

CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM: PRÁTICAS DE LETRAMENTO POR MEIO DE GÊNEROS EM LIVRO DIDÁTICO

Carla Carine Gerhardt¹
Suzana Ribeiro de Paula²

RESUMO

Muitas são as práticas de Letramento vivenciadas na sociedade atual. Uma delas é o Livro Didático e, por isso, neste artigo, busca-se verificar se determinado tópico proposto em apresentação de Livro Didático do Ensino Fundamental se concretiza em uma unidade da mesma edição, que teorias de aprendizagem estão subjacentes a esse *corpus* e que gêneros textuais são utilizados. Verificou-se que a apresentação prevê a montagem de um livro de poemas pelos alunos, e a unidade analisada de fato propõe essa atividade, com abordam do tema “a palavra”, a partir de atividades sobre o gênero poema. Verificou-se também que unidade está permeada pelas perspectivas comportamentalista, sociocognitivista e sociocultural de aprendizagem, corroborando ora o aprendizado significativo de gênero, relacionado a conteúdos da matéria de ensino, ora o aprendizado descontextualizado desses conteúdos, sem prática de letramento especificamente evidenciada.

Palavras-chave: Livro Didático, Língua Portuguesa, Gêneros, Concepções de aprendizagem.

Introdução

Ao longo dos últimos anos, por todo o mundo, muito é pesquisado e estudado pelos linguistas e psicólogos sobre como uma criança aprende. Eis que surgem as chamadas concepções de aprendizagem. A primeira delas começou a ser desenvolvida pelo estadunidense Pavlov, em 1913, e teve seu auge com Skynner. Para eles, o processo de aprendizagem ocorre a partir de associações entre estímulos e respostas e de repetições de comportamentos bem-sucedidos. O processo de aprendizagem é, portanto, produto da interação do organismo com o seu meio. “A partir da imitação de sons e padrões, da prática assistida com reforços negativos e positivos e da formação de hábitos, a criança constituirá a sua língua” (FINGER; QUADROS, 2007, p.21). Trata-se uma teoria comportamental de aquisição.

¹ Licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa (UFSM). Mestre em Estudos Linguísticos (UFSM). Doutoranda em Estudos Linguísticos (UFSM). E-mail: carla.gerhardt@hotmail.com.

² Letras Português, Espanhol e Respectivas Literaturas (URI). Mestre em Estudos Linguísticos (UFSM). E-mail: suziribeirópaula@gmail.com.

Mais tarde, surgiram teorias cognitivas, como o socioconstrutivismo de Piaget e o socioculturalismo de Vygotsky. Ambos defensores do construtivismo, apontam que o conhecimento é fruto da construção pessoal e ativa do aluno: “o indivíduo aprende quando consegue apreender um conteúdo e formular uma representação pessoal de um objeto da realidade” (LAKOMY, 2008, p. 32). No âmbito da linguagem, pensam não só nas formas de aquisição, mas na relação linguagem/ pensamento. Essas abordagens, então, buscam dar conta da linguagem a partir das relações interativas entre a criança e o ambiente, sendo aquela a consequência de sua construção em geral (hipótese de Piaget) ou entre a criança e as pessoas com quem ela convive (hipótese de Vygotsky).

Em diferentes áreas e níveis da educação, o Livro Didático é um dos instrumentos de mediação do conhecimento utilizado pelo professor. Diante dessa realidade, é fundamental que o docente conheça qual concepção de aprendizagem subjaz ao livro didático que utiliza, para que possa melhor compreender e organizar seu trabalho. Nesse sentido, na literatura, há alguns estudos relacionados às concepções de aprendizagens subjacentes em livros didáticos. Ticks (2003) apresenta um estudo sobre elas em livros didáticos de Língua Inglesa produzidos por professores em formação continuada, observando em que medida os conceitos dos professores se aproximam ou se afastam daqueles identificados nos livros didáticos. Os resultados demonstraram uma tendência em propor exercícios cuja linguagem é vista enquanto sistema para a expressão de significado, dentro de um contexto interativo de uso, que é a base teórica do ensino comunicativo.

