

PRODUÇÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

PRODUCTION OF ARGUMENTATIVE TEXTS IN HISTORY TEXTBOOKS

Ana Gabriela de Souza Seal¹
Telma Ferraz Leal²

Resumo: *Analisamos atividades referentes a uma coleção de livros didáticos de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Debruçamo-nos sobre as propostas de atividades de produção de textos escritos presentes com enfoque nas possibilidades de uso de estratégias argumentativas. Optamos por uma abordagem de pesquisa qualitativa. Produzimos um mapeamento dos comandos das atividades de produção textual presentes nas obras, de forma a identificar a explicitação de gêneros, interlocutores ou finalidades de escrita, sobretudo os espaços para o uso da argumentação. Os resultados mostraram que as propostas de produções de textos escritos indicavam, mais frequentemente, a escrita de redações, listas e descrições. Os gêneros não eram explorados quanto às finalidades, mas sim quanto às temáticas a anunciar. Essas temáticas giravam, em geral, em torno do politicamente correto. Além dessas, algumas ocorrências de produção de textos da ordem do argumentar puderam ser encontradas; algumas baseadas em temas polêmicos. A pesquisa aponta para a necessidade de ampliação de oportunidades de produção dos gêneros discursivos da ordem do argumentar que colaborem para o ensino da História.*

Palavras-chave: *Livro didático; Produção de textos argumentativos; Gênero discursivo.*

Abstract: *We analyzed activities of a history textbooks collection from the early years of Elementary School. Our attention is on the proposed activities of written texts production focusing the possibilities of using argumentative strategies. We qualify our research approach as qualitative. We produced a mapping of the commands of the textual production activities present in the works, in order to identify the explicitation of genres, interlocutors or writing purposes, especially the spaces for the use of argumentation. The results showed that the proposals for production of written texts indicated, more frequently, the writing of essays, lists and descriptions. The genres were not exploited for the purposes, but for the issues to be announced. These issues were generally concerned with the politically correct. Besides these ones, some argumentative text productions were found; some of them based in controversial issues. The research points out to the necessary to expand opportunities for the production of discursive genres in an argumentative perspective that helps the teaching of History.*

Keywords: *Textbook; Production of argumentative texts; Discursive genre.*

1 Introdução

A opção de realizar a investigação nos livros didáticos foi proveniente da consideração desse material como um recurso de qualidade, após ser aprovado por programas federais, no caso o PNL D, para servir de subsídio ao professor. Diante desse processo de análise por especialistas das áreas de conhecimento, os manuais ganham legitimidade por,

¹ Docente do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas e Humanas (UFERSA), *Campus* de Mossoró, RN. Mestre em Educação pela Universidade do Federal de Pernambuco. Mossoró, Brasil, e-mail: anageal@ufersa.edu.br

² Docente do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (UFPE), *Campus* Central - Recife, PE. Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade do Federal de Pernambuco. Recife, Brasil, e-mail: telmaferrazleal36@gmail.com

presumivelmente, atenderem às expectativas de pesquisadores que tratam do ensino. Quanto à acessibilidade, hoje o livro didático encontra-se disponível a professores e alunos das instituições de Ensino Fundamental. Começou também a ser subsidiado para o Ensino Médio das redes municipais, estaduais e federais do Brasil, via financiamento público. É importante salientar que, não raras vezes, o livro didático acaba por ser um dos únicos, se não o único, material de apoio às aulas.

Neste artigo, nos propomos a analisar as dimensões argumentativas requeridas nas atividades de produção de textos presentes em uma coleção de livros didáticos de História destinada aos anos iniciais.

2 Metodologia

Nossa pesquisa esteve centrada nas propostas de produção de textos escritos encontradas em uma coleção de livros didáticos de história para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Analisamos as atividades de produção de textos escritos, com reconhecimento das que propiciavam o desenvolvimento de estratégias argumentativas, por meio da identificação do gênero solicitado, da finalidade textual e das orientações dadas aos alunos.

Do total de propostas encontradas, mapeamos aquelas que, mesmo quando não se centravam em gêneros da ordem do argumentar, propiciavam situações nas quais os alunos seriam levados a produzir textos com alguma dimensão argumentativa. Isto é, mergulhamos na análise do nível de problematização que as temáticas das propostas poderiam gerar (considerando o discurso implementado pelo material textual disponível à leitura dos alunos anterior a essas) e investigamos as solicitações de inclusão de pontos de vista, justificativas e contra-argumentos nos produtos textuais sugeridos para serem escritos pelos alunos.

As propostas de cada volume foram registradas em tabelas de análise, nas quais havia o detalhamento sobre a explicitação ou não do gênero. Quando a denominação se fazia presente, analisávamos qual gênero era solicitado. Esse mesmo exercício fora realizado para os interlocutores e finalidades. Também realizamos anotações acerca das atividades de preparação para a produção textual quanto à exploração do gênero ou ao conteúdo a ser utilizado em sua confecção, quando essas eram encontradas.

Em alguns momentos, sentimos dificuldades na sistematização das propostas de produção de textos escritos quando da análise de seus comandos. Muitas vezes, havia ausência de informações, pelas quais éramos levadas a inferir os gêneros que se queria propor,

as finalidades e interlocutores. Outras vezes, mesmo utilizando de inferências, não nos foi possível identificar nem finalidades nem interlocutores para as propostas. A seguir, focaremos nosso olhar nas propostas de produção de textos argumentativos apresentados na coleção A.

Inicialmente, nossa preocupação foi tomar por base a coleção com maior adesão pelos docentes da rede pública municipal do Recife, de acordo com o sistema de distribuição dos livros didáticos (BRASIL, 2007). Segundo resenha exposta do Guia do PNLD/2007, a coleção era organizada por temas para apresentar os conteúdos. Essa coleção foi aqui denominada de Coleção A. Tratava-se do “Projeto Pitanguá”, da editora Moderna. O período de escolha do material se deve ao momento de redefinição dos critérios de análise dos livros didáticos de História em relação aos conteúdos de ensino propostos por estes para os anos iniciais, bem como ao primeiro movimento de organização das obras por tipos de abordagem no guia do PNLD de História.

