



Concepções de aprendizagem subjacentes às atividades do livro didático *Português: Projeto Teláris*¹

Teaching and learning conceptions underlying the activities of a Portuguese textbook: *Projeto Teláris*

Elisane Scapin Cargnin*

Angela Maria Rossi**

Luciane Kirchof Ticks***

RESUMO: O presente estudo tem o objetivo de identificar qua(is) perspectivas teóricas de aprendizagem são mobilizadas para subsidiar as atividades que constituem o livro didático *Projeto Teláris*, utilizado no ensino fundamental, a fim de contribuir para o trabalho do professor em sala de aula e para uma reflexão acerca do papel do LD. Para tanto, analisamos a unidade 3 do Livro Didático (LD) de Língua Portuguesa, *Projeto Teláris*, produzido para os Anos Finais do Ensino Fundamental, e aprovado em segundo lugar pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no triênio 2014-2016. Os critérios de seleção do livro didático de língua portuguesa foram: a) ser aprovada no Plano Nacional do Livro Didático; b) ser um dos livros mais usados em escolas da rede pública de Santa Maria, RS. Como principais pressupostos teóricos, consideramos as perspectivas de

ABSTRACT: This work has the objective to identify the learning theoretical perspectives which are mobilized to subsidize the activities that constitute the textbook *Projeto Teláris* adopted by public primary schools. In order to contribute to the work of the teacher in the classroom and to the reflection on the role of LD. To do that, we analyzed Unit 3 of the referred Portuguese textbook *Projeto Teláris*, produced for the last years of primary school and approved by our PNLD educational council (*Plano Nacional do Livro Didático*) in the 2014-2016 triennium. The Portuguese textbook selection criteria were: a) to be approved by PNLD; b) to be one of the most adopted textbooks in public schools in Santa Maria, RS. As main theoretical framework, we considered the behaviorist (SKINNER, 1974),

¹ Artigo resultante dos estudos realizados na disciplina de “Concepções de linguagem, ensino e aprendizagem”, ministrada pela Prof^a Dr^a Luciane Kirchof Ticks, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria no 1º semestre de 2016.

* Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

** Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

*** Professora Adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/DLem/Labler).

aprendizagem behaviorista (SKINNER, 1974), cognitivista (CHOMSKY, 1997) e sociocultural (VYGOTSKY, 1995). Na análise dos dados, identificamos a organização retórica da unidade, bem como as perspectivas de aprendizagem que orientam as atividades que a compõem. Como resultados, constatamos que LD está alinhado, em alguns momentos, a uma visão behaviorista, por meio de atividades de memorização, e, em outros, à perspectiva cognitivista, pela exploração de algumas estratégias de leitura, pelo uso de textos autênticos e pela exploração de atividades gramaticais com base nos textos apresentados na unidade.

PALAVRAS-CHAVE: Perspectivas de aprendizagem 1. Livro didático Projeto Teláris 2.

cognitivist (CHOMSKY, 1997) and sociocultural (VYGOTSKY, 1975) learning perspectives. In the data analysis, we identified the unit rhetorical organization as well as the learning perspectives subsidizing its activities. As results, we conclude the textbook is aligned at times with a behaviorist view, through memorization activities, and at other times with the cognitivist perspective, by the focus on some reading strategies, by the use of authentic texts and by the design of grammar exercises based on these texts explored in the unit.

KEYWORDS: Learning perspectives 1. Textbook Projeto Teláris 2.

1. Introdução

Na educação brasileira, o livro didático (LD) é considerado uma das principais fontes de informação impressa e adotado por grande parte dos professores e dos alunos brasileiros, principalmente, em escolas públicas. De acordo com Bunzen (2005), os livros didáticos assumem a função de “divulgação, de legitimação ou de refutação dos saberes produzidos em esferas diversas sobre o que e como ensinar língua materna” (p. 14). Em consonância com essa ideia, Johns (1997) esclarece que “em muitas salas de aula, o Livro Didático é a fonte principal de leitura, a única janela direcionada para valores e práticas de uma disciplina” (p. 46).

Nesse sentido, podemos entender que o LD é uma referência relevante para o processo de escolarização e letramento em nosso país. São várias as razões que promovem esse uso. Dentre elas, está o fato de o professor não ter tempo de preparar aulas, em função de sua carga horária lotada e, por vezes, pela quantidade de escolas

em que trabalha. Além disso, o professor, normalmente, não está preparado para produzir material didático próprio, como fazer a transposição didática das teorias de aprendizagem que considera relevantes para o trabalho em sala de aula. Em função disso, busca auxílio do LD que, da mesma forma, é pedagogicamente subsidiado por diferentes perspectivas de aprendizagem.

Logicamente, se o professor nem sempre é capaz de produzir seu próprio material didático teoricamente informado, tampouco será capaz de refletir acerca das perspectivas que subsidiam o material por ele adotado e produzido por outrem. Como resultado, temos um professor “pilotado” pelo material didático, quando deveríamos ter uma situação inversamente organizada. Segundo Silva (1996, p. 8)

para uma boa parcela dos professores brasileiros, o livro didático se apresenta como uma insubstituível muleta. Na sua falta ou ausência, não se caminha cognitivamente na medida em que não há substância para ensinar. Coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia-a-dia do magistério, resta a esses professores engolir e reproduzir a ideia de que sem a adoção do livro didático não há como orientar a aprendizagem.

Tendo em vista esse uso do material didático, procuramos com este trabalho contribuir para o processo formativo do professor, estando o profissional em formação inicial ou continuada, por meio da identificação e problematização das perspectivas de aprendizagem mobilizadas na configuração das atividades que constituem o LD *Projeto Teláris* (2012). Exercícios de análise do LD podem ajudar no desenvolvimento de uma metacsciência, por parte do professor, acerca das teorias que informam esse material, redefinindo seu papel: de reprodutor de conhecimento para construtor teoricamente informado de sua atividade profissional (TICKS, 2006).

Ressaltamos que este trabalho é um estudo piloto, e pode ser aprimorado quantitativamente por trabalhos posteriores, com a ampliação do *corpus* de estudo, estendendo as categorias a outras coleções de livros didáticos de língua portuguesa.

2. Concepções teóricas de aprendizagem: perspectivas behaviorista, cognitivista e sociocultural

Nesta seção, apresentamos um breve panorama de três concepções teóricas de aprendizagem que historicamente subsidiam a prática de ensino e de aprendizagem da linguagem: o behaviorismo, cujos principais teóricos representantes são John Watson, Burrhus Skinner e Arthur Staats; o cognitivismo, que destaca os nomes de Noam Chomsky e Jean Piaget e a perspectiva sociocultural, representada por Lev Vygotsky. Na sequência, retomamos essas concepções na análise do capítulo do LD escolhido.

2.1 A perspectiva teórica behaviorista

O behaviorismo, que surge por volta de 1913, caracterizou-se como uma filosofia da ciência focada no estudo, na previsão e no controle do comportamento (TERRA, 2010). Essa concepção abarca três gerações: behaviorismo metodológico, behaviorismo radical e behaviorismo social.

