

As proposições de produção de textos da ordem do argumentar nos livros didáticos de história de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental¹

Ana Gabriela de Souza Seal²

Neste procuraremos sistematizar nossa intenção de investigar as atividades de produção de textos nos livros didáticos de História de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Buscaremos compreender as diversas orientações aos alunos e professores sobre a prática da produção textual. Destinaremos um olhar mais aguçado aos gêneros da ordem do argumentar. Estaremos utilizando o enfoque proposto por Dolz e Schneuwly (2004, 58-63) sobre o agrupamento de gêneros. Os autores sistematizaram os gêneros a partir de cinco agrupamentos. Estes correspondem às principais finalidades sociais do ensino da língua, retomam as distinções tipológicas, são relativamente homogêneos no que diz respeito às capacidades necessárias ao conhecimento dos gêneros de cada ordem. Temos cinco ordens construídas pelos autores: narrar, relatar, expor, descrever ações e argumentar. Esta última englobando as capacidades de linguagem dominantes: sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição (Ibidem, 2004, 61).

A reflexão sobre as questões da área de Língua Portuguesa, nos livros didáticos de História das séries de ensino citadas, foi desenvolvida partindo de uma finalidade global do ensino de História: possibilitar a formação de alunos críticos. Se pensarmos no agrupamento de textos da ordem do argumentar, identificaremos a necessidade do desenvolvimento de um pensamento crítico, necessário à elaboração de pontos de vista, argumentos e defesa.

É relevante explicitar que os movimentos de aprendizagem da língua se tornam mais significativos para os alunos quando são desenvolvidos a partir de finalidades sociais reais, isto é, tanto a leitura quanto as produções textuais são realizadas com fins explícitos e com propósitos de cunho social. Neste sentido, a atividade de leitura é realizada para que os alunos se apropriem de uma discussão a ser apresentada aos pais e a escrita se destina a requerer, reclamar, socializar ou mesmo convidar alguém. Isto significa que, da mesma forma que lemos e produzimos textos fora da escola, a partir de finalidades e gêneros específicos, dentro dela tais ações não precisam perder de vista estes objetivos sociais.

¹ Pesquisa subsidiada pelo fomento CAPES, sob orientação da profª Drª Telma Ferraz Leal (DMTE/ UFPE), professora do programa de pós-graduação em Educação (CE-UFPE), coordenadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL-UFPE) e do Grupo de Estudos em Argumentação (DMTE-CE-UFPE)

² Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (UFPE)/ Membro do Grupo de Estudos em Argumentação (DMTE-CE-UFPE)/ Formadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL (UFPE).

Diversas pesquisas e estudos³ advogam a importância do trabalho de produção de textos a partir dos gêneros. Algumas delas atentam para o fato de que o ensino da língua a partir de gêneros textuais e finalidades específicas leva o aluno a produzir melhor seus textos, pois escrever a partir destas condições facilita um trabalho de extremo gerenciamento, remetido a uma concatenação de atividades em movimentos de reflexão sobre: o que escrever (temas, seleção e organização de idéias, concatenação dos fatos,...), como escrever (gênero a ser escrito, relações grafofônicas, reflexões sobre a ortografia das palavras, pontuação, vocabulário,...), para quem escrever (interlocutores: pessoas que serão os leitores do texto) e porquê escrever (convidar, reclamar, socializar informações, ...). É o conjunto de todos estes fatores, envolvendo o processo de produção textual que vai levar, ou não, o aluno a realizar com mais ou menos êxito a sua atividade de escrita.

Algumas pesquisas acerca dos livros didáticos de Língua Portuguesa, apontam que tais questões já são consideradas pelos autores na elaboração dos livros (Batista e Val, 2004; Silva, 1999). No entanto, as demais áreas de ensino destinadas a estas séries ainda estão num movimento insipiente para atender às responsabilidades relativas ao letramento⁴ do aluno, o que significa que começam a surgir preocupações com as finalidades para as leituras e produções textuais, embora há muito estas atividades já estivessem presentes no cotidiano das diversas disciplinas.