Sobre a concepção historiográfica, o livro resumia duas abordagens teóricas, dentre elas, a história universal, na qual predominava uma história única e linear, centrada nos fatos, personagens e datas, e a história do cotidiano, fundada pela escola dos Annales, que optava por uma historiografia baseada nas pesquisas sobre os costumes e cotidiano em cada período histórico. A essa última, a obra acrescentou a utilização de uma diversidade de fontes históricas, inclusive utilizando como instrumento investigativo a história oral. A segunda abordagem é a que explicitamente é assumida na obra (Manual do professor – Projeto Pitanguá, p. 9). Entretanto, o quarto volume da coleção apresenta um discurso planejado em linearidade com os fatos apresentados, diferentemente dos primeiros três volumes, que se preocupavam com uma apresentação dos conteúdos históricos organizados em temáticas, embora já no terceiro, apesar de apresentar cautela em afirmar que não se centra em personagens, o livro trate de três lideranças representantes dos movimentos abolicionistas, feministas e dos povos da floresta, respectivamente, Zumbi, Chiquinha Gonzaga e Chico Mendes.

3 Fundamentação teórica

As abordagens acadêmicas acerca da produção de textos espelham-se, em diversos aspectos, nas pesquisas acerca de como se aprende a escrever, pois algumas teorias sobre o processamento de ideias e textualização têm influenciado o ensino da produção textual. Dois modelos mais recorrentemente citados na literatura sobre o tema tentam explicar o fenômeno

da produção textual: a teoria do processamento de Hayes e Flowers (1980, apud ROJO, 2005, p. 190); e a teoria de produção de textos discutida por Schneuwly (1988 apud ROJO, 2005, p. 190).

O modelo de processamento textual procura explicar os denominados processos de composição dos textos a partir da identificação de subprocessos. Segundo Rojo (2005), os autores advogavam que as atividades de planejamento, recuperação de informações, produção de novas ideias e revisão de linguagem iriam todas interagir quando da constituição do texto.

Rojo (2005) chama a atenção que a hipótese de descrição do processo pelos autores é, em grande parte, linear. Primeiro, o autor, no momento do planejamento textual, acessa as condições da tarefa e ativa sua memória de longo prazo para constituir as metas e o plano de escrita. Nesse momento, conta com dois subprocessos mentais: geração e organização de ideias. A geração recupera as informações da memória de longo prazo necessárias à situação proposta. A organização seleciona os materiais mais relevantes daqueles ativados e organiza o plano de escrita. Até então, tais processos ocorreriam de forma simultânea. Posteriormente, os autores acessavam a “tradução”, que seria a transformação do que está previsto no plano de escrita em sentenças aceitáveis.

Hayes e Flowers (1980 *apud* ROJO, 2005) advertiam que o material armazenado na memória possui formato de proposições, passando a assumir as formas linguísticas somente após o processo de tradução. O texto produzido impulsionaria a atividade de revisão. Rojo (2005) adverte que, para a quebra da linearidade do processo, os autores incluíram o monitoramento do planejamento, tradução e revisão. No caso desse modelo, a produção de textos aparece como um “conjunto hierarquizado de comportamentos, regidos por processos cognitivos gerados por esquemas ou conhecimentos armazenados na memória e ativados pelo ‘contexto’ (de tarefa)” (ROJO, 2005, p. 193).

No caso da perspectiva enunciativa, traduzida nas pesquisas de Schneuwly (1988 *apud* ROJO, 2005), a mudança de foco é clara. A ênfase anteriormente dada à cognição individual cede espaço para o foco na interação social fundamentalmente centrada na situação de enunciação. Assim, propõe-se uma explicação de que os indivíduos operem com estratégias diferentes, a depender da finalidade e do texto que se escreve, a partir dos quais eles produzem a base de orientação para a escrita do texto. É frente a esse aspecto que recuperamos as discussões desses autores sobre o que seria essa “base de orientação”, conceito fulcral à nossa pesquisa e à perspectiva de argumentação que vem sendo adotada de acordo com as discussões elaboradas por Schneuwly (1988 *apud* ROJO, 2005).

Essa base de orientação é a responsável por dar sustentação à ancoragem enunciativa pelo autor do texto. Ou seja, as representações construídas acerca da situação, finalidade e papel a ser exercido na produção orientam as decisões tomadas durante o planejamento, levando à adoção de estratégias mais adequadas, dentre as muitas possíveis, à situação. Para esse momento, diversas ações concatenam-se: ativação, organização e sequencialização dos conteúdos e estruturação linguística. Todas essas atividades, como diz Rojo (2005), fazem parte da gestão textual.

Com a base de orientação, é igualmente possível ao escrevente determinar e controlar a linearização, dependente das operações de referenciação – lexicalização – e de textualização – conexão, coesão/ segmentação e modalização. Salientamos aqui que as atividades de gestão textual e de linearização estão em constante interação. As consequências desse modelo para o ensino é a mudança de perspectiva das formas cognitivas para as formas (composicionais, linguísticas e semânticas) da linguagem e do discurso (ROJO, 2005). A interação é aqui privilegiada. Tal perspectiva modifica o rumo das propostas de produção de textos na sala de aula.

Centradas na compreensão do texto como meio de interação social e objeto de reflexão e ensino, as discussões de autores como Schneuwly e Dolz (2004) focalizam o trabalho com os textos na escola tomando por base a ideia dos gêneros sistematizada por Bakhtin (1953/1979 *apud* SCNHEUWLY; DOLZ, 2004). Neste sentido, o texto é percebido a partir do seu funcionamento e de suas finalidades. O contexto de produção é, portanto, considerado no processo de ensino/ reflexão.

Desse modo, torna-se fundamental não só propor atividades de leitura e produção textual que considerem os contextos de produção, mas também propiciar a reflexão acerca do próprio gênero utilizado. Schneuwly e Dolz (2004), a esse respeito, tomam a escola como mais um espaço de interações sociais. Isto requer considerar que, ao incluir um gênero de circulação extraescolar no espaço educativo, esse já é modificado em sua função e finalidade, apresentando-se como um objeto de estudo necessário à aprendizagem dos discentes.