Em livro didático de Língua Espanhola, Oliveira (2008) realizou análise de atividades de leitura, com o objetivo de investigar o papel reservado a alunos e professores e compreender como as concepções de aprendizagem refletem na formação do aluno-leitor crítico no *corpus*. Os resultados evidenciaram que os alunos estão expostos ao ensino e a aprendizagem de língua espanhola que priorizam a leitura como reprodução dos sentidos deixados pelo autor como se o sentido fosse preexistente, ou seja, independe do leitor ou como pretexto para a exploração gramatical, como algo desvinculado da produção, interpretação e construção de significados.

Por sua vez, Froner e Saveli (2007) verificaram as concepções de aprendizagem, alfabetização, linguagem, leitura e escrita propostas em manuais de alfabetização. O estudo mostrou que o discurso teórico contido nos manuais em uma perspectiva sócio-construtivista ou histórico-social aparecia em apenas dois livros, apresentando propostas de atividades coerentes com as concepções presentes nas orientações didáticas dos manuais. Já os outros quatro livros apresentam propostas de atividades de perspectiva estruturalista, com atividades mecanicistas, desconsiderando, dessa maneira, as concepções teóricas assumidas. O estudo

apontou, assim, uma contradição entre aquilo que é dito teoricamente e as atividades que são propostas aos alunos nas páginas dos livros didáticos.

Este último trabalho aproxima-se bastante da proposta lançada aqui, mudando-se apenas os níveis escolares abordados, passando das séries iniciais para as finais do Ensino Fundamental. Neste trabalho, são problematizadas, então, hipóteses de trabalho presentes em textos de apresentação de manuais/ livros didáticos e sua efetivação ao longo da obra. Neste artigo, dessa forma, considerando-se práticas de Letramento em contextos específicos, pretende-se verificar se determinado tópico proposto na apresentação de livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental se concretiza em uma unidade da mesma edição e que concepções de aprendizagem estão envolvidas nessa atividade. Além disso, é verificado se a abordagem de gênero, entendida como atividade sociocultural, se mantém ao longo das abordagens desse tópico. Tal pesquisa contribui aos estudos sobre teorias de aprendizagem intrínsecas aos livros didáticos.

A seguir, são apresentados alguns referenciais teóricos que embasaram esta pesquisa: concepções de aprendizagem; perspectiva de gênero abarcada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); constituição do livro didático de Língua Portuguesa.

Concepções de aprendizagem

O objetivo aqui é tecer algumas ideias que caracterizam o Behaviorismo de Skinner (1945), Watson (1913) e Staats (1980); a Teoria Cognitivista de Piaget (1986-1980) e a Perspectiva Sociocultural de Vygotsky (1986 – 1934) para, a partir dessa literatura, investigar como concepções de aprendizagem podem subsidiar as práticas de letramento. SOARES (2009) esclarece que Letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

O Behaviorismo

A teoria comportamentalista surgiu como uma revolução contra paradigmas da Psicologia da época, pois a orientação básica era a estudar o que existe de interno no homem, e uma prática muito usada era o método de introspecção. A partir de experiências com animais, inferia-se que o pensamento determinava o comportamento humano. Staats (1980, p. 99) pontua, nesse sentido, que, “por algum tempo, a tarefa da psicologia era investigar os conteúdos, a estrutura e o funcionamento da mente, realizando o sujeito um autoexame e relatando a sua experiência”.

Com os behavioristas, surge a hipótese de que pode haver também uma ciência do comportamento. Assim, Terra (2003 apud BAUM, 1999) sinaliza:

O behaviorismo pode ser referido como um conjunto de idéias sobre essa ciência chamada de análise do comportamento, e não a ciência ela própria, o behaviorismo não é propriamente uma ciência, mas uma filosofia da ciência. Como filosofia do comportamento, entretanto, aborda tópicos que muito prezamos e que nos tocam de perto: por que fazemos o que fazemos e o que devemos e não devemos fazer. (p. 4)

Watson, numa primeira geração, passa a estudar o comportamento, direcionando o olhar para o meio, para os fatores, para os objetivos externos e, junto à Pavlov, chega à teoria de que os estímulos levam o organismo a dar determinadas respostas – condicionamento clássico ou reflexo incondicionado. O reflexo condicionado consiste em interações estímulo-resposta (ambiente-sujeito), nas quais o organismo é levado a responder a estímulos que antes não respondia (TERRA, 2003).