Analisando os critérios de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático de História de 1ª a 4ª série (2004, volume 3, p. 34), identificamos uma nítida preocupação com o incentivo à produção de textos, o que já remete a um avanço significativo no ensino de uma disciplina que requer leitura intensa e também produções escritas. Assim, há referência às atividades que possibilitassem o desenvolvimento da habilidade de argumentação, como podemos verificar abaixo, quando o guia explicita ao professor os critérios de avaliação:

a contribuição efetiva, tanto dos textos quanto das atividades, para o desenvolvimento de habilidades cognitivas básicas, como observação, investigação, compreensão, argumentação, organização, memorização, análise, síntese, criatividade, comparação, interpretação, avaliação, além da capacidade de debater problemas e de incentivar a produção de textos.

Diante destes critérios, quais propostas de produção textual estão sendo sugeridas pelos LD's de História destes anos iniciais de escolarização? Levando em consideração as questões que norteiam o ensino de História nas séries iniciais (Bittencourt, 1998, 19),

³ C.f. Guimarães, Leal e Lima, 2002; Schneuwly e Dolz, 2004; Albuquerque e Leal, 2004; Val e Rocha, 2003; Albuquerque entre outros, 2005.

⁴ Letramento, é aqui entendido como “*um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por quê ler e escrever*” (Soares, 2002, p.75).

buscaremos investigar: quais as propostas de produção de textos da ordem do argumentar estão disponíveis nestes LD's, e de que forma se apresentam? Isto por considerar que os gêneros da ordem do argumentar possibilitam o desenvolvimento desta capacidade crítica quando requerem: a análise de questões problemáticas, levantamento de pontos de vista, defesa da opinião, argumentos e contra-argumentos.

Assim, estaremos nos propondo a pesquisar nos livros aprovados pelo PNLD 2005, as ocorrências e os tipos de propostas de produção de textos encontradas, sobretudo da ordem do argumentar nos livros didáticos de história de 1ª a 4ª série.

Acreditamos que desta forma estaremos contribuindo para a discussão de uma temática ainda pouco explorada: “Produção textual nos Livros Didáticos de História”, além de repensar sobre os critérios de análise destas obras pelo Programa Nacional do Livro Didático. Procuraremos, com isso, proporcionar discussões sobre questões importantes para a prática pedagógica do ensino de História em interface com a Língua Portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental.

1. Objetivos

1.1. Objetivo Geral:

- Analisar as propostas de Produção de Textos Argumentativos presentes em cinco coleções dos Livros Didáticos de História aprovados pelo PNLD 2005.

1.2. Objetivos Específicos:

- Analisar as atividades presentes nas coleções, identificando as de Produção de Textos da ordem do argumentar.

- Analisar as condições de produção de textos da ordem do argumentar nas propostas dos Livros Didáticos de História.

2. AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS DA ORDEM DO ARGUMENTAR NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DE 1ª A 4ª SÉRIE

Antes de explorar os aspectos metodológicos deste anteprojeto, consideramos interessante conceituar o que seria nosso campo de análise, ou seja, o que neste anteprojeto está sendo concebido por Livro Didático. Bittencourt (1998, 71-74) diz que para se conceituar o livro didático é necessário percebê-lo em toda sua amplitude, aspectos e contradições. A autora (2004, 303) tenta relacioná-lo em todos os seus movimentos identificando-o enquanto: uma mercadoria, depositário de conteúdos escolares, instrumento pedagógico, veículo portador de uma ideologia. Também explicita a necessidade de pensar sobre ele enquanto um

produto do trabalho de várias pessoas e enquanto objeto de uso dos professores e alunos. Para Batista (2000, 552) o livro didático constitui-se em "um complemento à ação do professor, que deve introduzir e desenvolver a matéria, sugerir exercícios, fazer avaliações, propor acréscimos". Desta forma,

os manuais tendem a se organizar como estudos dirigidos, propondo não apenas uma seleção do conteúdo a ser ensinado, mas também um modo de distribuí-lo no tempo escolar - com base numa progressão de unidades que introduzem, desenvolvem a matéria e, muitas vezes, avaliam seu domínio pelo aluno. Terminam, por isso, a se dirigir diretamente ao aluno em enunciados e textos (Batista, 2000, 552).