É interessante destacarmos aqui que quando falamos de um ensino da linguagem baseado nos gêneros e que tem por pedra angular a teoria da enunciação, alguns fatores entram em ação, como o papel do outro na construção do texto e a produção de textos com finalidades reais. Para refletir acerca de algumas dessas questões, nos valem de pesquisas de âmbito nacional sobre práticas escolares de produção de texto.

Leal (2005) destaca a função interlocutiva no processo de ensino da produção textual, de forma a resgatar as características sociais dos gêneros discursivos quando do trabalho com estes em sala de aula. A autora reflete que, ao produzir seus textos, os alunos esperam respostas para aquilo que produziram, ou seja, elegem ou admitem a atividade de um leitor, interlocutor de seu texto, em geral, responsabilidade atribuída ao professor. No entanto, o que se revela nas salas de aula é a inversão deste processo interativo. “O aluno não escreve para ser lido, mas para ser corrigido” (LEAL, 2005, p. 55). A atividade interativa é anulada, bloqueada.

Na pesquisa, percebe-se que os produtos textuais são o resultado das situações de produção às quais estavam imersos seus elaboradores, ou seja, o resultado a que se chega o autor em seu texto está intimamente relacionado às condições de produção estabelecidas. Assim, os textos são o retrato do esforço dos aprendizes para adequar-se às solicitações dos professores, às expectativas desses. Da mesma forma, o texto aparece como um produto singular, resultado de todo um conjunto de situações vivenciadas pelo autor. Isso significa dizer que as experiências vividas, a atividade responsiva e os conhecimentos linguísticos compõem um corpo influenciador dos momentos de produção textual.

Frente a esse aspecto, consideramos que se torna imprescindível reconhecer que os alunos procuram transpor à escola a concepção do texto como objeto de interação social, sendo necessário, portanto, romper com propostas de produções destinadas exclusivamente à avaliação. É bem verdade que momentos em que os professores utilizem as produções textuais como avaliação são necessários, mesmo porque a avaliação é indispensável a um planejamento pedagógico situado, orientado para ajudar os alunos a superar as dificuldades e ampliar seus saberes. Entretanto, é preciso considerar os diversos formatos e finalidades assumidos pelos gêneros na sociedade e inseri-los na escola como objetos de ensino, preservando as relações miméticas de interação, possíveis de se realizar no contexto escolar. Tais pressupostos alimentam as análises realizadas no âmbito desta pesquisa. Contribuições também foram buscadas em relação à produção de textos da ordem do argumentar.

Em busca de investigar subprocessos de produção de ideias e textualização na produção de textos argumentativos por estudantes universitários, Mattoso (1998) produziu sua dissertação de mestrado contando com a participação de 10 estudantes que se disponibilizaram a produzir textos diretamente do computador. Os resultados apontaram que, com relação ao planejamento local do texto, os alunos demonstraram atitudes de evitar redundância de palavras, preocupações quanto à variação vocabular e esforço para quebrar o

bloqueio inicial da escrita. No que concerne ao planejamento global, houve uma preocupação com a ordenação das ideias e inserção dos conteúdos.

Observou-se, no que se refere às capacidades argumentativas, que os sujeitos destinaram atenção diferenciada às atitudes de justificação e negociação acerca da temática quando escreviam. Os universitários escreveram e falaram mais quando estavam justificando do que quando inseriam contra argumentação. Apesar de baixa porcentagem, um dado interessante levantado pela autora foi que houve contra-argumentos produzidos no processo, mas que não foram considerados na produção final dos textos. Nesse sentido, pode-se retomar a ideia de que o produto final assumido pelo texto depende das decisões dos autores ao considerarem as condições de produção, levando-nos aqui a rejeitar, portanto, a ideia de modelos prontos (simples e complexos), que foram propostos por autores como Tunmer (1958 *apud* LEAL, 2004).

Partindo de uma perspectiva de que quando se produz um texto nos valem de diversas estratégias e tomamos o contexto de enunciação na construção de nossa base de orientação, como advogam Schneuwly e Dolz (2004), Leal e Morais (2006) investigaram a argumentação em textos escritos por crianças de segunda à quarta séries do ensino fundamental no Recife e região metropolitana.

Leal e Morais (2006) realizaram análise da produção de 156 textos de opinião de crianças. Foram identificados diversos modelos textuais, que se assemelhavam a diferentes gêneros discursivos. Ou seja, os autores consideraram que os alunos se ancoraram em situações já conhecidas no momento de elaborar textos escritos. Os modelos mais encontrados foram: comentários sobre o texto lido, resposta à pergunta de opinião e texto de opinião. No entanto, havia textos que possuíam imbricamento textual, ou seja, revelavam uma composição textual elaborada com base em mais de um gênero discursivo.

Ficou constatado que as crianças não tiveram dificuldades em expor seus pontos de vista, da mesma forma que as justificativas para esses. Na maior parte dos textos, havia pelo menos uma justificativa para o ponto de vista defendido (85% dos textos produzidos nas três séries analisadas). Também foram encontrados nos textos justificativas das justificativas, que tinham por função dar relevância ao argumento, como explicitado pelos autores. Esses componentes textuais, via de regra, eram inseridos na tentativa de evitar um futuro enfraquecimento do argumento. Da utilização dessa estratégia nos textos, o fator série não surtiu efeito. Destaca-se, então, a partir desse estudo, que os modos de condução das aulas de produção de textos influem nas estratégias discursivas adotadas pelos alunos. Quando as

professoras faziam com que o texto fosse concebido por objeto de interação e reflexão, era possível perceber uma maior porcentagem no texto dos alunos no que diz respeito à inserção de pontos de vista antagônicos.

A seguir, detalharemos alguns resultados encontrados em uma pesquisa mais ampla sobre a argumentação em livros didáticos de História. Selecionamos aqui uma das coleções, a mais escolhida da rede municipal do Recife, pelas razões explicitadas anteriormente.