O marco inicial do behaviorismo metodológico foi a publicação “Psicologia: como os behavioristas a veem”, de John B. Watson. Essa perspectiva teórica teve influência da psicologia de Comte e não considerou métodos introspectivos, mas adotou métodos experimentais ao estudar o comportamento. Também fundou seus estudos em ideais do realismo, que se preocupava com a investigação do mundo externo do sujeito.

O objeto central do behaviorismo coloca indivíduo e animal lado a lado, “sob as mesmas condições experimentais” (WATSON, 1994, p. 252). Nesse sentido, o comportamento é a base para compreender o indivíduo como ser adaptável ao ambiente por meio de hábitos ou hereditariedade, uma vez que determinados estímulos resultam em determinadas respostas dadas pelo organismo. Isso indica a visão mecânica dos eventos comportamentais, nomeado de “reflexo condicionado”,

constituído por interações estímulo-resposta, nas quais o organismo seria capaz de responder a manifestações antes não respondidas.

Já o behaviorismo radical, a segunda geração, foi defendida e difundida por Burrhus F. Skinner, a partir de 1945. Nessa perspectiva, segundo Skinner, “pensar significa muitas vezes o mesmo que comportamento” (1972, p. 114).

O autor despreza, portanto, os mecanismos mentais. Além disso, expõe que as recompensas ou punições no processo de aprendizagem podem explicar o comportamento humano (SKINNER, 1972, p. 113-114). Assim, “o que é sentido ou introspectivamente observado não é nenhum mundo imaterial da consciência, da mente ou da vida mental, mas o próprio corpo do observador” (SKINNER, 1974, p. 19).

Skinner propõe que o meio ambiente modela nossas ações (andar, praticar esportes, falar, escrever etc.) pelo condicionamento operante (1974). Assim, ao provocarmos uma modificação no ambiente dos indivíduos, teremos como resultado mudanças no comportamento desses indivíduos. Desse modo, esse condicionamento operante não apenas modela um comportamento, mas igualmente aumenta sua eficiência, mantendo-o fortalecido por muito tempo após sua aquisição (SKINNER, 1974).

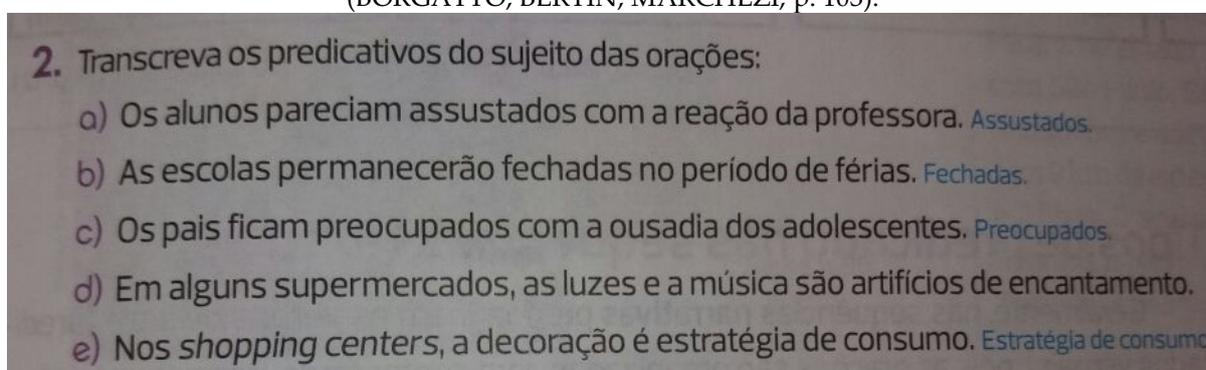
Por fim, a terceira geração, o behaviorismo social, teve início em 1980, difundindo as ideias de Arthur W. Staats, que apresentou mudanças comparadas às gerações anteriores, consideradas pelo estudioso como extremistas em seus princípios. Nesse sentido, Staats (1980) esclarece que é necessário considerar o comportamento e as características culturais do homem, analisando a personalidade, os sentimentos, os projetos humanos e as influências desses fatores no comportamento humano.

Para tanto, Staats (1998) sugere uma integração entre as áreas do conhecimento, se debruçando sobre o aspecto social do comportamento humano, e relacionando uma concepção humanista do homem e da sociedade. Assim, surge a

Teoria da Aprendizagem Social, que considera a análise do comportamento a partir de processos simbólicos. Ressalta-se também, na terceira geração behaviorista, o comportamento como uma interação contínua e recíproca entre fatores ambientais, comportamentais e cognitivos (TERRA, 2010).

Em termos gerais, a perspectiva teórica behaviorista subsidiou processos de aprendizagem por meio da formação de hábitos, via memorização, correção, repetição e reforço positivo e negativo como podemos observar na Figura 1.

Figura 1 – Atividade que focaliza aspectos gramaticais desconectados do seu contexto de uso. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, p. 103).



Mais especificamente, no âmbito escolar, a proposta behaviorista subsidiou o desenvolvimento de práticas de ensino e de aprendizagem que levam o aluno à reprodução sem reflexão, mediadas por atividades que focalizam, por exemplo, o conteúdo gramatical deslocado do seu contexto de uso e do seu valor semântico, elementos essenciais na busca da compreensão do texto, conforme exemplo apresentado na Figura 1. Isso impede que o aprendiz perceba a organização que a língua dá à realidade (PIETRARÓIA, 1997).

2.2 A perspectiva teórica cognitivista

O cognitivismo teve início nos anos de 1950, como forma de se contrapor à teoria behaviorista, valorizando a cognição e investigando os mecanismos cognitivos que levam à aquisição do conhecimento. Nessa concepção, “os processos mentais e a

mente foram reabilitados como objetos de investigação, e seu estudo tornou-se o objeto fundamental dessa nova ciência” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2004, p. 252). Para Chomsky (1997), um de seus representantes, o processo de aquisição da linguagem apresenta características que somente podem ser explicadas com base na existência de uma faculdade inata de aquisição da linguagem.

De acordo com esse autor (1997, p. 2), o processo de aquisição da linguagem está ligado à faculdade da linguagem, que pode ser vista como “um órgão linguístico”. Nessa perspectiva, “um órgão é um subsistema que é parte de uma estrutura complexa” (1997, p. 2). De acordo com Lyons (1987), Chomsky traz à tona a relação entre linguagem e pensamento, na qual a primeira serve de expressão para o segundo. Dessa maneira, a linguagem deixa de ser a expressão do comportamento, como na perspectiva behaviorista, e passa a ser um sistema de conhecimentos que está interiorizado na mente de cada indivíduo.

A concepção cognitivista investiga, portanto, os processos inteligentes e a inteligência *per se*, levando em consideração os avanços alcançados na investigação da natureza do raciocínio lógico-matemático (KOCH; CUNHA-LIMA, 2004). Essas autoras (2004) afirmam ainda que as ciências cognitivas trabalham a cognição em um sentido mais amplo que aquele apresentado pelos estudos tradicionais do conhecimento. Isso significa dizer que, além de investigar capacidades cognitivas complexas – como o processamento da linguagem e o raciocínio matemático, por exemplo – examinam os fenômenos considerados “aparentemente” simples, como a capacidade de distinguirmos as cores com nitidez ou como fazemos para nos mover com equilíbrio.