Uma segunda geração surge com ideias behavioristas mais radicais, um dos integrantes dessa geração é Skinner que, assim como os demais, acredita que as causas do comportamento encontram-se na hereditariedade e no ambiente passado e presente. Skinner contrapõe um pouco a ideia de reflexo condicionado de Watson, afirmando que o estímulo é uma espécie de reforço positivo ou negativo e, nesse movimento, haveria comportamentos esperados. Terra (2003) explica:

[...] no caso do comportamento operante a aprendizagem deixa de ser um mero condicionamento de hábitos e passa a considerar a interação sujeito-ambiente. Difere-se da relação R-S do comportamento respondente ou reflexo (Watson) na medida em que o estímulo reforçador que é chamado de REFORÇO assume a responsabilidade pela ação, apesar de ela ocorrer após a manifestação do comportamento. Neste caso, o que vai propiciar a aprendizagem dos comportamentos é a relação fundamental - a relação entre a ação do sujeito (emissão da resposta) e as conseqüências. Quer dizer, a aprendizagem está na relação entre uma ação e o seu efeito, significando entender com isso que as conseqüências das respostas às ações que praticamos são as variáveis de controle mais relevantes na determinação de nossos comportamentos subsequentes. (p. 7).

E, por fim, Staats, numa terceira geração, assevera ultrapassar as duas gerações anteriores, apresentando o behaviorismo social. Propõe uma análise cuidadosa do pensamento e dos mecanismos utilizados para controlar a ação, concebe o comportamento como uma interação contínua e recíproca entre fatores ambientais, comportamentais e cognitivos e que a aquisição

de conhecimentos e comportamentos novos se dá por meio da observação – aprendizagem através da modelagem. Esta geração contrapõe as duas anteriores por considerá-las fechadas e reducionistas e apresenta uma teoria mais humana e por isso social.

O Cognitivismo Socioconstrutivista

Já sob outro ponto de vista, surgem as teorias cognitivistas, em que um dos representantes é Piaget. Conhecido, principalmente, como psicólogo e biólogo, preocupou-se, dentre outros, com a organização do pensamento e a aquisição do conhecimento. A partir disso, afirma que há similaridades funcionais entre os mecanismos de adaptação biológica em jogo na evolução das formas vivas e os processos intervenientes na aquisição dos conhecimentos (LEGENDRE, 2010).

Além de fornecer uma explicação biológica das formas de conhecimento, Piaget buscou compreender como os conhecimentos aumentam e por quais processos eles passam. Desse modo, ele concluiu que os conhecimentos passam por processos adaptativos e evolutivos e aponta que esses processos são a adaptação, a organização, a assimilação, a acomodação, o equilíbrio e a equilibração. Em decorrência, realizou muitos estudos sobre as fases de desenvolvimento da inteligência – experimento que realizou com os filhos de 0 a 2 anos –, e descobriu que a inteligência passa por estágios e períodos de desenvolvimento: a inteligência sensório-motora, o pensamento simbólico e depois o intuitivo; o pensamento operatório concreto e o pensamento operatório formal. Legendre (2010) sinaliza que Piaget:

[...] põe em evidência o papel central da criança na elaboração dos seus próprios conhecimentos. Contribui assim para a ideia, hoje amplamente difundida, de que o aluno deve estar no centro de suas aprendizagens. (p. 440).

Nessa perspectiva, o aluno deve resolver problemas que mobilizem seus conhecimentos anteriores, recorrendo às ferramentas intelectuais de que dispõe para construir conhecimentos novos.

O Cognitivismo Sociocultural

Enquanto Piaget olha para a gênese do conhecimento e descreve o pensamento de modo organizado, Vygotsky, outro cognitivista, de perspectiva sociocultural, interessa-se pela maneira como a pessoa um dá sentido ao mundo apropriando-se dele, graças às interações sociais e às ferramentas simbólicas fornecidas pela cultura (LEGENDRE, 2010).

Desse modo, a teoria de Vygotsky não foca só o desenvolvimento, mas as causas histórico-culturais que o permitiram acontecer. Assim, Vygotsky:

[...] encara o desenvolvimento como um processo histórico, produto de uma dinâmica interna complexa, em que as relações sociais se transformam em novas funções psíquicas, graças à interiorização (LEGENDRE, 2010, p. 451).