4 Análise

Estaremos, neste tópico, dedicadas à análise dos comandos de produção de textos da coleção A. Daremos ênfase àqueles que poderiam possibilitar aos alunos algum movimento de apropriação das estratégias de argumentação por meio das solicitações de produção de gêneros da ordem do argumentar. No entanto, outros comandos, que não se baseavam em gêneros dessa ordem, apresentavam temáticas passíveis de discussão ou convites para explicitar pontos de vista, justificativas e/ ou contra-argumentos.

Encontramos um total de 125 atividades para as quais as produções textuais dos alunos seriam o fim desejado, tomando por base os quatro volumes da obra. Dessas, as redações escolares, descrições e listas lideram a maior parte das proposições, somando juntas pouco mais de 50%. Utilizamos aqui o termo “redação escolar” para identificar os comandos que solicitavam “produzir um texto”, nos quais não eram identificados gêneros discursivos ou interlocutores para a produção. Não consideramos como redações os textos em que havia ao menos os jogos de faz-de-conta (finalidades/destinatários imaginários) em que as situações imaginadas tinham aproximações com usos dos textos em espaços não escolares.

Foram encontradas também ocorrências de propostas em que havia preocupação de estabelecer relações de dialogicidade com possíveis interlocutores. Essa opção tateia o bloco das produções textuais dessa coleção com o emblema da circulação quase exclusivamente escolar para os produtos de textos escritos dos alunos, configurando textos que se findam neles mesmos, como afirmava Leiva Leal (2005).

Desse total geral de propostas de produção de textos, 28% possuíam comandos que poderiam possibilitar o desenvolvimento de um texto com alguma dimensão argumentativa. 5,6% foi representado por gêneros da ordem do argumentar: charges, cartaz educativo, anúncios, panfletos. Da quantidade de propostas apresentadas por volume, é possível perceber

um aumento gradual do primeiro ao último, respectivamente, 4 propostas no volume 1; 9 nos volumes 2 e 3; 13 no volume 4.

Considerando a natureza do material analisado – livro didático – pode-se compreender que o quantitativo de propostas poderia ser considerado suficiente para auxiliar as crianças no processo de apropriação de habilidades de produção de textos da ordem do argumentar. Entretanto, há outros fatores a serem considerados além do aspecto qualitativo, como a clareza dos comandos, as tentativas de aproximação a situações reais de produção, o estabelecimento de interlocutores às produções e a exploração prévia das características do gênero e da temática a abordar para compor a base de orientação. É importante salientar a necessidade da produção de comandos claros e que contemplem esses aspectos, uma vez que diversas pesquisas salientaram sua validade na produção de textos mais coerentes às situações propostas (SCNHEUWLY; DOLZ, 2004; ROCHA; COSTA VAL, 2005).

Tabela 01 – Propostas de produção de textos escritos com dimensão argumentativa da coleção a.

Volumen Gênero solicitado	LD1		LD2		LD3		LD4		Total	
	Freq.	%								
Redação	1	3,45	5	16,12	6	23,07	8	20,51	20	16,00
“Descrição”	0	0	0	0	0	0	2	5,13	2	1,60
Cartaz educativo	1	3,45	1	3,23	0	0	0	0	2	1,60
Charge	0	0	0	0	0	0	2	5,13	2	1,60
Anúncio/ Anúncio publicitário/ propaganda	1	3,45	0	0	0	0	1	2,56	2	1,60
Diálogo para texto teatral/ texto teatral	0	0	0	0	1	3,85	0	0	1	0,80
Ficha	0	0	1	3,23	0	0	0	0	1	0,80
Lista	1	3,45	0	0	0	0	0	0	1	0,80
Cartaz temático	0	0	1	3,23	0	0	0	0	1	0,80
Cartão-postal	0	0	1	3,23	0	0	0	0	1	0,80
Biografia	0	0	0	0	1	3,85	0	0	1	0,80
Panfleto	0	0	0	0	1	3,85	0	0	1	0,80
Atividades de produção de textos não argumentativos	25	86,20	22	70,96	17	65,38	26	66,67	90	72,00
Total	29	100	31	100	26	100	39	100	125	100,00

Fonte: SEAL, Ana Gabriela de Souza. **Ensino de Argumentação em Livros Didáticos de História**. Dissertação de mestrado, fls. Programa de pós graduação em Educação da Faculdade de Educação. UFPE: Recife, 2008.

Além da clareza dos comandos, as atividades que antecedem a situação de escrita também são muito relevantes, tal como indicado na pesquisa de Leal e Moraes (2006), que constataram que o contexto imediato de produção (representações sobre espaço de interlocução do contexto social no qual o sujeito se reconhece, como também o momento e espaço no qual escreve) influencia no resultado da produção de textos pelos alunos. Assim, um dos contributos do livro didático a esses momentos poderia ser exemplificado nos

movimentos de exploração do gênero, da temática e a solicitação das propostas através de comandos claros, completos e buscando aproximar-se da finalidade social do gênero posto à produção.

A maior representatividade das solicitações de produção nas quais encontramos alguma dimensão argumentativa foi materializada nas propostas de redações escolares. Para essas, em geral, não se explicitava qualquer gênero, finalidades ou interlocutores, mas era possível inferir se tratar de redações, para sistematizar ou demonstrar apropriações quanto ao conteúdo estudado destinadas às/aos docentes. Para essas, portanto, os preparativos para a produção não foram contemplados. Apesar dessa constatação, essa categoria foi representativa de solicitações com dimensão argumentativa. Em que sentido isso ocorreu?

Particularmente, refletimos sobre as exigências das redações de concursos. É preciso “dissertar”, explorar a temática proposta explicitando seu nível de controvérsia, aspectos positivos e negativos. Nesse caso, a argumentatividade estaria no âmbito da temática proposta. Algumas ocorrências, nessa coleção, aproximam-se dessas situações. Entretanto, no livro, em muitas circunstâncias, já há um ponto de vista exposto anteriormente à solicitação da produção textual, presente no material textual, geralmente acordadas por questões éticas, para as quais se espera dos alunos a assunção desses pontos de vista como seus:

Investigar: O trabalho infantil no Brasil.