O cognitivismo também foi influenciado pelos estudos de Jean Piaget, o qual define a aquisição da linguagem como resultado da interação entre o ambiente e o organismo, através de assimilações e acomodações, opondo-se, assim, a prerrogativa chomskiana de desenvolvimento de um módulo cognitivo particular responsável

pela linguagem (CHOMSKY, 1997). Desse modo, o desenvolvimento infantil se dá em estágios que evoluem pela “equilíbrio”, ou seja, a criança busca o equilíbrio entre o que encontra no ambiente e suas próprias estruturas/processos cognitivos que, por sua vez, levam a esse encontro (STERNBERG, 2000). Quando a criança se depara com uma informação que é estranha a seus esquemas mentais, parte em busca de um novo equilíbrio – a assimilação, ou seja, a incorporação da nova informação aos esquemas existentes (STERNBERG, 2000). Por outro lado, se a nova informação vai de encontro a um esquema pré-existente, a criança terá que modificar esse esquema, o que Piaget chama de “acomodação”. Em conjunto, “os processos de assimilação e acomodação resultam em um nível mais sofisticado de pensamento do que era possível previamente” (STERNBERG, 2000). Em comum, esses enfoques cognitivistas (Chomsky e Piaget) demonstram uma preocupação com os aspectos internos, mentais, individuais, inatos e universais inerentes ao processamento linguístico (KOCH; CUNHA-LIMA, 2004).

De modo a exemplificar de que maneira os estudos cognitivistas influenciaram o ensino da linguagem, podemos destacar o desenvolvimento das pesquisas acerca do processamento cognitivo da leitura. Rojo (2004) argumenta que, nos últimos 50 anos, vivenciamos um alvorecer de pesquisas que colocam o ato de ler em um *continuum*: do processo inicial, “perceptual” e “associativo”, de **decodificação** de grafemas em morfemas, de transposição de um código escrito para um código oral, passando pelo ato de cognição, de **compreensão** do texto, que envolve “conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos lingüísticos muito além dos fonemas” (ROJO, 2004, p. 03), e chegando à atividade de leitura como **posicionamento e réplica** do leitor frente ao texto lido e a outros textos a ele relacionados.

Destacamos, então, que os estudos que focalizaram o processamento da leitura como **ato de cognição**, de **compreensão do texto**, possibilitaram o desenvolvimento

de diferentes estratégias **cognitivas** de leitura que foram didatizadas e, portanto, incorporadas por práticas de ensino e de aprendizagem da linguagem. Rojo (2004) acrescenta que essas habilidades (ou estratégias) desenvolvem a capacidade de compreensão leitora e podem ser materializadas em atividades que exploram diferentes ações cognitivas, tais como: a) ativação do conhecimento de mundo ou conhecimento prévio do leitor (como demonstra o exercício da Figura 2), b) antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos; c) checagem de hipóteses levantadas com base nos textos lidos, d) localização e/ou cópia de informações destacadas nos textos, e) comparação de informações apresentadas no texto, f) realização de generalizações frente ao texto lido; g) produção de inferências locais, relativas ao contexto imediato do texto e h) produção de inferências globais, relativas ao que está implícito ou pressuposto no texto. A ativação de conhecimentos prévios do aluno está representada pela Figura 2.

Figura 2 – Atividade que explora a estratégia de ativação do conhecimento prévio do aluno. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, p. 96).

Neste capítulo, além de refletir sobre um tema atual — o consumismo —, você vai analisar e exercitar formas de expor conhecimentos adquiridos.

Você é um consumidor ou um consumista? Sabe qual é a diferença entre eles?

Compara preços quando quer adquirir alguma coisa ou compra a qualquer preço?

Você se deixa influenciar pelas promoções e pela publicidade?

Comprar desperta em você sensação de prazer ou só de mais um dever?

2.3 A perspectiva teórica sociocultural

A perspectiva sociocultural tem sua origem com Lev Vygotsky (1896-1934), que trouxe à tona a discussão em torno das condições da psicologia e sociedade russas propondo "uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano" (COLE; SCRIBNER, 2007, p. 18). Nessa abordagem, Vygotsky argumenta que as atividades das crianças assumem um "significado próprio num sistema de comportamento social, e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança" (2007, p. 20).

Nesse sentido, ao nos comunicarmos com o outro, assimilamos atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas (VYGOTSKY 1995). Desse modo, a aprendizagem apresenta “uma natureza social específica” (VYGOTSKY, 2007, p. 100) e se constitui em “um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (VYGOTSKY, 2007, p. 100).

Vygotsky, segundo Friedrich (2012), esclarece que a escola tem papel de ensinar ao aluno os conceitos científicos (abstratos), associando-os aos conceitos cotidianos (concretos), apreendidos pela criança em diferentes situações familiares e informais de aprendizagem. Salienta, ainda, que os primeiros sempre terão suporte nos últimos. Dessa maneira, a educação refere-se ao desenvolvimento artificial da criança “construído pelo humano e fornecido pela cultura” (LEGENDRE, 2010b, p. 459).

Nesse momento, é fundamental o papel do adulto como mediador no processo de apropriação dessas ferramentas pelo aprendiz. Tendo como referência essa interação, Vygotsky definiu o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que trata das “funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1984, p. 97). Desse modo, segundo Legendre (2010b), a escola seria responsável por oportunizar a apropriação de ferramentas culturais, possibilitando a ativação do desenvolvimento de aprendizagem da criança, assim favorecendo a criação de novas zonas do desenvolvimento proximal.

Portanto, nessa perspectiva, a escola pode promover relações interpessoais que são necessárias no processo de desenvolvimento das funções psicológicas, pois fazem parte do uso da mediação da linguagem cujo papel é funcional e interativo (HALLIDAY, 1989)². Para tanto, é necessário entender a aprendizagem (que impulsiona o desenvolvimento) da criança como um processo histórico-cultural, constituído pela apropriação de conceitos científicos por meio da interação e da participação efetiva nas

² [...] *Language that is functional* (p. 10).

atividades educativas escolares, com vistas ao desenvolvimento da cidadania e da emancipação social (NEWMAN; HOLZMAN, 1993).

Vale ressaltar que a construção da cidadania com vistas à emancipação social se dá por meio de processos educativos reflexivos continuados. Para Rojo (2004) e Wallace (1992), tais ações reflexivas podem ser desencadeadas pelo desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos. Nesse caso, não apenas as capacidades de decodificação e compreensão do texto, mas igualmente a capacidade de réplica e apreciação do leitor em relação ao texto. Em outras palavras, o processo interativo estabelecido entre o leitor e o texto. Assim, as atividades procuram problematizar o contexto de produção do texto em questão (“quem escreve? Que posição social ele ocupa? Que ideologias o texto assume e coloca em circulação?” (ROJO, 2004, p. 06)), o objetivo da leitura, a intertextualidade presente no texto, a interdiscursividade (relação entre discursos particulares explícitos ou implícitos no texto), a presença de diferentes semioses (textos verbais, não verbais, sons, imagens em movimento) e a elaboração de apreciações estéticas, afetivas, éticas e políticas frente ao texto, conforme demonstra o exercício proposto na Figura 3.