Embora a teoria não determine estágios de desenvolvimento, apresenta quatro etapas no ciclo de desenvolvimento cultural das funções psicológicas: “conduta primitiva”, “descoberta de novas ferramentas”, “apropriação do manejo das ferramentas”, “interiorização gradual das ferramentas”. Assim, são evidenciados os diversos momentos do processo de interiorização dos conhecimentos.

As ferramentas semióticas, o contexto e as atividades formam o pensamento. Vygotsky sinaliza que o pensamento e a conduta humanos são, pois, de natureza ao mesmo tempo individual e social.

O pensamento não é uma propriedade estritamente individual, pois está indissociavelmente ligado à história das ferramentas culturais que contribuíram para modelá-lo. (LEGENDRE, 2010, p. 456).

Assim, Vygotsky considera que é mais significativa a aprendizagem quando um adulto ajuda a criança e que a criança aprende muito pela imitação e pelo jogo. Nesse ponto, Vygotsky introduz a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Conceito-chave da perspectiva educativa de Vygotski, a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal designa a distância entre o nível de desenvolvimento da criança, tal como é determinada pelos problemas que ela é capaz de resolver sozinha e um nível de desenvolvimento potencial, correspondente aos problemas que ela consegue resolver sob a orientação do adulto ou em colaboração com seus pares mais competentes. (LEGENDRE, 2010, p. 459).

Ao desenvolver o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, o autor apresenta como que se dá a integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, seus estudos representam uma grande contribuição para a educação.

A aprendizagem significativa

Há ainda, como parte das teorias cognitivistas, a teoria de aprendizagem significativa, que prioriza a organização ordenada dos conteúdos aprendidos, possibilitando ao aluno associar conceitos e consolidá-los ao (novo) aprendizado. Lakomy (2008) afirma que

a aprendizagem significativa está intimamente relacionada com os pontos de ancoragem – que são formados com a incorporação, à nossa estrutura cognitiva, de conceitos, ideias ou informações que são relevantes para a aquisição de novos conhecimentos, ou seja, para que possamos aprender conceitos novos (p. 63).

Dessa forma, é papel do professor verificar se a aprendizagem não é apenas mecânica, em que é possível absorver novas informações, mas sem associá-las a conceitos já existentes na estrutura cognitiva. Para que isso não aconteça, o docente pode, por exemplo, levar os alunos a visitarem um museu para, depois ou antes, falar sobre conceitos históricos. Assim, com esses pontos de ancoragem, as crianças seriam capazes de aprender e categorizar diferentes fatos históricos.

Concepção de gênero nos parâmetros curriculares nacionais

Para Ticks (2008), uma das formas de aprendizagem sociocultural, em sala de aula, é o trabalho com gêneros, já que estes “organizam as práticas sociais vivenciadas pela sociedade” (p. 145). Por isso, nesta seção, é apresentada a perspectiva de gênero adotada para o ensino da Língua Materna nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em que os Livros Didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didáticos (objeto desta pesquisa) são guiados por esses parâmetros.

A perspectiva dos gêneros discursivos/textuais ganha significativa força no contexto brasileiro com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). O objetivo desse documento foi romper com práticas de reflexão sobre a língua conhecidas como “tradicionais” e apontar para um ensino-aprendizagem de língua materna contextualizado. Apresentam uma proposta de ensino de gêneros discursivos/textuais que considera esses textos como objetos de ensino:

[...] a noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1997, p.23).

Entende-se, portanto, que todo trabalho de reflexão sobre a linguagem deve ter como base os gêneros discursivos/textuais que, em sua variedade, evidenciarão os usos da linguagem em diferentes situações. Muda-se a concepção de um ensino de língua materna descontextualizado para um ensino que leva em conta usos e funções.

Assim, evidencia-se que sejam desenvolvidas abordagens em sala de aula cujo objeto de ensino seja o gênero. Contudo, mesmo sugerindo autonomia na escolha dos gêneros textuais, o parâmetros apresentam um quadro síntese (Quadro 1) de alguns gêneros que poderão ter sua abordagem mais aprofundada:

Quadro 1 – Síntese dos gêneros sugeridos para produção de textos orais e escritos nos PCN's

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	✓ canção ✓ textos dramáticos ✓ notícia	LITERÁRIOS	✓ crônica ✓ conto ✓ poema
DE IMPRENSA	✓ entrevista ✓ debate ✓ depoimento	DE IMPRENSA	✓ notícia ✓ artigo ✓ carta do leitor ✓ entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	✓ exposição ✓ seminário ✓ debate	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	✓ relatório de experiências ✓ esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Fonte: BRASIL, 1998, p.57.

