reflexão sobre o modo de funcionamento da escola a fim de que se torne um espaço onde o saber construído seja, de fato, socialmente distribuído (DAVIS; SILVA; ESPÓSITO, 1989).

Em se tratando da habilidade de leitura, que será o foco das atividades analisadas no LD, destacamos, a seguir, alguns conceitos e perspectivas que irão subsidiar esta análise.

2 Os modelos de leitura: um breve panorama

Língua e leitura estão estreitamente relacionadas, sendo a primeira empregada com o propósito de atingir determinado objetivo em um determinado contexto (WALLACE, 2003). Brown (2001) lembra que, nos anos 1970, Kenneth Goodman modificou a visão sobre o ensino de leitura e apontou diferentes abordagens que buscavam investigar essa habilidade. A fim de analisar a interação entre o leitor e o texto, foram criados modelos de leitura para melhor explicar o que acontece quando um indivíduo lê (AEBERSOLD; FIELD, 1997). A leitura interativa foi considerada o modelo mais bem sucedido, uma vez que combinava dois outros importantes modelos: o ascendente e o descendente (BROWN, 2001).

Também chamado de *bottom-up*, o modelo ascendente considera a leitura como um processo de construção do texto, partindo das menores unidades, o que se torna tão automático ao longo do tempo que o leitor passa a não ter consciência do funcionamento desse mecanismo (AEBERSOLD; FIELD, 1997). Por outro lado, o modelo descendente, conhecido como *top-down*, sugere que, no processo de leitura, o leitor carrega consigo seu conhecimento prévio e expectativas em relação ao texto, o que torna mais fácil a compreensão. Esse modelo considera tudo que o leitor traz de conhecimento cultural, histórico, sintático e linguístico, confirmando as expectativas nas informações que o texto apresenta (Idem).

Esses processos poderão ocorrer em alternância ou ao mesmo tempo, dependendo do tipo de texto, do conhecimento prévio e da proficiência linguística do leitor, assim como da motivação, do uso de estratégias e de crenças em relação à leitura (Idem). Para facilitar a interação entre leitor e texto e fornecer orientações sobre o contexto e o conteúdo, podem ser propostas atividades 1) que antecedem o texto (atividades de pré-leitura); 2) que acontecem ao mesmo tempo em que se lê o texto (atividades de leitura); 3) que sucedem o texto (atividades de pós-leitura) (WALLACE, 2003).

Atividades de pré-leitura geralmente apresentam o assunto do texto, preparando o aluno e encorajando-o a utilizar estratégias de leitura e fazer previsões, ativando seus esquemas mentais. Algumas das justificativas para que o professor prepare o aluno para a leitura são: 1) constituir um objetivo para a leitura; 2) acionar o conhecimento do leitor acerca do assunto; 3) criar expectativas reais sobre o que será encontrado no texto (AEBERSOLD, FIELD, 1997).

Posterior à etapa de pré-leitura e à utilização de estratégias para fazer inferências sobre o texto, o leitor concentra-se na leitura propriamente dita. Essa fase é complexa, pois se trata de um processo individual que ocorre na mente de cada leitor. Aebersold e Field (1997) destacam a importância de se prestar atenção no leitor quando ele monitora e controla a leitura. O aluno necessita desenvolver certo grau de consciência metacognitiva sobre o que sustenta seu conhecimento e sua percepção. Por outro lado, professores precisam compreender o comportamento do aluno durante a leitura a fim direcioná-lo quanto ao uso de estratégias e habilidades disponíveis durante esse processo (Idem). Ao realizar a leitura ascendente, utilizando estratégias, o aluno processa a informação no nível da sentença e, ao comparar se a informação coincide com o que ele inferiu, utiliza os dois modelos: ascendente e descendente.

Finalmente, a pós-leitura pondera o que o leitor compreendeu em relação ao vocabulário, objetivo do autor e aspectos gramaticais, e relação entre a realidade do aluno com o assunto tratado no texto. Nessa etapa, os alunos podem debater com os colegas o que compreenderam e tentar entender aquilo que não tenha ficado claro, expressando opiniões sobre o que chamou atenção no texto (Idem).

Entretanto, esses processos nem sempre acontecem espontaneamente, uma vez que maior parte dos alunos possuem incertezas sobre o próprio processo de leitura.