Após a Segunda Guerra Mundial, uma preocupação intensa quanto aos conteúdos ideológicos que os livros didáticos apresentavam, sobretudo os LD's de História, começaram a surgir. As análises, realizadas por órgãos criados para tal fim, centravam-se na perspectiva de incentivar o respeito às diversas raças, classes, etc. No Brasil, com o passar dos anos, além da questão ideológica, os conteúdos de História também começaram a ser observados. Isso porque as pesquisas acadêmicas neste sentido já não condiziam mais com o que os Livros Didáticos apresentavam (Bittencourt, 2004, 303).

No entanto, Bittencourt (2004, 311-316) atenta para o fato de que o Livro Didático (LD) de História deve ser percebido/ pesquisado considerando seus diferentes âmbitos e complexidades, para que possa ser entendido em sua integralidade tornando-se um instrumento mais efetivo. A autora considera os aspectos: Formais, de Conteúdos Históricos Escolares e de Conteúdos Pedagógicos.

No que diz respeito aos aspectos formais, o LD aparece enquanto objeto mercadológico dentro de uma dinâmica capitalista. Neste sentido, precisa adequar-se ao mercado. Qualidade de imagens, folhas e capas, além de marketing fazem parte de sua produção.

Quanto aos Conteúdos Históricos Escolares, que são os conteúdos específicos da disciplina selecionados e organizados para o objetivo do ensino, a autora afirma que já houve muitas mudanças atendendo inclusive à avaliação do Programa Nacional do Livro Didático. No entanto, o livro, que se caracteriza como importante instrumento de trabalho do professor, ainda deve questionar alguns de seus aspectos como: forma de apresentação dos conteúdos, que muitas vezes permanece com a idéia de uma História linear, cartesiana; apresentação de informações, passando de impassíveis de contestação pelos alunos para possibilitar sua criticização; precisão nas informações e conceitos apresentados, com linguagem adequada, porém sem simplificações.

Já os Conteúdos Pedagógicos, referem-se à articulação entre informação/aprendizagem. No que diz respeito a este aspecto, a análise do discurso deve estar intimamente vinculada à análise do conteúdo e tendências historiográficas presentes. Refere-se não só as atividades que estão contidas no livro como também a concepção de aprendizagem que é adotada. A autora observa que a seleção de atividades necessita de análises mais específicas no que se refere à coerência entre o estudo dos textos e as atividades, tendo em vista que com frequência os LD's de História sofrem uma divisão de tarefas. Ou seja, enquanto o Historiador se ocupa em selecionar e preparar os conteúdos, há outra pessoa, ou uma equipe, responsável pela preparação dessas atividades.

Privilegiaremos o terceiro aspecto. Centraremos nosso olhar nas propostas que possibilitam produção de textos da ordem do argumentar, detalharemos mais adiante as razões desta escolha, porém podemos antecipar que esta deve-se por acreditarmos que o trabalho com gêneros da ordem do argumentar contribui para a formação crítica do alunado. A respeito do desenvolvimento desta capacidade, as propostas da ordem do argumentar requerem ao discente a construção de um ponto de vista e defesa deste, além de que podem levar à elaboração de novos argumentos, contra-argumentos, refutações.

O ENSINO DOS TEXTOS DA ORDEM DO ARGUMENTAR

A concepção de linguagem adotada neste anteprojeto entende a construção textual como um processo que considera um interlocutor para a sua produção. Na sociedade, a produção dos textos se efetiva quando se visualiza um outro ser real, ao qual a produção será destinada. Tratando-se de textos escritos, este outro-leitor poderá apenas ler as produções; ler e formar opiniões; ler e discordar dos argumentos presentes no texto; ler, formar opiniões contrárias, discordar do texto lido, levantar argumentos contrários e ser (ou não) contra-argumentado. Neste sentido, diante de três abordagens discutidas por Borba (1994 Apud Silva, 2001), em pesquisa, cite-se: 1. expressão do pensamento, 2. instrumento de comunicação, 3. modo de interação social, optamos por adotar a terceira. A referência ao caráter interativo da atividade lingüística leva a percebê-la em meio às suas finalidades sociais. Portanto, se a linguagem possui um caráter interativo, o texto deve ser um objeto dessa interação, um objeto de comunicação,

uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos co-enunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com as práticas socioculturais (Koch, 1992 apud Koch, 2003, 27).