Figura 3 – Atividade que demanda do aluno um posicionamento frente ao tema discutido. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, p. 99).

8. Depois de ler o texto, já é possível responder à seguinte pergunta: **você é um consumidor ou um consumista? Justifique.**

Prof. (a), a resposta é livre. É importante que tenha ficado claro para o aluno o significado de cada uma das palavras: consumidor – o que consome bens, serviços e produtos, o que compra para fazer uso; consumista – o que consome com exagero bens, serviços e produtos.

Nessa perspectiva de leitura, passamos a perceber a interação não apenas como comunicação ou troca de informações, mas como prática social, que é mediada pela linguagem, tendo, portanto, os sujeitos e a atividade social como elementos constitutivos do discurso (BRAIT, 2002, p. 129). Essa relação dialética descortina os processos de **reflexão** e **ação** subjacentes e intrínsecos à natureza da ação e da interação humana (MORATO, 2004, p. 326).

Nesta seção, apresentamos e discutimos diferentes perspectivas teóricas de aprendizagem e, como decorrência, algumas práticas de ensino da linguagem por elas subsidiadas, relacionadas principalmente ao desenvolvimento da competência de leitura do aluno. A seguir, discutimos a metodologia que empregamos para desenvolver este trabalho.

3. Metodologia

Nesta seção, apresentamos o universo de análise, a constituição do *corpus* e os procedimentos da análise de dados.

3.1 Universo de análise

O universo de análise deste artigo é constituído por um LD de língua portuguesa, *Projeto Teláris*, produzido para os Anos Finais do Ensino Fundamental, e aprovado em segundo lugar pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no triênio 2014-2016.

3.2 Seleção do *corpus*

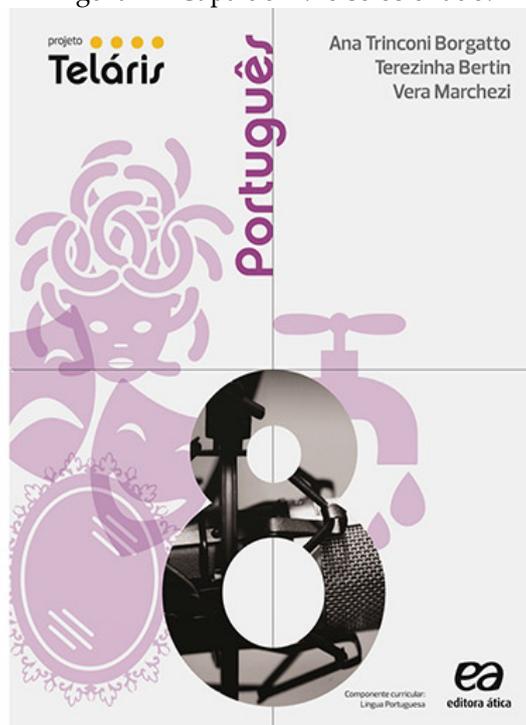
Para a realização deste trabalho, a primeira etapa consistiu da seleção do livro didático de língua portuguesa. Os critérios utilizados para a seleção da obra foram:

- a) ser aprovada no Plano Nacional do Livro Didático;
- b) ser um dos livros mais usados em escolas da rede pública de Santa Maria, RS³.

³ Esclarecemos que se fez uma busca no *site* do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no qual se constatou a coleção “Português: Linguagens” como mais adotada e Teláris como segunda mais adotada por escolas municipais, estaduais e federais de Santa Maria, RS para o triênio 2014-2016.

A Figura 4 que se segue apresenta a capa do livro analisado.

Figura 4 – Capa do livro selecionado.



Considerando a divisão do livro em capítulos, optamos por analisar o terceiro capítulo, pois esse trabalha com textos argumentativos que se constituem no universo da pesquisa de doutorado da primeira autora.

3.3 Procedimentos de análise de dados

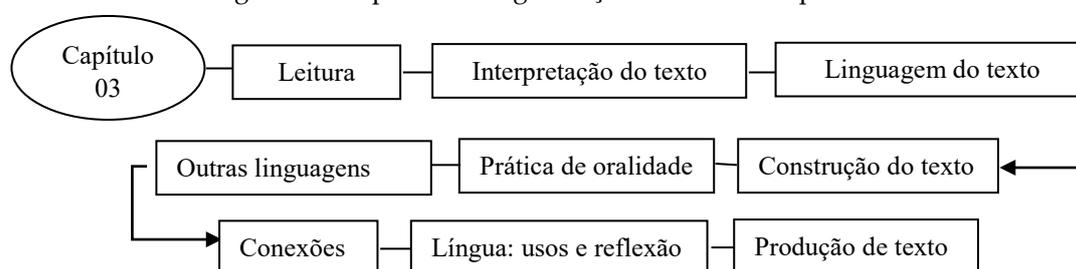
Após a delimitação do *corpus*, passamos à análise dos dados, de acordo com os seguintes passos: 1) identificação da organização retórica das atividades e suas respectivas seções; 2) identificação da perspectiva teórica de aprendizagem (behaviorista, cognitivista e sociocultural) subjacente a cada uma das seções que compõem a unidade; 3) discussão dos resultados encontrados à luz da literatura.

Para a identificação do capítulo e referidas páginas, utilizamos a seguinte codificação: capítulo 3 (C3) a página (p. 1, p. 2, p. 3). A seguir, passamos à discussão dos resultados.

4. Resultados

O LD analisado é dividido em capítulos. Dentro de cada capítulo, a divisão é constituída por seções de Leitura, Interpretação do texto, Linguagem do texto, Construção do texto, Prática de oralidade, Outras linguagens, Conexões, Língua: usos e reflexão e Produção de texto. Na figura 5, apresentamos a organização retórica do capítulo 3, selecionado como *corpus* de análise.

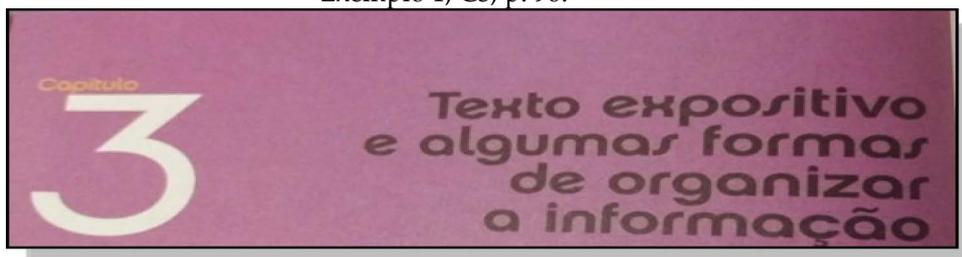
Figura 5 – Esquema da organização retórica do capítulo 03.