Estas duas primeiras seções, cujo foco foi a exposição de alguns conceitos relativos às concepções de aprendizagem e de leitura, serão a base para nossa discussão de resultados. Contudo, faz-se necessário explicarmos, primeiro, a metodologia que empregamos para selecionar nosso *corpus* e conduzir nossa análise.

3 Metodologia

Nesta seção, apresentamos informações referentes ao universo de análise, à seleção do *corpus*, bem como às categorias e aos procedimentos de coleta e análise de dados.

3.1 Universo de análise e seleção do corpus

O universo de análise deste trabalho consiste em um LD de Língua Portuguesa, denominado *Novas Palavras* (AMARAL; PATROCÍNIO; LEITE; BARBOSA, 2013)¹, aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015, 2016 e 2017 e utilizado no terceiro ano do Ensino Médio (Volume 3). A escolha de um LD se justifica por ele ser um “gênero discursivo acessível no contexto educacional brasileiro, servindo como apoio pedagógico para muitos professores” (ROSSI, 2012, p. 67).

Considerando a divisão do livro em três blocos, conforme denominado pelos autores, 1) Literatura, 2) Gramática e 3) Redação e Leitura, optamos por analisar o primeiro capítulo de cada um desses setores, pois não podemos desconsiderar a relação entre texto e contexto nas atividades didáticas do livro.

3.2 Procedimentos e categorias de análise de dados

Após a delimitação do nosso *corpus*, passamos à análise dos dados, de acordo com os seguintes passos: 1) leitura das atividades de cada capítulo, identificando as seções e os expoentes linguísticos mais recorrentes; 2) elaboração de perguntas norteadoras relacionadas às três perspectivas: behaviorista, cognitivista e sociocultural; 3) organização dos exemplos a partir dos seguintes códigos: a) literatura (LIT), gramática (GRA) e redação e leitura (RED), b) capítulo: capítulo 1 (C1), c) página (p.1, p.2, p.3, etc); 4) interpretação dos dados com base na revisão de literatura; 5) constatação sobre a concepção de aprendizagem predominante no LD.

3.2.1 Categorias de análise

Conforme já mencionado, as categorias de análise tiveram como base as três principais perspectivas de aprendizagem apresentadas na revisão de literatura e deram origem a três perguntas norteadoras para nossa discussão de resultados. São elas: 1) Em que medida há atividades contextualizadas/descontextualizadas (atividades mecânicas, sem instruções explícitas, sem base num determinado contexto)? 2) Em que medida há atividades que exploram as estratégias de leitura? 3) Essas atividades ensejam a participação ativa dos alunos em novas práticas e esferas sociais, promovendo um debate e levando em conta seu contexto e suas experiências anteriores? (ROSSI, 2012).

¹ A obra foi publicada em 2013, mas pertence ao PNLD 2015, 2016 e 2017.

Em seguida, passamos para a discussão dos resultados, tomando como referência as respostas às perguntas realizadas.

4 Resultados e discussão

O LD analisado é dividido em três grandes blocos: *Literatura*, *Gramática e Redação e Leitura*. Percebemos, a partir da análise, que os conteúdos de cada um desses setores não estão relacionados entre si, já que não há referências à(s) parte(s) antecedente(s) ou subsequente(s); parece não haver conexão entre os blocos.

Observamos também que, de modo geral, cada unidade apresenta inicialmente o(s) texto(s) e só depois a(s) atividade(s) referente(s) a esse(s) texto(s). Dessa forma, o LD possui uma organização retórica linear e tradicional, mesmo que, dentre suas atividades, predominem aquelas que seguem a perspectiva cognitivista de aprendizagem e que os capítulos analisados sejam organizados em etapas que denominamos leitura introdutória, compreensão do conteúdo e atividades de fixação. Essas etapas são detalhadas na sequência.