Na escola, esta perspectiva da linguagem enquanto objeto de interação precisa estar atrelada à compreensão da linguagem enquanto objeto de estudo (Koch, 2003; Schneuwly e Dolz, 2004; Morais, Albuquerque e Leal, 2005; Silva, Morais e Melo, 2005).

A produção de textos precisa ser entendida, portanto, enquanto uma atividade de sistematização de idéias para torná-las compreensíveis ao outro, seu interlocutor, presente direta ou indiretamente em todos os momentos. Assim, para o ensino de produção de textos na escola, seja a partir dos Livros Didáticos das diferentes disciplinas, seja das proposições dos professores aos alunos, é imprescindível pensar neste momento enquanto uma atividade comunicativa na qual o outro, o leitor, necessariamente está incluído. Requer pensar na Produção Textual enquanto

... uma atividade social exercida por todo indivíduo desde os primeiros anos de vida, devendo, pois, a escola, ampliar tal capacidade, introduzindo, de forma mais sistematizada, os textos escritos na vida das crianças. No entanto, para dar conta de tal tarefa, é necessário planejar ações em que os diversos gêneros de textos estejam presentes na sala de aula para que se possa, de fato, possibilitar um maior contato com os usos sociais da escrita na sociedade. (Leal, 2004, 26 e 27)

E como na sociedade escrevemos a partir dos gêneros de texto, nada mais necessário à escola que levar os alunos a escreverem os textos que nela circula. No entanto, algumas questões se colocam ao professor: quais gêneros ensinar? Como posso fazer uma seleção entre os diversos gêneros para o ensino? Como ensinar os gêneros textuais?

É preciso primeiro considerar que o ensino de produção de textos nem sempre foi regido pela perspectiva de escrever a partir de gêneros, e sim pelos tipos textuais mais comuns: narração, dissertação, descrição. Em pesquisa realizada em escolas públicas de Recife e região metropolitana, Guimarães, Leal e Lima (2002, 327-340) identificaram que os conceitos de tipo e gênero textual não estavam claros para as professoras, embora estas participassem de um processo de formação continuada intitulado “A formação continuada de professores e o processo de produção de textos na escola”, no qual mensalmente se reuniam para discutir os processos de produção de textos e, conseqüentemente, a produção textual a partir de gêneros textuais. Esse conflito adviria de uma vivência e prática constituída que passava por um processo de desestabilização. As professoras passaram por um ensino de produção de textos no qual se aprendia a escrever tipos, e assim o constituíram em sua prática, para depois estudarem sobre a importância do ensino por gêneros. De acordo com Marcuschi (2002), tipos textuais são:

Uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (p. 22).

Em cada gênero de texto, portanto, existem mais de um tipo. Como é o caso de uma carta pessoal na qual podemos relatar fatos, dissertar sobre algum assunto e descrever uma pessoa que se conheceu. É por essa variedade de tipos dentro de um só gênero que se torna inviável o ensino do tipo exclusivamente descartado da função social da produção de textos. Além desse aspecto, Schneuwly e Dolz (2004, 172) ainda fazem referência a dois outros aspectos do tipo textual que devem ser considerados para a opção do ensino de produção de textos por gênero: “b) trata-se de construções teóricas, de instrumentos de pesquisa para compreender certos fenômenos linguísticos, c) sua transposição para o terreno didático comporta um grande risco de derivas aplicacionistas e normativas” (Ibidem, 2004, 172).

Particularmente, as propostas de produção de textos da ordem do argumentar precisam estar norteadas pela idéia de gênero textual. É a partir do gênero que pensamos em quem será o interlocutor das produções, quais os elementos que poderemos inserir de acordo com a temática e de acordo com a situação de interlocução. Desta forma, nos gêneros da ordem do argumentar, a elaboração dos argumentos a interlocutores virtualmente presentes se torna uma atividade mais objetiva. Se torna possível seu aperfeiçoamento e direcionamento de acordo com o público leitor que será convencido de algo, ou mesmo, imaginariamente, contestará os argumentos postos.