Os títulos das seções (*Leitura, Interpretação de texto, Linguagem do texto e Construção do texto*) identificadas no capítulo 3 (Figura 05) parecem indicar uma ênfase nas atividades de leitura e de produção textual. No entanto, como nossa análise demonstrará, o LD ainda apresenta uma estrutura retórica pré-cognitivista, uma vez que os textos precedem as atividades de leitura e de interpretação propriamente ditas. Se situados a partir de uma visão cognitivista de leitura, os exercícios deveriam vir antes do texto, de modo a orientar o olhar e a atenção do leitor, contribuindo para a interpretação e compreensão desse texto (WALLACE, 1992).

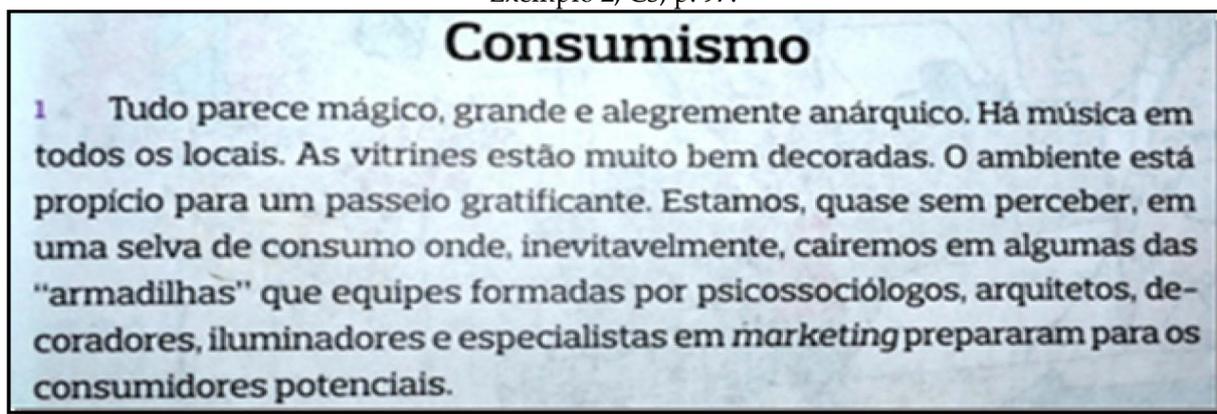
O capítulo 03 inicia informando o aluno que ele trabalhará com textos expositivos, oferecendo algumas informações acerca da organização desses textos. Todavia, é necessário ressaltar que o texto classificado pelas autoras do LD como expositivo no título do capítulo e no enunciado, conforme demonstra o Exemplo 1 a seguir, constitui-se, retoricamente, como um exemplar argumentativo.

Exemplo 1, C3, p. 96.



Após o título, as autoras lembram o leitor que os textos expositivos fazem parte da vida do leitor, pois aparecem em livros didáticos, e, na sequência, já introduzem o texto “Consumismo”, conforme apresentado no Exemplo 2:

Exemplo 2, C3, p. 97.



No primeiro parágrafo do texto, é possível verificar a tese do autor e as marcas linguísticas que indicam que o texto é argumentativo: “Estamos **quase sem perceber**, em uma **selva de consumo**, onde, inevitavelmente, cairemos em algumas das **‘armadilhas’**[...]” (Exemplo 2, destaque nosso). Sendo assim, o enunciado cria a expectativa no aluno que analisará textos expositivos, mas o exemplar explorado no capítulo é marcadamente argumentativo. Os pontos positivos acerca do texto são a autenticidade, o fato de não ser produzido apenas para o ensino formal, e de vir acompanhado da fonte de origem.

Na sequência, identificamos, no Exemplo 3, logo a seguir, uma atividade típica de pré-leitura, embora não seja assim nomeada no LD. Segundo Wallace (1992), a pré-leitura precede o texto, pois o objetivo é ativar o conhecimento prévio do leitor acerca do tema que será discutido. E essa parece ser a estratégia empregada pela atividade, conforme demonstra o referido exemplo 3. O exercício, entretanto, não explora, nas atividades de pré-leitura, os elementos pré-textuais que ajudariam a situar o leitor no contexto de consumo do texto, por exemplo, onde e quando foi publicado, quem é(são) o(s) autor(es), qual o público-alvo projetado. Perguntas dessa natureza contribuem para o entendimento do contexto de produção e consumo do texto e também para analisá-lo como processo interativo, não apenas como produto a ser estudado (HALLIDAY, 1989).

Exemplo 3, C3, p. 96.

Neste capítulo, além de refletir sobre um tema atual – o consumismo –, você vai analisar e exercitar formas de expor conhecimentos adquiridos.

Você é um consumidor ou um consumista? Sabe qual é a diferença entre eles?

Compara preços quando quer adquirir alguma coisa ou compra a qualquer preço?

Você se deixa influenciar pelas promoções e pela publicidade?

Comprar desperta em você sensação de prazer ou só de mais um dever?

A atividade de leitura propriamente dita, que vem na sequência, é subsidiada por uma visão linear de leitura, uma vez que coloca o texto à frente das atividades, conforme antecipado no início deste capítulo de análise. Wallace (1992) ressalta que a leitura oportuniza aos alunos serem leitores flexíveis, ativos e reflexivos. E para que isso aconteça, as atividades necessitam estimular a curiosidade do leitor, guiando a leitura por meio da exploração de diferentes estratégias cognitivas, as quais ajudam o aluno a depreender os significados construídos pelo texto.

Ao analisarmos as oito questões propostas na seção de leitura *Interpretação do texto – compreensão*, identificamos uma significativa recorrência de questões (um

percentual de 62,50% que equivale a cinco questões) que pedem ao aluno para localizar informações específicas no texto, como demonstra o Exemplo 4 que se segue.

Exemplo 4, C3, p. 99.

1. Leia:

"Estamos, quase sem perceber, em uma selva de consumo onde, inevitavelmente, cairemos em algumas das 'armadilhas' [...]"

Sobre essas **armadilhas** do consumo em supermercados, responda:

- Quais são elas?
- Quem as prepara?
- Para que elas servem? *Para incentivar a febre do consumo.*
- Por que os consumidores caem nelas "quase sem perceber"?