4.1 Setor 1: *Literatura*

O capítulo 1 da parte de literatura apresenta uma organização retórica que entendemos como leitura introdutória, compreensão do conteúdo e atividades de fixação. Na primeira etapa, há um texto (*Primeira leitura*) que aborda conhecimentos prévios acerca do contexto histórico em que se desenvolveu o período literário a ser estudado no capítulo: o Pré-Modernismo. Em seguida, há uma atividade denominada *Releitura*, onde são propostas questões de interpretação referentes ao texto lido anteriormente, e uma seção denominada *Comentário*, com informações complementares ao conteúdo do texto. A organização retórica desta etapa (leitura introdutória do capítulo) sugere um viés tradicional, por apresentar o texto antes da atividade de interpretação e por não conter uma pré-leitura. Apesar disso, as questões propostas seguem uma perspectiva cognitivista, pois são contextualizadas e envolvem habilidades cognitivas do aluno, pois ele precisa interpretar e refletir sobre o que leu para responder ao que é solicitado, conforme o Exemplo 1.

4. O autor sugere que o fato noticiado será recebido de forma diferente por pessoas que fazem parte de classes sociais distintas. Em que parágrafos essa diferença social aparece de forma mais explícita? Justifique sua resposta.

(Exemplo 1. LIT C1 p.11)

Na etapa denominada compreensão do conteúdo, novamente percebe-se um viés tradicional, uma disposição linear em sua organização retórica, pois é apresentado o conteúdo propriamente dito, o Pré-Modernismo no Brasil (contexto histórico, principais características, autores e obras), e, logo após, as atividades de *Leitura* e *Releitura* referentes a obras dos escritores representantes do período literário em questão. As atividades de leitura, apesar de não serem antecedidas de uma pré-leitura, são todas contextualizadas e requerem uma interpretação por parte dos alunos, conforme o Exemplo 2.

4. Na sua opinião, o que o fragmento de Lima Barreto tem em comum com os dois anteriormente lidos quanto à caracterização do homem do campo de nosso país?
5. Quanto ao ponto de vista do narrador em relação ao que conta, o texto 3 se aproxima mais do texto 2 que do texto 1. Explique por quê.

(Exemplo 2. LIT C1 p. 21)

Questões como as do Exemplo 2 incentivam os alunos a desenvolverem habilidades cognitivas, ao propor que estabeleçam relações entre textos e personagens e solicitar justificativas para as respostas. No entanto, as questões parecem não levar em conta o contexto do estudante, não problematizam uma questão social, tampouco exploram possíveis relações do conteúdo com a realidade do aprendiz, o que enquadra as atividades em uma perspectiva cognitivista de aprendizagem.

Ainda nessa etapa, percebemos uma tentativa de propor uma atividade segundo os pressupostos da teoria sociocultural de aprendizagem, na seção *E mais*. Essa tarefa busca promover um debate sobre a contradição entre desenvolvimento e atraso historicamente existente em nosso país, contudo somente expõe a questão a ser discutida e não apresenta questionamentos que irão nortear o debate, ou seja, o tema não é problematizado e não é proposto que o professor seja o mediador/problematicador da discussão. A partir disso, entendemos que a tarefa proposta se enquadra igualmente na perspectiva cognitivista de aprendizagem.

Na seção *Atividades*, momento de fixação do conteúdo do capítulo, a organização retórica se mantém semelhante às das etapas anteriores, com os textos precedendo as atividades, o que revela uma visão tradicional de leitura. Entretanto, nesse momento, verificamos fragmentos de textos seguidos de questões de ENEM e vestibular, conforme o Exemplo 3.

1. (UERJ) A realidade social compõe a obra literária sob diversas formas. No texto de Lima Barreto, o ponto de vista do autor acerca dos efeitos da exclusão social revela-se por meio do seguinte procedimento narrativo:
- construção simbólica de problemas existenciais do personagem-narrador.
 - descrição pormenorizada das contradições do sistema de ensino pelo narrador.
 - representação caricatural das esperanças de um personagem de origem humilde.
 - referência metafórica às dificuldades de integração entre personagens de classes distintas.

(Exemplo 3. LIT C1, p. 22)

Mesmo sendo questões previamente elaboradas para esses concursos, as atividades têm relação com o que o aluno está estudando na unidade e parecem ter sido construídas com o objetivo de fazerem o estudante refletir, pois envolvem interpretação, relações entre elementos linguísticos e seus efeitos de sentido no texto, bem como atentam para aspectos semânticos.