Assim, a compreensão de como funcionam os gêneros discursivos/textuais possibilita compreender como funciona a sociedade. É como se por meio dos gêneros pudéssemos identificar a sociedade: que relações acontecem, qual linguagem predomina, em que contexto, quais ações, o que típico nessa sociedade, o que é permitido, no que essa sociedade acredita, quais são as relações estabelecidas, etc. Daí a relevância do ensino pautado nos gêneros discursivos/textuais.

No entanto, o plano nacional não prescreve sequer exemplos de como usá-los adequadamente para construir conteúdos. O documento volta-se, sobretudo, apenas à orientação de um trabalho sobre textos orais e escritos. Nesse sentido, professores ficam desorientados e tornam, muitas vezes, uma abordagem que deveria prover o ensino e aprendizagem mais significativos para o aluno em um simples “decorar nomes”, sem explícita função ou significado. Biasi-Rodrigues (2002, p. 50), a partir desse pressuposto sobre o ensino de gêneros,

questiona se “essa nova prática está sendo construída em favor da eficácia comunicativa ou é apenas um novo modismo com velhos pretextos”.

Como os livros didáticos de Língua Portuguesa são norteadores de leituras realizadas pelos alunos das escolas públicas brasileiras (BUNZEN, 2011), é válido analisar seu papel em sala de aula. Em sua maioria, desde a ascensão da Linguística no Brasil (anos 60), os livros apresentam um trabalho com gêneros textuais, mas segundo Bettencourt (1985, p. 51), “66% dos professores não obedecem às recomendações legais que prescrevem o uso do livro”, o que representa um número muito grande de professores usando o livro inadequadamente. Tem-se a hipótese, nesse sentido, de que, além de se produzir materiais didáticos voltados ao ensino explícito de gêneros, é preciso orientar os professores a usá-los, por meio de formação continuada.

Metodologia

Dentro das teorias de aprendizagem, o gênero configura-se como uma abordagem textual que pode nortear uma metodologia de ensino. Um dos suportes para enfoque de gênero é o Livro Didático. Assim, como universo de análise, fora selecionado o livro didático de Língua Portuguesa “Português: Linguagens” (CEREJA & MAGALHÃES, 2012). Em Santa Maria (RS), esse livro foi o mais distribuído às escolas Municipais, Estaduais e Federais, pelo Programa Nacional do Livro Didático, para o triênio 2014-2016 (FUZER; GERHARDT & CARGNIN, 2015). Esta obra é composta por quatro volumes, uma para cada ano escolar das séries finais do Ensino Fundamental.

Para buscar algum critério de recorte do *corpus*, já que analisar todos os quatro volumes do livro seria inviável, partiu-se da leitura da Apresentação (Anexo 1) da obra, que é a mesma em todos os quatro volumes. A apresentação lança várias atividades e projetos para abordagem de gênero, das quais selecionou-se uma para análise neste artigo, destacada em negrito no trecho a seguir.

Este livro foi escrito para você. Para você que é curioso [...] dinâmico e criativo, que não dispensa um trabalho diferente com a turma: visitar um museu, entrevistar uma pessoa interessante, encenar uma peça de teatro para outras classes, discutir um filme, **montar um livro com poemas seus e de seus amigos**, desenhar uma história em quadrinhos, tornar o mural da escola um espaço de divulgação de assuntos de interesse geral, participar de um seminário, de um debate público, etc.

Ao analisar os capítulos e unidades dos quatro volumes da coleção “Português: Linguagens” (CEREJA & MAGALHÃES, 2012), verificou-se que apenas no volume do 7º ano a montagem em grupo de um livro com poemas é proposta, na unidade 2, intitulada “Viagem pela palavra”. Outras unidades apresentam o poema, mas não como o conteúdo a ser ensinado (gênero poema) e sim com a função de exemplificar outros conteúdos, envolvendo o leitor/aluno. Assim, a unidade 2, do volume do 7ª do livro, e a apresentação da coleção constituem-se *corpus* desta pesquisa.