A localização de informações específicas no texto permite ao aluno extrair dele sentidos, de modo a armazená-los e, posteriormente, relacioná-los a outros sentidos construídos pelo texto ou do conhecimento prévio do leitor (ROJO, 2004, p.5). Assim, das oito estratégias de leitura discutidas por Rojo⁴ (2004, p. 5-6), o LD em questão explora apenas uma delas (localização de informações). Não foram exploradas, por

⁴ As estratégias de leitura discutidas por Roxane Rojo: são: i. "ativação **de conhecimentos de mundo**⁴: previamente à leitura ou durante o ato de ler, o leitor está constantemente colocando em relação seu conhecimento amplo de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor no texto [...]"; ii. "**antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos**: O leitor não aborda o texto como uma folha em branco. [...]"; iii. "**checagem de hipóteses**: ao longo da leitura, no entanto, o leitor estará checando constantemente essas suas hipóteses [...]"; iv. "**localização e/ou cópia de informações**: em certas práticas de leitura (para estudar, para trabalhar, para buscar informações em enciclopédias, [...]) o leitor está constantemente buscando e localizando informação relevante, para armazená-la [...]"; v. "**comparação de informações**: ao longo da leitura, o leitor está constantemente comparando informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos, de seu conhecimento de mundo, [...]"; vi. a "**generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema, etc. após análise de informações pertinentes)**: uma das estratégias que mais contribui para a síntese resultante da leitura é a generalização exercida sobre enumerações, redundâncias, repetições, exemplos, explicações etc [...]"; vii. a "**produção de inferências locais**: no caso de uma lacuna de compreensão, provocada por exemplo, por um vocábulo ou uma estrutura desconhecidos, exerceremos estratégias inferenciais [...]"; viii. "**produção de inferências globais**: Nem tudo está dito ou posto num texto. O texto tem seus implícitos ou pressupostos que também têm de ser compreendidos numa leitura efetiva [...]". (ROJO 2004, p. 5-6).

exemplo, a produção de inferências locais e globais, a generalização, o levantamento de hipóteses. A utilização dessas estratégias na engenharia dos exercícios de leitura pode estimular o interesse do leitor pelo texto, bem como ajudá-lo a construir uma compreensão mais detalhada deste.

A questão do Exemplo 5 propõe o ato de ler como processo interativo entre leitor e autor (ROJO, 2004, p. 7) e normalmente questões como essa são exploradas na pós-leitura. Essas questões propõem apreciações relativas a valores éticos e políticos, estimulando o leitor a depreender do texto a posição do autor e a expor sua própria posição frente à temática. Sobre isso vejamos, a seguir, o (Exemplo 5).

Exemplo 5, C3, p. 99.

8. Depois de ler o texto, já é possível responder à seguinte pergunta: você é um consumidor ou um consumista? Justifique.

Prof.(a), a resposta é livre. É importante que tenha ficado claro para o aluno o significado de cada uma das palavras: consumidor – o que consome bens, serviços e produtos, o que compra para fazer uso; consumista – o que consome com exagero bens, serviços e produtos.

A questão a que se refere o 5, apresentado anteriormente, solicita ao aluno que ele se coloque como consumista ou não, mas não o envolve na problematização desse fenômeno, associando-o, por exemplo, ao sistema econômico capitalista, no qual a sociedade ocidental está inserida e que é mobilizado/alimentado por processos consumistas. Em outras palavras, leva o aluno à identificação de uma condição ou estado (sou consumista ou não sou consumista), mas não chega a promover a reflexão sobre essa condição e/ou estado não o convida a entender em quais circunstâncias essa condição pode ser considerada “ruim” ou “boa” e as consequências dessa escolha. Tal reflexão ajudaria o aluno a desenvolver uma metacsciência acerca dessa prática de consumo e torná-lo menos suscetível às estratégias de manipulação dessa prática.

Em resumo, podemos afirmar que as seções *Leitura e Interpretação de Textos*, embora explorem algumas estratégias cognitivas de compreensão na pré-leitura, leitura e pós-leitura, ainda apresentam uma organização linear que é pré-cognitivista, uma vez que trazem o texto precedendo as questões. Além disso, vale destacar que a seção *Interpretação do texto* ensaia inserir o aluno na problemática social do consumismo, ao apresentar algumas perguntas que o estimulam a posicionar-se frente à temática. Todavia, as atividades focalizam mais estritamente a compreensão do texto, sendo, portanto, subsidiadas por uma perspectiva teórica cognitivista de leitura, e deixam de lado aspectos relativos à interpretação e a interação texto-leitor-sociedade (ROJO, 2004), aspectos normalmente explorados por exercícios alinhados à perspectiva sociocultural de aprendizagem.

Nas seções *Linguagem do texto e Construção do texto*, são apresentados os conhecimentos acerca dos aspectos da linguagem que auxiliam o aluno na produção do seu próprio texto. O ponto positivo dessa seção é que os aspectos linguísticos são discutidos com base nos exemplos retirados do texto de abertura do capítulo.

Na seção *linguagem do texto*, solicita-se ao aluno extrair do texto as evidências linguísticas que indicam os mecanismos que levam ao consumo e a posição do autor sobre o fenômeno. Essas atividades são relevantes, pois ajudam o aluno a desenvolver metaconsciência acerca dessas escolhas linguísticas. A mesma estratégia é utilizada para análise do registro (formal ou informal) e dos aspectos estilísticos (objetividade, linguagem poética) do texto, conforme demonstra o Exemplo 6 a seguir.

Embora relevantes, essas particularidades linguísticas não vêm acompanhadas de uma explicação em relação às suas especificidades de uso e os efeitos de sentido que provocam no leitor. A atividade parece revelar uma perspectiva de aprendizagem na qual o aluno é responsável por sua aprendizagem, não

necessitando de uma explicação metaconsciente acerca dessas escolhas, visão mais alinhada à perspectiva cognitivista (CARDOSO, 2004).

Exemplo 6, C3, p. 100.

3. Releia: demonstra acreditar que, na verdade, esses ambientes de consumo são o contrário disso.

"[...] o consumidor permanece, em média, 40 minutos dentro do supermercado, onde são apresentados de 4 a 6 mil produtos."

"[...] o consumidor só conta com alguns segundos para registrar tudo o que vê e decidir o que comprar."

"[...] sabe-se também que 50% dos produtos vendidos em supermercados são comprados por impulso."

Copie a frase a seguir e complete-a com a alternativa adequada:
A partir da leitura desses trechos, podemos dizer que o texto expositivo apresenta uma linguagem . Alternativa b.

- a) elaborada, de difícil compreensão.
- b) clara, direta e objetiva.
- c) poética com o emprego de recursos sonoros.
- d) informal, com o emprego da linguagem do dia a dia.

A respeito do Exemplo 6, embora relevantes as particularidades linguísticas, em se tratando da análise do registro e dos aspectos estilísticos, elas não vêm acompanhadas de uma explicação em relação às suas especificidades de uso e os efeitos de sentido que provocam no leitor. A atividade parece revelar uma perspectiva de aprendizagem na qual o aluno é responsável por sua aprendizagem, não necessitando de uma explicação metaconsciente acerca dessas escolhas, visão mais alinhada à perspectiva teórica cognitivista (CARDOSO, 2004).

Na seção *Prática de oralidade*, são apresentadas questões que desenvolvem as habilidades orais dos alunos. A atividade envolve debates em sala de aula e possibilita o trabalho em grupo. Isso pode ser observado no Exemplo 7 que segue.

Exemplo 7, C3, p. 105.