O que vocês vão fazer: obter informações sobre a situação da criança trabalhadora no Brasil.

Como vocês vão fazer: levantando informações sobre o tema em revistas, jornais e na internet.

- Recolham imagens sobre o assunto e colem num cartaz.

*- **Escrevam ao lado das imagens um pequeno texto sobre o assunto.***

(Coleção A, volume 3, p. 85) – grifo nosso

A obra demonstra preocupações em torno de possibilitar discussões acerca da temática. Antes dela, é apresentado um conto produzido para o próprio livro que busca retratar a realidade das crianças que trabalhavam na indústria há cerca de 100 anos. Após, há uma fotografia desse período e para essa uma legenda que destaca: “Crianças operárias por volta de 1900”. Em seguida, o texto é problematizado em uma atividade de compreensão textual seguido da proposta de pesquisa e produção textual referendada. Abaixo dela, ainda há outras questões de compreensão que problematizam nova fotografia de uma criança pequena trabalhando no corte da cana, para a qual destina-se a legenda: “Foto de 1997 na região de Piracicaba, estado de São Paulo”. Essas informações estão disponíveis nas páginas amarelas

do livro – páginas especiais, diferenciadas do texto principal, portadoras de atividades e textos para problematização. Trazem, algumas vezes, textos com funções complementares. As páginas foram dispostas no que se tem chamado de “páginas duplas”, ou seja, o livro aberto possibilita a visualização de duas páginas, para as quais os projetos gráficos das editoras têm utilizado de maneira a aproveitá-las no tratamento dos conteúdos das áreas. Ao visualizar a proposta, os alunos também estariam, ao mesmo tempo, visualizando todas essas informações. Mais um aspecto a salientar é que o livro apresenta ao lado da atividade um ícone indicando “trabalho em grupo”.

É possível perceber empenho em levar os alunos a tomarem conhecimento da temática e instrumentalizá-los sobre esse aspecto para a produção textual. No entanto, na própria elaboração da obra, percebe-se esse espaço como insuficiente, solicitando, no comando da produção, mais pesquisas sobre o assunto e uma produção em grupos, o que se supõe acarretar mais informações colhidas e conversas para chegar a um acordo na constituição do texto, seja quanto a quais informações seriam mais importantes abordar, seja sobre as ações da produção, sua linearização (ROJO, 2005).

Outros comandos referentes às redações textuais nos revelaram uma preocupação na obra de estabelecer reflexões sobre pontos de vista opostos, apresentados no material textual. Dessa forma, encontramos, na seção de atividades, inseridas geralmente após o tratamento do material textual, uma ocorrência interessante. Tratava-se de uma proposta baseada na análise de músicas. Essa atividade foi inserida nessa seção que se apresentou em páginas duplas. Além disso, o material textual anterior a ela abordou aspectos positivos e negativos da cidade do Rio de Janeiro. A seção de atividade foi composta por outras seções, como: organizar o conhecimento e investigar. A primeira foi referente a perguntas de compreensão sobre o material textual do capítulo e de dois trechos de música (Alagados, de Herbert Vianna e Contraste Social, de M. V. Bill). Na segunda, encontramos a seguinte proposta, acompanhada do ícone “atividade em grupos”:

Investigar: Músicas sobre a minha cidade

O que vocês vão fazer: em grupos, pesquisem se existem músicas sobre sua cidade.

*Como vocês vão fazer: perguntem aos familiares ou aos moradores mais antigos da sua cidade. **Por fim, escrevam um breve texto contando como as músicas mostram a cidade.***

(Coleção A, volume 2, p. 28, grifo nosso).

Se fôssemos analisar exclusivamente o comando da atividade, em nenhum momento, encontraríamos um movimento que exigisse o uso da argumentatividade. Entretanto, em se pensando na circunstância de inserção da proposta, por uma série de contrapontos (Aliás, o capítulo inicia com a música “cidade maravilhosa”, de André Filho), é possível inferir que, mesmo não encontrando músicas com pontos de vista opostos sobre a cidade em que moram, há possibilidades para os alunos elaborarem uma ancoragem enunciativa de acordo com o apresentado pelo capítulo somado aos seus conhecimentos prévios dos contextos de produção anunciados. Nossa afirmativa é baseada na atitude responsiva dos alunos que as pesquisas de Costa Val e Barros (2005) apontaram, para as quais mesmo quando o gênero lhes era desconhecido, as crianças recorriam aos modelos textuais já apropriados, esforçando-se para atender ao comando da atividade. Assim, essa atividade abre espaços para professoras/professores e alunas/alunos estabelecerem um movimento crítico sobre as representações apresentadas pelas músicas que retratam a cidade. Reflexões essas que podem, ou não, chegar a ser representadas no produto textual através da explicitação de pontos de vista, argumentos, justificativas, nas apreciações das músicas encontradas, mesmo quando esses não são explicitamente solicitados pelo comando.

Em quantidade de ocorrências bem menor que as redações, para as quais foram destinadas 16%, com 20 atividades, seguiram-se a descrição, cartaz educativo, charge e anúncio/propaganda, cada qual com duas ocorrências (1,60%). Desses, é preciso destacar que três poderíamos agrupar como textos da ordem do argumentar: cartaz educativo, charge e anúncio/propaganda, aos quais daremos tratamento específico. No entanto, explanemos, inicialmente, sobre como a solicitação de uma descrição pôde apresentar dimensão argumentativa.

É importante salientar que ambas estiveram presentes no último volume da coleção, para a qual destacamos por material textual com dimensão argumentativa os textos didáticos e relatos históricos. Posterior a esses, apresentados geralmente como textos principais, encontrávamos as atividades, nas quais foram identificadas essas duas solicitações de descrições com dimensão argumentativa.