Estamos aqui tratando de gênero textual enquanto “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2000, p. 279). Cada gênero textual tem suas características específicas e são elaborados/ modificados a partir de necessidades sociais. Portanto, voltamos a ressaltar a necessidade de sua inserção nas práticas escolares de produção de textos. Voltando às questões anteriormente levantadas: como então selecionar os gêneros em meio a este sem número de possibilidades? Quais gêneros devo ensinar?

Schneuwly e Dolz (2004, 121), como já havíamos dito, classificaram os gêneros a partir de cinco agrupamentos: relatar, narrar, expor, descrever ações e argumentar. Este último, nosso foco de pesquisa, engloba: textos de opinião, diálogos argumentativos, cartas do leitor, cartas de reclamação, debates regrados, editoriais, discurso de defesa, discurso de acusação, entre outros. Consideram que desde as primeiras séries os alunos deveriam estar em contato com os gêneros das várias ordens. Desta forma, a seleção dos gêneros para ensino seria orientada pelo caráter que ele possui, por sua finalidade. Porém, algumas pesquisas

apontam para a quase inexistência do trabalho com os gêneros da ordem do argumentar, enquanto os da ordem do narrar e do dissertar aparecem em quantidades consideráveis nos livros didáticos de Língua Portuguesa (Silva, 1998; Andrade, Leal e Brandão, 2005).

Embora Schneuwly e Dolz tenham sistematizado os gêneros a partir destes cinco grandes agrupamentos, alguns autores advogam que todo texto possui um caráter argumentativo (Koch e, 1987 e Pécora, 1999 em Leal, 2004, p. 14). Leal (2004, p. 14) considera este fato e vai mais além. A autora explica que alguns textos apresentam uma defesa de ponto de vista mais explicitamente. São as propostas destes que desejamos investigar nos Livros Didáticos de História de 1ª a 4ª séries.

Em pesquisas sobre textos da ordem do argumentar, Souza (2003, 16-17) identificou que há um uso intenso nas séries iniciais de livros da literatura infanto-juvenil. Junto a esta questão, outra, diz a autora, se coloca: a crença de que a criança, ao aprender a produzir histórias está apta, ou tem mais facilidade, na produção dos demais gêneros. Talvez por este fato, não haja tantas propostas de produção de textos da ordem do argumentar nos livros didáticos quanto há de produção da ordem do narrar e dissertar. Numa pesquisa realizada por Silva (1999), em três coleções de livros didáticos de 5ª a 8ª série, foi identificado que das várias ordens de texto, a que diz respeito à do argumentar é a que menos ganha espaço a ser trabalhado na sala de aula. Diante do desenvolvimento da disciplina de História, tal questão se torna mais grave quando se pensa que

...argumentar, ou seja, utilizar recursos lingüísticos para apresentar e defender nossas concepções sobre o mundo e sobre a vida é uma atividade social essencial para o nosso dia-a-dia. Por isso, é imprescindível que os alunos possam aprender, na escola, a defender idéias e também a contra-argumentar, isto é, elaborar argumentos a possíveis objeções que possam vir a aparecer em relação à proposição defendida. (Andrade, Leal e Brandão, 2005, no prelo)

Defender pontos de vista requer, inicialmente, estudar as diversas hipóteses existentes e concordar com uma ou algumas delas. Em outras palavras, formar um pensamento crítico diante dos problemas apresentados e optar pelo que se acha mais coerente, para posteriormente defendê-lo e contestar opiniões contrárias. É requisito fundamental, para a disciplina de História, o trabalho com textos da ordem do argumentar, já que esta tem recebido por finalidade “formar o pensamento crítico do aluno para a compreensão da realidade em que vive e transformá-la” (Bittencourt, 1998, 21).

Consideraremos, a partir de agora, o percurso desta disciplina para a revisão de seu ensino e constituição deste fim, assim como a reelaboração de suas propostas didáticas.

Cunha (2005, 88) em sua dissertação, procurou situar o “momento atual do ensino de História à luz da teoria da Transposição Didática”. O autor adverte que a disciplina de História passa por uma situação que pode ser denominada de *crise disciplinar*, iniciada desde início da década de 1980, na qual todos os envolvidos com História escolar buscam uma nova configuração para esta.