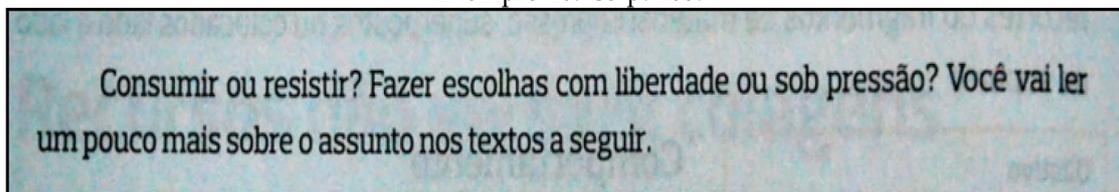
1. Antes de iniciar o debate, posicione-se:
É possível não se deixar levar pelo consumismo?
• Sim. • Não. • Em termos; depende da situação.
2. O professor vai agrupar os alunos que tenham o mesmo posicionamento.
3. Ajude a planejar a apresentação do seu grupo no debate:
 - Quem ficará encarregado de reunir e montar o material de apoio – depoimentos, reportagens, publicidades, fotos, pesquisas de consumo, falas de especialistas, etc. – para sustentar a argumentação do grupo?
 - Quem vai expor inicialmente a posição do grupo?
 - Quem serão os debatedores que vão **argumentar** para **sustentar** a opinião do grupo, **responder** aos questionamentos levantados, **questionar** ou **contestar** os argumentos dos outros grupos?
4. Esteja pronto para participar na função que lhe couber, preparando-se com antecedência de acordo com o que for determinado pelo grupo.
5. Durante o debate, participe defendendo a posição do seu grupo e respeitando a posição dos outros. *Prof. (a), é importante que você seja o mediador do debate a fim de que a atividade possa transcorrer de forma ordenada.*

O exemplo 7 busca promover um debate sobre o consumismo e apresenta diferentes identidades consumistas, por exemplo, “consumidor indiferente, iniciante, engajado e consciente”. Entretanto, não leva o aluno a se ver dentro dessas identidades ou propõe a discussão de possibilidades de reposicionamento frente a elas. Por fim, não demanda do aluno engajamento.

A seção *Outras linguagens e conexões* se inicia por uma atividade que explora um texto verbal e não verbal retirado da Revista Isto É. Nessa matéria, os autores trazem informações sobre o comportamento consumista do ser humano. A atividade de leitura, conforme apresentada no Exemplo 8 a seguir, explora algumas estratégias cognitivas de leitura, como a localização de informação específica e o levantamento de hipóteses (ROJO, 2004). Dessa forma, evidenciam-se traços da tendência cognitivista no seu sentido mais restrito, pois o aluno não é convidado a se posicionar frente às informações apresentadas.

a refletir, tendo como ponto de partida apenas o enunciado, conforme explicitado no Exemplo 10 a seguir.

Exemplo 10. C3 p. 108.



Nesse sentido, os textos parecem servir apenas para indicar a temática e realizar “uma acomodação” sobre o assunto, devido ao fato de que a acomodação pode ser entendida como “o processo complementar, mediante o qual o indivíduo se ajusta – se acomoda – a um acontecimento do ambiente, em função das estruturas daquele” (FERREIRA, 2003, p. 13).

Na seção *Línguas: usos e reflexão*, são discutidos conceitos gramaticais acerca dos predicados. São apresentados excertos do texto de abertura do capítulo e destaca-se a importância que os diferentes tipos de predicados exercem na organização e compreensão de uma sequência textual, como a narrativa, a descritiva, a conversacional, a argumentativa e a expositiva.

Nesse sentido, a atividade parece suscitar uma abordagem cognitivista, por considerar a importância de aplicar o conhecimento em produções textuais e mostrar que o conteúdo gramatical exerce uma função no texto e por antecipar e prever o conteúdo (Rojo, 2004) além de produzir significação. Ademais, pode-se entender que se destaca a importância não apenas do estudo da nomenclatura, mas também o seu papel na construção de sentido do texto.

Na explicação dos conteúdos, também são usados os exemplos do texto para as explicações. No entanto, o livro apresenta quatro atividades referentes aos aspectos trabalhados, e somente o exercício 3 apresentado no Exemplo 11, que se vê a seguir, retoma as orações do texto.

Exemplo 11, C3, p. 113.

3. Copie os trechos das frases a seguir e complete-os com o tipo de predicado indicado nos parênteses:

- a) Os supermercados ■. (predicado nominal)
- b) Os supermercados ■. (predicado verbal)
- c) Os produtos mais caros ■. (predicado nominal)
- d) Os produtos mais caros ■. (predicado verbal)

Prof.(a), se considerar necessário, retorne com os alunos o fato de que no predicado verbal o verbo deve indicar ação do sujeito e de que no predicado nominal o verbo deve apenas ligar o sujeito ao seu predicativo.

Além disso, esse exemplo, em recorte, apresenta uma organização behaviorista, pois o exercício 3 prima pela exigência apenas de memorização de conceitos, como é possível observar em: “complete-os com o tipo de predicado indicado nos parênteses”, instrução destacada no exemplo 11.

O fato de o leitor buscar e localizar informações relevantes (ROJO, 2004) para, então, armazená-las por meio de cópia é recorrente na seção, pois, ao final do capítulo, para organizar o que foi estudado na seção *Línguas: usos e reflexão*, é sugerido ao aluno que complete um mapa com expressões que foram estudadas no capítulo, ou seja, o aluno vai copiá-las para posteriormente usá-las em uma avaliação, por exemplo.

Na seção *Produção de texto*, a atividade deve ser elaborada em grupo. O professor exerce a função de mediador na divisão da turma em grupos. São sugeridos três textos que abordam a mesma temática de abertura do capítulo – consumismo. Desses textos, os alunos são convidados a escolher um e fazer um levantamento das ideias-chave. Nessa primeira atividade, identificamos uma tendência cognitivista, pois busca envolver a prática de leitura, a partir da interpretação e da reflexão (ROJO, 2004).

Após a leitura do texto, de acordo com a atividade proposta no Exemplo 12, apresentado a seguir, é solicitado ao aluno que elabore um esquema. Nesse caso, parte-se do princípio de que o aluno saiba como fazer o esquema, pois não há

orientação de como produzi-lo. Depois disso, o aluno deve pesquisar sobre a temática e fazer uma exposição oral do texto. Nesse exercício, o aluno é convidado a fazer comparação de informações (ROJO, 2004), pois terá de se manifestar em público sobre a temática. Além disso, ele terá que fazer generalizações obrigatoriamente, uma vez que, ao sintetizar, ele guardará em sua memória o que julgar pertinente para apresentar aos colegas. Cabe destacar que, nesse esquema, o aluno completou espaços em branco com informações do texto, isto é, mais uma vez localizou informações já discutidas no capítulo.

Exemplo 12, C3, p. 113.

3. Elaborem um esquema semelhante ao que vocês fizeram nesta unidade (página 103).
4. Façam uma pesquisa de modo a enriquecer o texto escolhido com exemplos.
5. Escolham um ou dois membros do grupo para fazer a exposição oral do texto. É importante que os alunos escolhidos não sejam os mesmos que fizeram a apresentação na seção *Prática de oralidade*.
6. Os responsáveis pela exposição devem utilizar o esquema elaborado pelos grupos para conduzir a apresentação.
7. Releiam as recomendações sobre linguagem, postura, formas de saudação e despedida que estão na página 104, na seção *Prática de oralidade*, itens 3 e 4 da "Exposição oral".