4.2 Setor 2: Gramática

O capítulo 1 da parte de Gramática apresenta uma organização diferente do de literatura, discutido anteriormente. Percebemos, agora, que textos são menos presentes e que aspectos gramaticais são mais enfatizados.

Esse capítulo destina-se a uma introdução à sintaxe no período composto. Busca-se iniciar aqui o estudo do período composto por subordinação, com foco nas orações subordinadas substantivas. Para tanto, parte-se diretamente do aspecto gramatical para o estudo do conteúdo. Mesmo assim, relacionamos a organização do capítulo às etapas que denominamos leitura introdutória, compreensão do conteúdo e atividades de fixação.

A seção *Introdução*, entendida aqui como leitura introdutória do capítulo, é uma retomada do que foi estudado no ano anterior: tipos de período e funções sintáticas. Não há uma problematização a partir de um texto, por exemplo, pois a explicação acerca do período composto é introduzida diretamente pelo período simples, considerado um conhecimento prévio que o aluno deveria ter.

Logo em seguida, inicia o que identificamos como compreensão do conteúdo. Nesse momento, há a explicação do período composto por subordinação. Primeiramente, parte-se de uma breve explicação a partir de uma comparação entre a estrutura sintática de um período simples e de um período composto. Essa comparação é estabelecida entre os períodos *Os cientistas anunciaram a criação de uma nova vacina.* e *Os cientistas anunciaram que uma nova vacina foi criada*, mostrando, em seguida, semelhanças e diferenças sintáticas entre as estruturas.

A partir disso, são conceituadas as orações subordinada e principal, o período composto por subordinação e a recursividade. Porém, é importante destacar que os exemplos são constituídos de frases “soltas”, descontextualizadas, pois não há referência a algum texto onde possam ter sido empregadas. O foco aqui parece ser apenas o aspecto gramatical estudado, não exigindo muito em termos de leitura e interpretação.

Na sequência, são citadas as orações subordinadas e explicadas as subordinadas substantivas. Essa definição parte, mais uma vez, de um exemplo de período simples, aliás o mesmo utilizado anteriormente: *Cientistas anunciaram a criação de uma nova vacina.* Novamente, o ponto de partida é um exemplo descontextualizado de período simples para mostrar a estrutura do período composto. Do mesmo modo, o foco parece ser unicamente o aspecto gramatical.

Ainda nessa etapa, momento em que o conteúdo é detalhado, são apresentadas uma a uma as classificações das orações subordinadas substantivas. Nessas explicações, percebemos uma organização recorrente e bem tradicional, pois são mostradas a estrutura da oração principal e a oração que funciona como um termo faltante da principal. Isso ocorre em cada um dos tipos de orações subordinadas substantivas, onde também são apresentados exemplos de cada tipo de oração.

Com exceção de um dos exemplos apenas, os demais são todos descontextualizados, constituídos de “frases soltas” e que não fazem referência a textos mencionados previamente. Até então, podemos perceber um viés behaviorista na organização do capítulo 1 da unidade de gramática, devido à disposição tradicional, aos exemplos descontextualizados e ao foco no conteúdo gramatical.

Destoando um pouco desse padrão, verificamos que, após a explicação detalhada das orações subordinadas substantivas, há uma explanação sobre a questão de como empregá-las: *As orações substantivas nos textos.* Nesse momento, destaca-se a importância do emprego dessas orações na construção do texto, sobretudo no dissertativo, na exposição do ponto de vista, o que parece sugerir uma abordagem mais cognitivista, por considerar a importância de aplicar o

conhecimento em produções textuais e mostrar que o conteúdo gramatical exerce uma função no texto, pois produz sentido. Além disso, corroborando essa interpretação, ao final, é destacado que não devemos nos dedicar apenas ao estudo da nomenclatura, mas sim a seu papel na construção de sentido do texto.

Por fim, na seção que entendemos como atividades de fixação, há apenas tarefas referentes ao conteúdo abordado. Verificamos que são apresentadas, nessa etapa, atividades behavioristas apesar de predominarem as de caráter cognitivista.