Por se tratarem de descrição, salientamos que os alunos poderiam chegar a, da forma como foram propostas, já destacadas anteriormente, fazer referência ao senso estético ou gosto pessoal, entretanto, não seriam levados a sistematizar argumentos quando da solicitação da produção textual.

No entanto, na primeira situação, o comando explicitou o ponto de vista que se queria comprovar/fortalecer com a descrição da fotografia solicitada aos alunos:

*As residências do início do século XX mostram as diferenças sociais que marcavam aquela época. Observe as fotos a seguir e responda:
a) Descreva como era o interior desse palacete, mostrado à esquerda;
Descreva como eram essas moradias populares, mostradas à direita.
(Coleção A, volume 4, p. 100)*

A produção dessa descrição parece uma tentativa de agir retoricamente: os/as discentes vão descrever as duas residências, ressaltando as diferentes condições de vida, abordando, portanto, problemas sociais decorrentes das diferenças de classe social.

A segunda ocorrência conta com um material textual que subsidia a atividade na própria página:

O QUE VOCÊ SABE?

Leiam estes poemas da literatura de cordel.

Texto 1

"Tomei dinheiro dos ricos
E aos pobres entreguei
Protegi sempre a família
Moças pobres amparei
O bem que fiz apagou
Os crimes que pratiquei."

Texto 2

"Nos sertões onde eu governo
A justiça é positiva
O juiz é meu fuzil
Donde toda lei deriva*
Todos me pagam imposto
E quem não pagar com gosto
Conte com minha ofensiva."

* A palavra foi assim grafada originalmente

Francisco das Chagas Batista. 1 — O Interrogatório de Amílino Silvério;
2 — Condições do Padre Cáceres a Lampião. Citado em Mark Curran,
A História do Brasil em cordel. São Paulo: Edusp, 1998, p. 67 e 82.

Agora, observem esta imagem. Depois respondam.



Lampião e seu bando no interior de Pernambuco, em foto de 1936

Vocês sabem o que é um poema de cordel?

- Os dois poemas foram escritos na 1ª pessoa. Que tipo de personagem aparece nos poemas?
- Como a personagem do primeiro e a do segundo poema foram caracterizadas?
- Com base na foto acima, descrevam a figura do cangaceiro.

Figura 01 – Cordéis e legenda.

Fonte: (Coleção A, volume 4, p. 103)

Cada cordel dispõe de um ponto de vista sobre o cangaceiro lampião: 1. Próximo a imagem de Robin Hood, a que chamaríamos de “bandido social”, ponto de vista presente não só em cordéis, mas também na memória coletiva das pessoas e 2. O “pistoleiro”, imagem predominante em relação à primeira, tanto nos cordéis quanto nos discursos de filmes, bem como nessa memória construída com base nos relatos de experiências de boa parte dos nordestinos que viram, ouviram, de alguma forma conviviam com as informações sobre lampião. Após, há a apresentação de uma fotografia do bando de lampião. Essas são

acompanhadas de uma seção de questões sobre os cordéis, na qual é questionado aos alunos como os personagens principais dos cordéis foram caracterizados em ambos os fragmentos, para, posteriormente, ser solicitada a descrição da fotografia pelos alunos. Nesse caso, seria possível compartilhar de qualquer dos dois pontos de vista apresentados, uma vez que não há uma discussão em defesa de quaisquer deles. Independente da ideia que se quisesse abordar, a descrição poderia apresentar julgamentos de valor, impressões pessoais de acordo com o ponto de vista assumido, uma vez que o objeto de descrição explicitado é “a figura do cangaceiro”, podendo essa ser entendida por aspectos visuais (roupas, armamentos, etc.) ou comportamentais, como estiveram impregnados os cordéis.

Resgatamos novamente a pesquisa de Leal e Morais (2006), para reafirmarmos a importância do contexto imediato de produção. Nesse caso, a composição da página na qual a proposta encontra-se novamente pode vir a influenciar a produção do texto dos/das discentes. As relações estabelecidas com os cordéis apresentados, o discurso assumido pelos/pelas docentes em sala, os posicionamentos das crianças podem gerar uma série de possibilidades para a assunção, produção, de um texto com dimensões argumentativas, mesmo em se tratando de uma descrição.

Passemos agora à análise das ocorrências dos textos agrupados na ordem do argumentar: cartaz educativo, charge e anúncio. Para Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros da ordem do argumentar precisariam apresentar uma discussão de temas que possibilitasse discordâncias para serem categorizados enquanto tal.

O cartaz educativo, por exemplo, é representante primeiro das campanhas do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação, para os quais são destinadas as finalidades de propagar a necessidade do uso da camisinha, da prevenção do mosquito da dengue, da necessidade de matricular as crianças, de refutar o trabalho infantil, dentre outras. As charges, em geral, representam a crítica às políticas governamentais ou ironizam as notícias diárias. Os anúncios publicitários ainda não estariam contemplados se não fosse por considerarmos as capacidades de linguagem dominantes alocadas pelos autores: sustentação, refutação e negociação de tomada de posição. Mesmo que esses não tratem de problemas sociais controversos, estamos incluindo-os no agrupamento, posto que os anúncios e propagandas publicitárias buscam, basicamente, convencer o cliente a comprar, consumir o produto. Para tal, utilizam argumentos vários como os de autoridade (ao apresentar as celebridades utilizando-os) e de valores comuns (possuem efeitos de comunidade, são valores já consensuados) (BRETON, 2003). Exemplifiquemos as categorias.