Buscou-se, na sequência,

- 1) verificar se o tópico realmente aparece no livro de alguma forma (atividades, proposta de leitura, procedimentos, etc.),
- 2) analisar se a atividade relaciona-se à perspectiva de gênero (perspectiva sociocultural),
- 3) identificar se outras perspectivas de aprendizagem de conhecimentos da matéria de ensino e da língua foram adotados, e
- 4) verificar se a perspectiva de gênero se mantém ao longo da abordagem do tópico.

Resultados

A leitura da Apresentação (Anexo 1) da coleção evidenciou que a obra fornece subsídios para interação, desenvolvimento e formação de senso crítico do aluno, mesmo que, às vezes, de forma radical, dizendo, por exemplo, que o livro é para aqueles que “não se intimidam ao dar uma opinião”. Ou seja, a partir dessa proposição, não haveria uma preocupação com alunos mais retraídos, que ainda não têm uma opinião formada.

A partir da análise do tópico “montar um livro com poemas seus e de seus colegas”, foi possível identificar apenas na unidade 2, do volume do 7º ano, dentre todos os quatro volumes analisados, a presença de um projeto para construção de um livro de poemas pelos alunos. A unidade 2 intitula-se “Viagem pela palavra” e é composta por três capítulos: “A palavra no reino da ternura”, “Palavra: porta de aventuras” e “A trilha das palavras”. Todos os capítulos possuem as seções “Produção de Texto” e “A Língua em foco”; os capítulos 1 e 2, também a seção “De olho na escrita”; o 1 e 3, “Estudo do Texto”; e o 3, “Para escrever com adequação”.

Na seção “Estudo do texto”, nos capítulos 1 e 3, do volume do 7º ano, são apresentados textos para leitura, um poema e um trecho de um romance. Neste ponto, verificou-se deficiência na organização dessa unidade, pois não há um objetivo claro de leitura proposto ao aluno, apenas depois do texto são apresentadas questões de interpretação, mas que ainda não

evidenciam ao aluno qual o propósito de aprendizagem daquela atividade de leitura e interpretação (no caso, o estudo do gênero). Um exemplo dessas atividades é a seguinte atividade: “O eu-lírico menciona três meios de chegar ao reino ‘de claridão e alegria’. De que modo se pode chegar a ele, de acordo com a 3ª, 4ª e 5ª estrofe?”. Talvez esse poderia ser um dos motivos pelo qual alunos, atualmente, não veem interesse pela leitura, já que não há uma motivação originada pela apresentação de objetivos claros. Apenas na próxima seção, “Produção de texto”, da mesma unidade do volume do 7º ano, essa leitura pode se tornar significativa ao aluno, nos termos da teoria de aprendizagem significativa (pontos de ancoragem), pois são lançadas atividades de produção do gênero proposto para leitura na seção de estudo do texto.

Na seção “Produção de texto” do capítulo 1 da unidade 2 do volume do 7º ano, há procedimentos que envolvem declarações para ensinar o gênero poema e perguntas para fazer o aluno pensar e aplicar o que está aprendendo (construir pontos de ancoragem). Nos termos de Piaget, nesta seção, o aluno estaria assimilando e acomodando os conhecimentos, já que novos conhecimentos são incorporados (assimilação) e reorganizados para transformá-los e reajustá-los a novas exigências do meio (acomodação).

Ainda nessa seção, é apresentado ao aluno que, os textos produzidos por ele, a partir daquele momento, farão parte de um livro de poemas:

Realize as atividades de produção de texto a seguir, individualmente ou com os colegas de classe, de acordo com as orientações do professor. Depois de prontos, seus textos serão publicados num livro de poemas que fará parte da mostra “**Viva a poesia viva!**”, proposta no capítulo **Intervalo**, e serão lidos por colegas de sua classe e de outras, por professores e funcionários da escola, por seus pais e demais convidados para o evento. (p. 75).

É, portanto, o primeiro momento de aparição do tópico lançado na apresentação da obra: montar um livro de poemas seus e de seus amigos. Contudo, ainda não é ensinado ao aluno como esse livro deve ser montado e nem explicitado se será uma obra individual ou em grupo. Por enquanto, a criança apenas constitui um acervo de poemas, redigidos a partir das atividades de produção textual que seguem. Exemplo: “Com seus colegas de grupo, escolha uma música atual que todos conheçam. Escrevam um poema cujos versos se ‘encaixem’ na melodia da música escolhida [...]” (p. 77). Nessa atividade, por exemplo, ainda continua a falta de informação se o poema deve ser escrito individualmente ou em grupo.