Em uma das atividades, por exemplo, é solicitado ao aluno que faça a transformação dos períodos simples em compostos. Para tanto, é necessário substituir um termo destacado por uma oração subordinada substantiva. Há, inclusive, um modelo que o estudante deve seguir na realização da atividade. Além disso, não há relação entre as questões do exercício e, apesar de abordar o sentido, o foco parece ser o conteúdo, a função sintática do termo destacado, o que sugere um viés behaviorista. Por outro lado, há outras atividades que, apesar da organização tradicional, com foco em aspectos gramaticais, têm por base um gênero, ou seja, não são descontextualizadas, exigindo um maior envolvimento quanto ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, pois é necessário ler e interpretar o texto para realizar a questão, o que faz com que a enquadremos na perspectiva cognitivista.

Para finalizar o capítulo, há uma seção denominada *Da teoria à prática*, onde são propostos mais alguns exercícios sobre orações subordinadas substantivas. Nessas atividades, pudemos perceber características cognitivistas, pois, em sua maioria, o foco parece ser leitura e interpretação de diferentes gêneros (aviso, tirinha, e-mail, etc.), explorando o sentido expresso pelos aspectos gramaticais estudados.

4.3 Setor 3: Redação e leitura

O capítulo 1 da parte de redação e leitura tem como tema o mundo dissertativo e inicia com uma breve *Introdução*, entendida por nós como leitura introdutória, pois é o momento em que é proposta uma atividade com base em três textos argumentativos a partir da qual os alunos devem identificar características típicas dessa tipologia textual, segundo seus conhecimentos prévios. Em seguida, são apresentadas características gerais do texto dissertativo (com exemplos) e é destacada a importância da atividade dissertativa para a “construção do conhecimento e do pensamento crítico criativo” (AMARAL; PATROCÍNIO; LEITE; BARBOSA, 2015, p. 309). Identificamos, nessa etapa do capítulo, uma tendência cognitivista, já que a atividade proposta envolve, além da leitura, o desenvolvimento de competências cognitivas por parte do aluno, a partir da interpretação e da reflexão, necessárias para a identificação das características textuais.

A seguir, na etapa de compreensão do conteúdo, são explicados os elementos fundamentais do texto dissertativo. Novamente, o livro demonstra uma organização tradicional de leitura: há a apresentação dos elementos estruturais, é solicitado que o aluno faça a leitura atenta de um texto e, depois, que reconheça elementos que foram abordados antes da leitura. Por fim, há uma sistematização de como esses componentes do texto são distribuídos na estrutura de uma dissertação clássica.

Na etapa que entendemos como atividades de fixação, o aluno deverá realizar tarefas que envolvem a prática de produção e interpretação de textos dissertativos. Essa etapa, assim como as demais, apresenta uma organização

tradicional e linear, pois há um enunciado solicitando uma leitura “atenta” (e em alguns casos uma releitura), que é seguido do texto propriamente dito. Apesar dessa estrutura tradicional, observamos que as tarefas fazem com que o aluno desenvolva habilidades cognitivas a partir de atividades de leitura, interpretação e produção de textos, o que sugere um viés cognitivista.

Percebemos, ainda, que, assim como no capítulo de literatura, já analisado, há uma seção denominada *E mais*, e nela verificamos uma tentativa de propor uma atividade com base na teoria sociocultural de aprendizagem. Entretanto, essa tarefa, que busca promover um debate sobre cidadania e participação social, não explora o gênero que subsidia a proposta de debate e de redação (quadrinhos), nem o conhecimento prévio do aluno em relação ao tema e não apresenta questionamentos que irão conduzir o debate. Não há, dessa forma, leitura como ato social. Além disso, novamente o professor não aparece como mediador/problematizador da discussão. Por conta disso, percebemos aqui uma tendência cognitivista, com foco na reflexão e discussão sobre o tema dado apenas.

Na seção final do capítulo 1 de redação e leitura, é destacada a importância das práticas de leitura e de escrita e, logo em seguida, é sugerida uma atividade que envolve essas práticas, com base em uma proposta de redação de vestibular, a partir da qual os alunos devem discutir e dissertar sobre a importância da escrita. Embora esse capítulo traga uma estrutura tradicional em relação às atividades de leitura, elas promovem a reflexão, a partir da interpretação e produção textual com base em textos, ou seja, de modo contextualizado. Por conta disso, entendemos que, nesse sentido, predominam traços da perspectiva cognitivista de aprendizagem, pois o foco parece ser o desenvolvimento de competências cognitivas a partir das práticas de leitura, interpretação, reflexão e produção de texto.