Ancorado em Chevallard (1991), afirma também que antes mesmo do professor exercer seu papel de transpositor dentro da sala de aula, muitos outros momentos de adaptações dos conteúdos da disciplina para o ensino já foram realizados, como é o que acontece com o livro didático. Assim, diversos fatores externos à este ambiente escolar influíram diretamente na crise da disciplina, como os fatores sócio-políticos que se encontravam instáveis. Tal questão passou a não condizer mais com o discurso político pacato, organizado e pregado pela disciplina – caracterizando desta forma um processo de envelhecimento biológico e moral - “pois as temáticas políticas organizadas no tom da harmonia não correspondiam mais aos movimentos de mudança por que passava nosso país” (Cunha, *idem*, 91).

Começaram questionar o “modelo tradicional do ensino de História”, que se baseia numa perspectiva

...linear, causal, evolutiva, política, dos vencedores, dos heróis, cuja marca primordial está na memorização de datas e fatos, fundamentadas na construção de um tempo histórico homogêneo e transmitidos via exposição oral (Ibidem, 92)

As críticas a este modelo deram bases para a construção de uma nova identidade do ensino de História. No momento atual, podem ser identificados três âmbitos destas propostas de renovação que dizem respeito aos: Fluxo dos Saberes Históricos, Organização dos Conteúdos Históricos e as Proposições de Ordem Metodológicas.

No que diz respeito ao Fluxo dos Saberes Históricos, as mudanças paradigmáticas da historiografia se distanciaram significativamente dos saberes escolares em sua versão específica. Assim, um processo de reaproximação é iniciado. Artigos científicos, relatos de experiência, produção de documentos curriculares surgem combatendo a trilha da narrativa tradicional, possibilitando a transposição didática de novas temáticas, o que acabou por refletir numa abordagem mais ampliada da História, abrangendo discussões como o cotidiano, por exemplo.

Quanto à Organização dos Conteúdos Históricos, que diz respeito às formas pensadas para se organizar o ensino de história fugindo da linearidade e cadência cronológica dos fatos históricos, uma das alternativas surgidas foi o ensino temático da História, que se

caracterizou por ser uma apropriação do campo da Nova História. Nesta os assuntos são organizados a partir de eixos temáticos e/ ou de acordo com a escolha dos alunos. A princípio, se pensou que os livros didáticos não teriam como estar incluso no processo de ensino/aprendizagem a partir da História temática. No entanto, os PCN's trazem propostas de temáticas a serem trabalhadas e organizadas por coleções, algumas obtendo bons conceitos pelo PNLD.

Outra proposta foi a da História Integrada. Fundamentou sua integração dos conteúdos a partir do conceito Marxista de globalidade. A partir dela, os conteúdos que casavam a História do Brasil e a História Geral não mais se repetiam pois seguiam da pré-história do mundo, até os tempos atuais numa só disciplina. Esta obteve maior aceitação entre os professores provavelmente por manter muitas características da História que pretendia superar. Segundo o autor, a História Integrada mostra agora sinais de desgaste na academia.

No que concerne às Proposições de Ordem Metodológicas, os estudos da Nova História tomaram centralidade na cena historiográfica brasileira nas décadas de 1980 e 1990, servindo de âncora para as propostas de renovação do saber histórico, que passaram a compor uma revisão metodológica da disciplina. Deste movimento, dois grandes blocos puderam ser destacados- Noção de História-Problema e Utilização de diferentes Linguagens.

A primeira procurou dar um corte epistemológico no qual fosse possível a resposta a uma pergunta. No campo do ensino, isso significou a “problematização da História”, que poderia ser realizada a partir de um projeto de investigação, similar à idéia de Projeto Didático (Leite, 1996).

A segunda, utilização de diferentes Linguagens, ocupou lugar central nos debates. Tratou-se da adoção de diferentes recursos nas aulas de História, contando com vastas produções sobre o tema. Dentre eles destacam-se a leitura, análise e interpretações de variadas fontes históricas, produção de textos. Porém, o abuso referente às discussões levou-as a sofrer certo desgaste. Na verdade, as discussões sobre a inclusão de novas linguagens já existia desde a década de 1970, com a educação de acordo com a perspectiva tecnicista, que pregava um ensino mais dinâmico.