No capítulo 2, da mesma unidade do volume do 7º ano, a seção “Produção de texto” revela o mesmo formato de apresentação de informações e comandos, ou seja, ensina enquanto

faz o aluno aplicar os conhecimentos apreendidos. Contudo, o ensino sobre o gênero poema agora está voltado à forma de apresentação oral, a declamação, e não mais à estrutura retórica, especificamente. Percebe-se, portanto, um avanço gradual no ensino do gênero, que parte do modo de organização retórica e vai até os meios de transmissão dos textos. No capítulo 3, a mesma seção, “Produção de texto” aborda a estrutura visual do gênero, ao apresentar e solicitar ao aluno a produção de diferentes “poemas-imagem”.

Na seção “A língua em foco”, nos três capítulos, da unidade 2 do volume do 7º ano, são abordados conceitos gramaticais, como sujeito, predicado e verbo de ligação e sua aplicação na construção de poemas. Portanto, é feito um ensino contextualizado desses tópicos, evidenciando uma atividade não só socioconstrutivista, mas também sociocultural, já que envolve o contexto de aplicação dessas ferramentas de uso da linguagem.

Na seção “De olho na escrita” ocorre o mesmo, tópicos de ortografia estão relacionados à construção de poemas, com exceção do capítulo 2, em que o tópico “Acentuação” não tem relação alguma com o gênero estudado, pelo contrário, é apresentada uma tirinha para exemplificar o contexto de aplicação desse tópico, sem relacioná-lo ao uso associado a esse gênero. Esta seção, neste capítulo, portanto, configura-se como uma proposta de aprendizagem comportamental, já que o aluno não assimila, associa, constrói significados ou relaciona algo ao contexto, pelo contrário, propõe-se que ele aceite passivamente o ensino de um tópico, sem qualquer forma de interação. O mesmo ocorre com a seção “Para escrever com adequação”, que aparece uma única vez na unidade, no capítulo 3: não há relação do tópico gramatical ensinado – concordância do verbo com o sujeito – com o gênero ensinado na unidade – poema, o que configura outra atividade cuja concepção de aprendizagem subjacente é a comportamentalista. O que há, no tópico, é uma atividade em que partes de um relatório precisam ser reescritas com adequação pelo aluno, sem que se estabeleça relação entre esse tópico e o novo gênero.

Finalmente, no término dos três capítulos, a unidade 2 do volume do 7º ano traz a seção “Intervalo”, que apresenta, enfim, o projeto de produção do livro de poesias, intitulado “Viva a Poesia Viva”. Contudo, além de orientar a produção de um livro individual, que reúne os poemas que cada aluno produziu ao longo da unidade, é proposta a organização de um varal de poesias e declamações, como forma de socializar as produções resultantes de todo o processo de ensino, aprendizagem e produção do gênero poema.

Considerações finais

Dessa forma, conclui-se que o tópico “montar um livro com poemas seus e de seus amigos”, proposto como atividade na Apresentação da obra, é concretizado no livro, ao longo de um processo de construção do gênero poema e organização dos exemplares produzidos em livro. Além disso, é proposta uma socialização desse livro e em forma de varal de poesias e de declamações.

Também, foi possível verificar que três concepções de aprendizagem subjazem esse tópico: a comportamentalista (Skynner e Pavlov), a socioconstrutivista (Piaget) e a sociocultural (Vygotsky), ao longo de toda uma unidade do livro didático. Além disso, tal fato evidencia que uma unidade de livro didático constitui processo que relaciona mais de uma concepção de aprendizagem, como no *corpus* analisado: a teoria comportamentalista auxiliou no ensino de um tópico convencional da língua padrão – concordância. A teoria socioconstrutivista corroborou o aprendizado de atividades procedurais, de aplicação de conceitos teóricos e práticos. E a teoria sociocultural embasou todo o trabalho com gênero, que se configura como uma ideologia sócio-histórica de organização textual, e a socialização desse gênero, outra forma de preocupação estritamente social.