É possível verificar que o LD apresenta uma organização ora pré-cognitivista (behaviorista), pois propõe uma leitura linear do texto e traz atividades de memorização, ora cognitivista, pois explora algumas estratégias cognitivas nos exercícios de leitura (ROJO, 2004). Além disso, dá maior ênfase às práticas de produção oral, relegando a um segundo plano as atividades de produção escrita. Essas, quando propostas, não são ensinadas passo a passo ao aluno. Em outras palavras, o aluno não consegue desenvolver uma metacsciência, por exemplo, de

como um texto argumentativo se organiza retoricamente, de modo a exercitar tal produção escrita.

Por fim, destacamos que o capítulo analisado traz equívocos relativos à identificação/classificação dos textos trabalhados. No exemplo analisado, o texto é apresentado ao aluno como expositivo, mas guarda características marcadamente argumentativas. Esse equívoco teórico-analítico também pode ser percebido na página de *Apresentação do LD* (p. 03), na qual as autoras informam que irão trabalhar, ao longo do LD, com textos de diferentes tipos e gêneros: “letras de música, histórias, reportagens [...] textos expositivos, argumentativos [...]” (BORGATTO; BERTIN; MARKEZI, p. 3, 2012). Identificamos, portanto, duas perspectivas teóricas diferentes, a da tipologia textual e a do gênero textual (MEURER, 2002), colocadas equivocadamente em relação de sinonímia.

Embora tenhamos identificado no LD uma tentativa de propor ao aluno atividades que poderiam remeter à perspectiva teórica sociocultural de aprendizagem, pela reflexão acerca dos perigos e das armadilhas do consumismo na sociedade ocidental, percebemos que essa tentativa é ainda tímida, pois o aluno não é levado a se posicionar frente à temática, apenas a identificá-la, reconhecendo sua existência, tampouco sendo estimulado a refletir acerca de como transformar tal comportamento ao se dar conta dessas armadilhas.

5. Considerações finais

Neste artigo, buscamos, a fim de contribuir para o trabalho do professor em sala de aula e para uma reflexão acerca do papel do LD, identificar qua(is) perspectivas de aprendizagem são mobilizadas para subsidiar as atividades que constituem o livro didático *Projeto Teláris* utilizado no ensino fundamental.

A partir da análise das perspectivas teóricas de aprendizagem no LD, constatamos que o livro está alinhado, em alguns momentos, a uma perspectiva

teórica behaviorista, por meio de atividades de memorização, e, em outros, à perspectiva teórica cognitivista, pela exploração de algumas estratégias de leitura, pelo uso de textos autênticos e pela exploração de atividades gramaticais com base nos textos apresentados na unidade. Na página de apresentação (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, p. 03), as autoras argumentam que desejam contribuir para a formação do aluno, desenvolvendo seu “espírito crítico”. Observamos, em alguns raros momentos, uma tentativa de reflexão que remete a perspectiva teórica sociocultural. Todavia, não identificamos atividades que, recorrentemente estimulassem o desenvolvimento de um pensamento reflexivo. Somente pelo reiterado exercício reflexivo podemos levar o aluno à construção de um posicionamento crítico que venha a contribuir para a construção da cidadania e da transformação pessoal e social.

Referências Bibliográficas

BORGATTO, A. T.; BERTIN. T.; MARCHEZI. V. **Projeto Teláris Português 8º ano**. São Paulo: Ática, 2012.

BRAIT, B. (2002). Interação, gênero e estilo. In: PRETI, D. (Org.). Interação na fala e na escrita. **Projetos PARALELOS – NURC/SP**, v. 5, p. 125-157.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero de discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. G; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005.

CARDOSO, R. C. T. **The communicative approach to foreign language teaching: a short introduction - managing theory and practice in the classroom**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

CHOMSKY, N. Novos horizontes no estudo da linguagem. **Delta**, v. 13, n. special issue, p. 1-16. São Paulo, 1997.

COLE, M; SCRIBNER, S. Introdução. In: COLE, M. et al. (Orgs.). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 17-36.

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

FERREIRA, M. M. A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. **Revista Intercâmbio**, volume XXI: 38-61, 2010. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x.

HALLIDAY, M. A. K. Context of situation. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, H. **Language, context and text: aspects of a language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University, 1989.

HICKMANN, M. Psychosocial aspects of language acquisition. In: FLETCHER, P.; GARMAN, M. (Eds.). **Language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 9-29.

JOHNS, A.M. Pedagogical Genres. In: **Text, role and context: developing academic literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524650>

KOCH, I.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociointeracionismo. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 251-300.

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.

_____. 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.

MEURER, J. L. **Genre as diversity, and rhetorical mode as unit in language**. Ilha do Desterro, 43, p. 61-82, 2002.

MORATO, E. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à lingüística: Fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, p. 311-352, 2004.

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.

PIETRARÓIA, C. M. C. **Percorso de leitura: léxico e construção do sentido na leitura em língua estrangeira**. São Paulo: Annablume, 1997.

ROJO, R. (org). Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas. In KLEIMAN, A. (org). **Ação e mudança na sala de aula: Uma pesquisa sobre letramento e interação**. 1999. p. 175-186.

_____. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. ROJO, R. .Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. In: Anais do SEE: CENP, São Paulo, 2004. Disponível em:

[https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=rojo+\(r\).+letramento+e+capacidades+de+leitura+para+a+cidadania+referencia](https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=rojo+(r).+letramento+e+capacidades+de+leitura+para+a+cidadania+referencia). Acesso em: 11 abr. 2017.

SILVA, E. T. da. Livros didáticos: do ritual de passagem a ultrapassagem. **Em aberto**. Brasília, 1996, p. 8-11. Disponível em:

http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B5F8D6FDF-2BF0-476F-9271-88ADE36BAD1A%7D_Em_Aberto_69.pdf. Acesso em: 01 jun. 2016.

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix, 1974.

_____. **Tecnologia do ensino**. Tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo: Herder; Editora da USP, 1972.

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, 32(4): 97-116, out./dez. 1980.

STERNBERG, R. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: artmed, 2000.

TERRA. M. **O behaviorismo em discussão**. Disponível em:

<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/b00008.htm>. Acesso em: 12 jun. 2016.

TICKS, L. K. (2006). In: MOTTA-ROTH, D.; BARROS, N. C. A.; RICHTER, M. G. (org.). **Linguagem, Cultura e Sociedade**. 1ed. Porto Alegre: Editora e Gráfica Eficiência, v. 1, p. 169-189.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLACE, C. **Reading**. Oxford, O.U.P, 1992.

WATSON, J. Psychology as the behaviorist views it. **Psychological Review**: 101 (2): 248-253, 1994. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.2.248>

Artigo recebido em: 20.05.2017

Artigo aprovado em: 15.11.2017