Diante deste quadro de “crise disciplinar” do Ensino de História, caminharemos no sentido de investigar um aspecto que parece micro, mas que toma centralidade nas aulas de História: a produção de textos. Inclusive porque a disciplina requer sempre esse registro escrito em diversas situações, seja na coleta de informações a partir de entrevistas, na sistematização dos dados em livros sobre a História do Bairro, ou mesmo realizando uma resenha crítica sobre algum assunto abordado. É dentro das proposições de ordem

metodológica da disciplina que nossa investigação se desenrolará. Optamos pelo enfoque no livro didático de História, no que diz respeito a seus conteúdos Pedagógicos, conforme discutido anteriormente. Nesse sentido, investigaremos as proposições de produção textuais da ordem do argumentar nas coleções de História de 1ª a 4ª séries.

3. METODOLOGIA

Por esta razão, optamos por investigar as propostas de produção de textos argumentativos em cinco coleções de livros didáticos de História de 1ª a 4ª séries, aprovadas pelo último Programa Nacional do Livro Didático. As coleções terão por critérios de seleção: 1. obter menção recomendada ou recomenda com distinção (caso o MEC mantenha as ditas menções); 2. serem utilizadas pelas escolas públicas municipais do Recife.

Nossa investigação constará de três momentos, que não devem ser entendidos de modo estanques, mas inter-relacionados:

1. Análise dos critérios de avaliação adotados pelo último PNLD dos livros didáticos de História – Para tanto, analisaremos o edital de convocação para inscrição das coleções, bem como a ficha de avaliação utilizada pelos pareceristas. Identificaremos os critérios de avaliação referentes aos aspectos pedagógicos e, sobretudo, às atividades de produção textual.
2. Análise dos Manuais do Professor – A cada livro faremos primeiro uma análise das discussões referentes à produção textual presentes nos manuais do professor. Pressupostos teórico-metodológicos, condução das atividades, objetivos apresentados serão considerados.

Estes dois primeiros critérios nos possibilitarão a compreensão das teorias que basearam as possíveis propostas de produção de textos dos livros didáticos.

3. Análise dos Livros Didáticos – Analisaremos todas as atividades presentes no livro didático a fim de identificarmos as que se destinam à produção textual ou não. A análise de todas as atividades do livro se faz necessária diante da constatação de Silva (2004, 58), quando da investigação de propostas de produção de textos nos livros didáticos de alfabetização, de que as atividades de produção de textos não estavam restritas às seções destinadas a elas, mas por todo o livro em outras seções.
4. Posterior à identificação das atividades de produção de textos, partiremos para a análise das propostas referentes à produção de textos da ordem do argumentar. Nestas serão analisados os comandos de produção e se estes definem: gênero,

interlocutor, finalidade; assim como se possibilita aos alunos a elaboração de: ponto de vista, justificativa, justificativa da justificativa, contra-argumento, refutação.

Tais questões nos levará a analisar as atividades presentes nas coleções, identificando as de Produção de Textos da ordem do argumentar e assim analisar as condições imediatas de produção de textos destas nas propostas dos Livros Didáticos de História, que são nossos objetivos.

Adotaremos a abordagem da pesquisa de cunho qualitativo, o que significa percebê-la enquanto uma atividade humana condicionada pelo conjunto de relações sociais que se instauram apesar de suas especificidades (Santos, 2000, p. 13; 149). Acreditamos que essa perspectiva se apresenta mais adequada à nossa investigação. Buscaremos tratar os dados a partir da *análise de conteúdo*, desenvolvida por Bardin (1977). Esta faz referência a operações lógico-dedutivas que possibilitam o processo compreensivo de análise e interpretação dos dados. Inicialmente, esteve relacionada à análise dos conteúdos ideológicos dos livros didáticos. No entanto, é importante salientar sua viabilidade também diante de outros referenciais teóricos, como afirma Cunha (2005, 35). Neste anteprojeto, apresenta-se como um diferencial no movimento compreensivo dos aspectos pedagógicos a serem estudados.