Ambas as propostas de produção do cartaz educativo com dimensão argumentativa aparecem ao final dos capítulos, para culminar as discussões. A primeira é disponibilizada logo após a apresentação de um texto didático, em boxe funcionando como texto complementar, sobre a preservação da natureza, intitulado “O trabalho no campo e a natureza”. A primeira parte do comando refere-se ao objetivo do texto e a características estruturais desse:

*Vamos fazer: uma mensagem para defender a natureza.
Criem uma mensagem que tenha como objetivo preservar a natureza. O texto deve ser curto e escrito em letras grandes.
(Coleção A, volume 1, p. 87)*

Poderíamos supor que esse texto ficaria exposto para outras pessoas lerem, por isso, a necessidade do uso de letras grandes. Entretanto, na segunda frase do comando, o interlocutor passa a ser quase exclusivamente o próprio autor:

*Vamos fazer: uma mensagem para defender a natureza.
Criem uma mensagem que tenha como objetivo preservar a natureza. O texto deve ser curto e escrito em letras grandes.
Escrevam a mensagem numa folha de papel sulfite e a ilustrem com um desenho. Colem a mensagem na contracapa do caderno. (Coleção A, volume 1, p. 87)*

Mesmo que não haja explicitação do gênero, é possível perceber a intenção inicial do cartaz educativo nas primeiras frases do comando. Entretanto, ao final, essa iniciativa é podada, a não ser que a pretensão fosse manter uma cópia da mensagem na folha de papel sulfite como garantia aos autores, a proposta solicita a realização em duplas, guardar uma versão para si. Efetivamente, se a intenção inicial fosse a de produzir o cartaz educativo, é possível que o comando estivesse incompleto, à medida que não houve sugestão do espaço de circulação e interlocutores para o texto. Se a intenção era produzir o texto e, posteriormente, deixá-lo registrado no caderno, sem necessariamente socializá-lo, a escrita inicial em letras grandes não teria finalidade.

A segunda é apresentada como finalização de um bloco, intitulado “Pelos campos do Brasil”, para o qual se destinaram três capítulos que dissertavam sobre a posse da terra pelos índios, a agricultura e a pecuária brasileira. A atividade foi inserida numa dupla de páginas que retratavam a exploração da Amazônia:

*Vamos fazer: cartazes em defesa da Amazônia.
O que vocês vão fazer: cartazes para defender a Floresta Amazônica.
Como vocês vão fazer: pesquisem formas de explorar os recursos naturais da floresta sem destruí-la. Vocês podem utilizar desenhos ou colar imagens retiradas de revistas ou da internet.
Ao final, organizem uma exposição com todos os cartazes feitos pela classe.*
(Coleção A, volume 2, p. 147)

Nesse caso, a atividade explicita o contexto de circulação, mesmo que restrito à sala de aula, do qual se subte os interlocutores. Entretanto, o que escrever não foi especificado. A denominação “cartazes” faria referência ao suporte no qual o texto seria escrito³. O texto a ser produzido no cartaz não foi indicado, mas é possível entender que se tratasse de cartaz educativo, uma vez que a solicitação fazia referência à defesa da Amazônia. Em nenhuma das duas propostas, os alunos teriam acesso a uma exploração anterior do gênero solicitado.

Os comandos nos quais as charges foram foco, diferentemente, apareceram após outros exemplos desse gênero terem sido apresentados, segundo exemplo:

Criem uma charge sobre essa novidade (o cinema). Usem como inspiração a charge sobre os primeiros automóveis, vista acima.
(Coleção A, volume 4, p. 97)

*Vamos fazer: uma charge
- Junto com um colega, criem uma charge satirizando um fato escolhido por vocês. Pode ser um campeonato de futebol, uma eleição presidencial, um acontecimento na escola, o dia-a-dia da sua família, etc. Mostrem o resultado para os colegas.*
(Coleção A, volume 4, p. 148)

Na primeira solicitação, a recomendação, indicada pelo ícone, é que a atividade seja realizada em duplas. Não houve exploração do gênero, mas a temática indicada para abordagem poderia ser baseada nas informações disponibilizadas no livro. No entanto, apesar de o material textual apresentar uma situação cômica sobre o surgimento do cinema, a finalidade do texto não é ressaltada no comando.

Mas parece haver certa intencionalidade na obra em possibilitar uma apropriação mais sistemática desse gênero, mesmo quando as propostas são insuficientes. Essa impressão é alimentada pela relativa proximidade entre as propostas de produção de charges (páginas 97 e 148) e a elaboração da segunda atividade, na qual o livro disponibiliza o gênero que possibilitou a criação da charge de Ziraldo, disposta logo abaixo desse, e realiza a solicitação

³ Salientamos que a nomenclatura “cartaz” é hoje utilizada tanto para denominar o suporte do texto, como para designar, quando associado a um adjetivo, o gênero que apresenta. Nesse caso, para o “cartaz educativo”, só fora indicado “cartaz”, o que poderia gerar dubiedade na compreensão da proposta.

que citamos. Contudo, novamente, a exploração centra-se no âmbito da temática, porém, dessa vez, essa anuncia a finalidade do gênero: “satirizar um fato”.



No alto, cartaz do governo militar; acima, charge de Ziraldo extraída da obra 1964-1984: 20 anos de prontidão.

Figura 02 – Cartaz, charge e legenda.
Fonte: (Coleção A, volume 4, p. 148)

As ocorrências dos comandos que requeriam produção de anúncios/propagandas se fizeram em duas situações. Uma na qual o comando aparecia junto a um relato pessoal como texto complementar, no qual se falava dos anúncios publicitários/propagandas presentes nos bondes:

Inventem uma nova marca de sabonete. Criem um anúncio publicitário para ela. (Coleção A, volume 4, p. 96)

A atividade de compreensão do texto complementar se tornou interessante, uma vez que possibilitou a exploração das características do gênero, problematizando o interesse em se anunciar em ônibus, nos anúncios que mais chamaram atenção dos alunos (levantando, portanto, seus conhecimentos prévios sobre o gênero), bem como analisando a validade da propaganda de época para os dias atuais, para qual a solicitação da criação de “nova marca de sabonete” se faria necessária. A situação apresentada seria uma situação imaginária. Efetivamente, os textos produzidos pelos alunos no atendimento a esse comando não circulariam fora da escola nem teriam propósitos além dos objetivos didáticos de aprendizagem, mas tornar-se-ia interessante à medida que há um esforço em reproduzir uma situação mimética a outras que ocorrem em contextos extraescolares para a construção daquele texto: convencer ao uso ou à compra.