Contudo, percebeu-se que, em alguns pontos, a metodologia de aplicação do gênero deixa a desejar, pois são abordados tópicos/ conteúdos sem haver uma relação clara com a estrutura retórica ou propósito sociocomunicativo do gênero. Além disso, foi possível verificar que o norteamento da abordagem dos conteúdos nos capítulos e na unidade é feito por um tema, no caso, “a palavra”, e não por um gênero, o poema. Entende-se que essa abordagem empobrece a clareza de objetivos de aprendizagem da lição ao aluno, já que os temas são só registros de diferentes gêneros. Assim, a abordagem de gêneros deve anteceder a de temas.

Por fim, espera-se que, a partir dos resultados evidenciados por esta pesquisa, a construção de novos materiais didáticos possa ser repensada no sentido de envolver melhor gramática e sua relação com funcionalidade em contextos específicos, a fim de fornecer melhores práticas de Letramento no ambiente escolar.

Referências

BITTENCOURT, S. T. Livro didático de Português: diagnóstico de uma realidade. *Educar*, Curitiba, v. 4, n. 1, jan./jun. 1985. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/36135>>. Acesso em 14 out. 2015.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (5ª e 8ª séries). Secretaria de Educação Fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 11, n. 34, p.885-911, set./ dez. 2011.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2012.

FINGER, I.; QUADROS, R. M. *Teorias de aquisição da linguagem*. Santa Catarina: Editora UFSC, 2013.

FUZER, C.; GERHARDT, C. C.; CARGNIN, E. S. Levantamento de gêneros em Livro Didático de Língua Portuguesa. In: XI Congresso da Associação de Linguística Sistêmico-Funcional da América Latina. 11, 2015, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria, UFSM, 2015. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/lincs/alsfal/contextoseducacionais.html>. Acesso em: 10 jun. 2016.

FRONER e SAVELI. *Concepções de Alfabetização presentes no livro didático*. 13p. 2007. Disponível em <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-196-04.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

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

LAKOMY, A. M. *Psicopedagogia: Teorias cognitivas da aprendizagem*. Curitiba: Ibpex, 2008.

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, RJ: Vozes, p. 395- 424, 2010a.

OLIVEIRA, Cleide Ester. *Concepções de Leitura nos livros didáticos de Língua Espanhola: uma reflexão discursiva sobre a leitura em língua estrangeira*. 2008. 88p. Tese (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade do Mato Grosso. Mato Grosso, RS. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/cf91178f4d8aa30d994a42c57255fec c.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

RODRIGUES, B. B. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article>>. Acesso em 11 out. 2015.

STAATS. Arthur W. *Behaviorismo Social: uma ciência do homem com liberdade e dignidade*. Rio de Janeiro. Out./dez. 1980.

SILVA, B. Desenvolvimento da linguagem: uma proposta inatista. In: Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, 3, 5 nov. 2008, Rio de Janeiro, 2008. *Trabalhos*. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/iiijnflp/>>. Acesso em: 19 fev. 2015.

TERRA. Márcia. *Behaviorismo em Discussão*. 2003. IEL/UNICAMP. Disponível em <www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/b00008.htm>. Acesso em 16 jun. 2016.

TICKS, L. *(Re)Construção de concepções, práticas pedagógicas e identidades por professoras de inglês em pré-serviço*. 2008, 329 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2008.

LEARNING CONCEPTIONS: PRACTICES OF LITERACY BY GENDER IN TEXTBOOK

ABSTRACT

Many are the practices of literacy experienced in the current society. One of them is the textbook, and therefore, in this article, we try to verify if a certain topic proposed in the presentation of textbook Middle School is concretized in a unit of the same edition, that theories of learning underlie this *corpus* and that textual genres are used. It was verified that the presentation foresees the assembly of a book of poems by the students, and the analyzed unit proposes this activity, with approach of the theme "the word", from activities on the genre poem. It was also verified that unity is permeated by the behavioral, socio-cognitive and sociocultural perspectives of learning, corroborating either the significant learning of genre, related to contents of the teaching subject, or the decontextualized learning of these contents, without specifically evidenced literacy practice.

Keywords: Textbook, portuguese language, genres, learning concepts.

Recebido em 30/03/2018.

Aprovado em 27/05/2018.