Considerações finais

Neste estudo, objetivamos investigar a(s) concepção(ões) de aprendizagem subjacente(s) a um LD de Língua Portuguesa utilizado no ensino médio, considerando três perspectivas de aprendizagem: behaviorista, cognitivista e sociocultural. Primeiramente, observamos a organização do LD: o fato de apresentar os conteúdos de literatura, gramática e redação e leitura abordados independentemente, não havendo conexão entre eles, demonstrou certa fragmentação e uma visão tradicional de ensino, embora seja sugerido, ao final do LD, que ele seja manuseado de modo verticalizado, a fim de que haja uma combinação entre as três partes.

Essa visão tradicional também foi percebida ao analisarmos cada capítulo individualmente, pois constatamos que, de modo geral, é apresentado o texto e só depois as atividades referentes a ele, o que caracteriza uma organização linear, semelhante ao modelo ascendente de leitura.

Apesar dessa organização tradicional, a partir de uma análise mais detalhada do primeiro capítulo de cada parte (*Literatura*, *Gramática* e *Redação e leitura*), pudemos perceber que prevalecem, no material didático, características cognitivistas. Em cada capítulo, identificamos três etapas que subjazem à abordagem do conteúdo em destaque: leitura introdutória, compreensão do conteúdo e atividades de fixação.

Além disso, ainda que sejam percebidas algumas atividades bem tradicionais, descontextualizadas, com foco no conteúdo gramatical, e outras com algumas

tentativas de propor tarefas pelo viés sociocultural, predominam aquelas que requerem o desenvolvimento de habilidades cognitivas do aluno, com foco na leitura, interpretação, produção textual e que estabelecem relações entre o elemento gramatical e o sentido por ele expresso em determinado contexto.

Referências

AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. *From reader to reading teacher*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

AMARAL, E.; PATROCÍNIO, M. F. do.; LEITE, R. S.; BARBOSA, S. A. M. *Novas Palavras: 3º ano*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013.

BROWN, D. H. Teaching reading. In: BROWN, D. H. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2 ed. New York: Longman, 2001. p. 298-331.

BUNZEN, C. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. 2005. 170 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2005.

CHOMSKY, N. A biolinguística e a capacidade humana. In: CHOMSKY, N. *Linguagem e mente*. São Paulo: Editora da UNESP, 2009. p. 311-332.

DAVIS, C.; SILVA, M. A. S. S. E.; ESPÓSITO, Y. *Papel e valor das interações sociais em sala de aula*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 1989. p. 49-54.

FERREIRA, M. M. A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. *Revista Intercâmbio*. São Paulo: v. 21, p. 38-61, 2010.

FRIEDRICH, J. O aporte específico da escola. In: FRIEDRICH, J. *Lev Vigotski - Mediação, aprendizagem e desenvolvimento: Uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 99-117.

LEGENDRE, M. Jean Piaget e o construtivismo na educação. In: GAUTHIER, C. TARDIF, M. *A pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis: Vozes, 2010a. p. 395- 424.

_____. Lev Vygotsky e o construtivismo na educação. In: GAUTHIER, C. TARDIF, M. *A pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis: Vozes, 2010b. p. 425- 446.

ROSSI, A. F. E. *Recontextualização do discurso da ciência da linguagem em livros didáticos de língua inglesa: uma proposta de letramento científico*. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

STAATS, A. W. Behaviorismo social: uma ciência do homem com liberdade e dignidade (traduzido por Antonio Ribeiro de Almeida). In: *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro: v. 32, n. 4. p. 97-116, out./dez. 1980.

STETSENKO, A.; ARIEVITCHL, I. *Teaching. Learning and development: a post-vygotskian perspective*. 2013. Disponível em: http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/StetsenkoArievitchPost-VygPerspect.pdf. Acesso em: 30 jul. 2016.

TERRA, M. *O behaviorismo em discussão*. 2010. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/b00008.htm>. Acesso em: 15 jun. 2015.

WALLACE, C. *Critical reading in language education*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

WATSON, J. Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*. Washington: v. 101, n. 2, p. 248-253. 1994.