A segunda solicitação foi apresentada no volume 1:

Escolha uma das profissões e crie um anúncio para ela. Imagine que o anúncio vai ser publicado numa revista ou num jornal.
(Coleção A, volume 4, p. 148)

Na proposta, houve a preocupação em explicitar o comando da produção, em situar o espaço de circulação, em delimitar uma temática, mas não se refletiu sobre a adequabilidade do gênero à solicitação. Sobre tal assunto, é importante retomar a teoria bakhtiniana, que admite os gêneros como instrumentos mais ou menos estáveis, no entanto, a esse “mais ou menos” é preciso acrescentar que a possibilidade de reconhecimento e diferenciação entre um gênero e outro só é possível porque apresentam uma “certa estrutura definida por sua função” (SCNHEUWLY, 2004, p. 26), já anunciada por Bakhtin (2003) em suas obras. Por essa característica, é possível escolher o mais adequado para atendimento à situação: “A escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. Há, pois, aqui, uma relação entre meio-fim, que é a estrutura de base da atividade mediada” (SCHNEUWLY, 2004, p. 26).

Torna-se complicado pensar na efetivação desse comando num produto textual, uma vez que as profissões, em geral, não são anunciadas, mas sim as vagas para emprego ou os serviços que são prestados, o que não é o caso.

As demais produções textuais com dimensão argumentativa solicitadas pela coleção registraram apenas uma ocorrência para cada qual: lista, cartão-postal, biografia, ficha, diálogo, cartaz temático e panfleto. As possibilidades de levar os alunos a se apropriarem de uma variedade de gêneros fica prejudicada pela ocorrência única dessas propostas. Nesse caso, as dimensões argumentativas presentes no contexto de produção dessas propostas podem passar até despercebidas.

Nesse artigo, analisamos as propostas de produção da coleção A. Essas demonstraram preocupação em indicar gêneros, não mais tipos. Entretanto, ainda encontramos algumas permanências quando das propostas de “descrições”. A escolha de basear-se nos gêneros não se apresenta conjugada, no entanto, à preocupação da apresentação de interlocutores e finalidades que aproximem os estudantes de práticas de letramento não escolares para a produção desses, o que gerou certa centração dos produtos textuais dos alunos na esfera de circulação escolar.

5 Conclusão

Nesse momento, optamos por refletir acerca das propostas de produção de textos em livros didáticos de história destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental que apresentaram dimensão argumentativa. No material analisado, os gêneros não eram explorados quanto às finalidades, mas sim quanto às temáticas a anunciar. Essas temáticas giravam, em geral, em torno do politicamente correto. Além dessas, algumas ocorrências de produção de textos da ordem do argumentar puderam ser encontradas; algumas baseadas em temas polêmicos.

Entretanto, por mais que as propostas se centrassem no espaço e nas finalidades escolares, é preciso considerar as adequações das coleções no sentido de baseá-las nos gêneros, com exceção da ocorrência das atividades de “descrição” e das propostas de redação, nas quais não há indicação de gêneros, nem finalidades. Esse aspecto pode ter influenciado na tentativa, ainda tímida, de inserção de interlocutores – embora maior parte deles internos à escola, bem como à variação das finalidades.

As críticas aqui alocadas sobre a restrição dos textos ao espaço de circulação escolar precisam ser explicadas. Nossas críticas são feitas, sobretudo, à falta de propósitos de escrita explicitados aos alunos nos comandos dessas produções. Isso significa levá-los a compreender o ato de escrever como exclusivamente um ato de avaliação do que se aprendeu. À medida que as propostas englobam um interlocutor, mesmo que esse seja o colega da sala, a escrita não é apenas para “julgar” o processo interno de aprendizagem, é também para dialogar com o outro.

Ao nos interessarmos pela perspectiva do letramento, priorizamos os diversos usos e funções da linguagem, sejam eles internos ou externos à escola. Efetivamente, consideramos a escola como um espaço de interlocução (SCNHEUWLY; DOLZ, 2004). Nela, encontramos o uso da linguagem de diversas formas: ofícios, jornais escolares, convites, exposições orais, panfletos e cartazes educativos, apresentações teatrais, feiras de ciências, etc.

Defendemos, desse modo, que as propostas de produção de textos colocadas aos alunos precisam abarcar esses usos e funções, para que eles façam parte dessa produção linguística interna à escola e não somente escrevam para provarem que aprenderam os conteúdos ensinados.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2010: História**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL. **Sistema de distribuição de livros didáticos**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 22 de setembro de 2007.

BRETON, P. **A argumentação na comunicação**. Trad. Viviane Ribeiro. 3. ed. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

COSTA VAL, M. G.; BARROS, L. F. P. Receitas e regras de jogo: a construção de textos injuntivos por crianças em fase de alfabetização. In: ROCHA, G.; COSTA VAL, M. da G. C. (Org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005, p.135-166.

LEAL, L. F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: ROCHA, G.; COSTA VAL, M. da G. C. (Org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005, p. 53 – 68.

LEAL, T. F. **Produção de textos na escola: argumentação em textos escritos por crianças**. 2004, 408 fls. **Tese de Doutorado do Pós-graduação em Psicologia** da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFPE. Recife: UFPE, 2004.

LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. **A argumentação em textos escritos: a criança e a escola**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MATTOSO, R. M. A. **Produção de idéias e textualização na escrita argumentativa: um estudo exploratório**. 1998, fls. Dissertação de Mestrado do Pós-graduação em Psicologia da UFPE, Faculdade de Filosofia e Ciência Humanas da UFPE. Recife: UFPE, 1998.

ROCHA, G.; COSTA VAL, M. da G. C. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

ROJO, R. Revisitando a produção de textos na escola. In: ROCHA, Gladys e VAL, Maria da Graça Costa (Orgs). In: ROCHA, G.; COSTA VAL, M. da G. C. (Orgs). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005, p. 185 – 205.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21 – 40.

Obra analisada:

EDITORA MODERNA. História. **Coleção Projeto Pitangüá**. São Paulo: Moderna, 2005.

Data de recebimento: 26 de abril de 2018.

Data de aceite: 17 de agosto de 2018.