4. BIBLIOGRAFIA

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de e LEAL, Telma Ferraz (Orgs). **A Alfabetização de Jovens e Adultos: em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; SOUZA, Ivane Pedrosa de; SILVA, Maria Emília Lins e; LEAL, Telma Ferraz. **Leitura e Produção de Textos na Alfabetização**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.
- ANDRADE, Renata Maria Lessa de ; LEAL, Telma Ferraz e BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Os gêneros textuais no livro didático : argumentação e ensino**. Campinas, SP : Anais do 15º COLE, no prelo.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 3a ed. (1953 – 1a ed.) Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BATISTA, Antônio A.G e VAL, Maria da Graça Costa. **Livros de Alfabetização e de Português**. Belo Horizonte, MG: CEAL: Autêntica, 2004.
- BATISTA, Antônio A.G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In Abreu, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB; São Paulo: Fapesp, 2000.
- BITENCOURT, Circe M.F. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. Tese de Doutorado em História**. São Paulo: Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1993.

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e Cidadania nas Atuais Propostas Curriculares de História. In: _____ (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros Didáticos entre Textos e Imagens. In: _____ (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- BRASIL, M.E.C. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, MEC, 1997.
- BRASIL, M.E.C. Guia de livros didáticos - 1ª a 4ª séries. PNLD. Brasília, MEC, 1998.
- CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Ed. Aique, 1991.
- CUNHA, A. V. C. Seal da. **A (Re)Invenção do Saber Histórico Escolar : apropriações das narrativas históricas pela prática pedagógica dos professores de História**. Dissertação de Mestrado. Recife : Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2005
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Genres et progression en expression orale et écrite - Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande**. Enjeux, nº 37-38, 2001.
- GUIMARÃES, Gilda Lisbôa; Leal, Telma Ferraz e Lima, Ana Gabriela de Souza. Planejamento: quais são os objetivos do ensino de Produção de Textos. In Leal, Telma Ferraz e Guimarães, Gilda Lisbôa (orgs). **Formação Continuada de Professores**. Recife, ed. Bagaço, 2002.
- KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.
- LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do Produtor de Texto Escrito na Escola: uma análise das relações entre os processos de ensino. In Val, Maria da Graça Costa e Rocha, Gladys. **Reflexões sobre Práticas Escolares de Produção de Texto: O Sujeito-Autor**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.
- LEAL, T.F. **Produção de textos na escola: a argumentação em textos escritos por crianças. Tese de Doutorado**. Recife: UFPE, Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, 2003.
- LEAL, Telma Ferraz e ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de (orgs). **Desafios da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.
- MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade In Dionísio, A.P.; Machado, A.R. & Bezerra, M.A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Ed.Lucerna, 2002
- MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. e LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabético**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 12.ed. Porto: Afrontamentos, 2001.
- SCHNEUWLY, B e DOLZ, J.. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas : Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, Alexandro da; MORAIS, Artur Gomes de e MELO, Kátia Leal Reis de. **Ortografia na Sala de Aula**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.
- SILVA, I.P.O. **A escrita na escola: exercício escolar ou interação verbal?** In Anais do 12º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 1999.
- SILVA, Roseane Pereira da. **Atividades de Produção de Textos nos Livros Didáticos de Alfabetização: o caso do Novo Letra Viva**. Dissertação de Mestrado. Recife, UFPE, Pós-graduação em Educação, 2004.
- SILVA, Roseane Pereira da; LEAL, Telma Ferraz e GUIMARÃES, Gilda Lisbôa. **As Condições de Produção de Textos na Escola: As Marcas sobre a Elaboração Escrita dos Alunos**. Campinas, Anais do 13º COLE – II Seminário sobre Alfabetização e Letramento, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica 2.ed. , 5. reimp, 2002.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. **As Proezas das Crianças em Textos de Opinião**. Campinas, Mercado de Letras, 2003.

VAL, Maria da Graça Costa e ROCHA, Gladys. **Reflexões sobre Práticas Escolares de Produção de Texto: O Sujeito-Autor**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.