

A ARGUMENTAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DOS PRIMEIROS ANOS DO FUNDAMENTAL: QUAIS SÃO OS GÊNEROS DISCURSIVOS QUE ENSINAM A ARGUMENTAR?

Ana Gabriela de Souza Seal (UFPE)¹

A opção de realizar a investigação nos livros didáticos deve-se a validação desse material como um recurso de qualidade após ser aprovado por programas federais, no caso o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, para servir de subsídio ao professor. Além disso, hoje, o livro didático encontra-se disponível a professores e alunos das instituições de Ensino Fundamental e Médio via financiamento público. É importante salientar que não raras vezes o livro didático acaba por ser um dos únicos, senão o único, material de apoio às aulas.

Vale ressaltar ainda que o livro didático é um instrumento pensado para ser utilizado diretamente por alunos e professores no processo de construção de conhecimentos acerca dos saberes escolares, ao mesmo tempo em que se constitui como um sistematizador dos conteúdos a serem ensinados. Apresenta-se, pois, como um material pertencente ao circuito da transposição didática². Assim, busca adequar-se às discussões acadêmicas sobre ensino-aprendizagem.

Entretanto, torna-se fundamental destacar aqui que em sua complexidade, o livro didático é, como dissemos, um material de apoio ao processo de ensino-aprendizagem no qual a/ o docente assume o papel de mediador. Ou seja, a/o docente assume um papel autônomo frente ao uso que pode fazer desse material. Nesse sentido, não se está fadado a “dar as lições” dos livros. Pelo contrário, pensar no livro didático hoje requer refletir sobre o papel de professores/ professoras e alunos/ alunas diante da aprendizagem. Sendo assim, a indústria editorial vem a cada dia se aperfeiçoando na sua tarefa de produzir livros didáticos que mais se adequem à escolha do professorado e ao mesmo tempo atendam às exigências do PNLD. Por tais motivos, optou-se, neste trabalho, por investigar os gêneros discursivos presentes em duas coleções de livros didáticos de História destinados aos anos iniciais. Especificamente, voltamos nosso olhar aos materiais textuais que apresentaram forte dimensão argumentativa, uma vez que esses poderiam subsidiar a formação de pontos de vista e defesa de idéias.

Desta forma, nesse artigo, apresentaremos inicialmente os pressupostos que fundamentaram nossas análises. Dissertaremos brevemente sobre as concepções acerca de gêneros discursivos bem como da argumentação adotadas. Após, analisaremos uma parte dos nossos achados³, ou seja, os gêneros discursivos mais encontrados e aqueles que apresentaram forte dimensão argumentativa. Por fim, traçaremos algumas considerações.

Gêneros discursivos: a ordem do argumentar e as dimensões argumentativas

As perspectivas dialéticas levaram à compreensão de que argumentar é construir discurso para mobilizar audiências. Ou seja, estaria em pauta a idéia de que é uma atividade social, resultante das condições em que se realiza.

De acordo com essa idéia, mas com uma concepção bastante ampliada de atividade social, vários autores concebem a argumentação como base de todo discurso. Koch⁴, por exemplo, concentra suas discussões no ramo da Semântica Argumentativa. Busca bases em autores como Ducrot⁵ e Vogt⁶ para construção de sua teoria e assume que “a todo e qualquer texto subjaz uma ideologia”. Assim, considera que para que o discurso seja bem estruturado é preciso que ele contenha todos os elementos necessários à sua compreensão, sejam eles implícitos ou explícitos. Para a autora, a argumentação

Constitui atividade estruturante de todo e qualquer discurso, já que a progressão deste se dá, justamente, por meio das articulações argumentativas dos enunciados que compõem um texto como fator básico não só de coesão mas principalmente de coerência textual⁷.

Leal⁸ explicitamente concorda com a idéia de que todo texto traz consigo intenções, mas admite existirem “alguns textos que apresentam de forma mais explícita o objetivo de defender idéias”, esses seriam os textos que apresentam uma composição predominantemente argumentativa.

Na sociedade, formas lingüísticas foram criadas para atender a essa função comunicativa, como também às funções de expor, narrar, relatar, descrever ações, entreter, dentre outras. Essas são traduzidas em gêneros discursivos. Para Dolz e Schneuwly⁹, com base na obra bakhtiniana, os gêneros constituem-se como tipos relativamente estáveis de enunciados, que têm por características um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional.

Ao produzirmos um texto, seja ele oral ou escrito, escolhemos um gênero baseando-nos nos conhecimentos e representações sobre a esfera de circulação social (igreja, rádio, escola, sindicatos, trabalho, etc), as necessidades (convocar para um culto, denunciar falta de saneamento, estabelecer regras de manutenção de ambientes, discutir as melhores soluções para solicitar a melhoria das condições trabalhistas, enviar memorandos, etc) e os participantes (fiéis, líderes comunitários, alunos, professores, funcionários...).

Schneuwly e Dolz consideraram esses pressupostos para refletir acerca de uma proposta de ensino dos gêneros. Assim, propõem para o ensino destes um modelo de currículo em espiral, sobretudo dos gêneros discursivos formais, denominados de gêneros secundários. A organização dos gêneros a ensinar estaria pautada numa organização desses em cinco agrupamentos, necessários à apropriação em todos os anos de escolarização. Apenas em busca de detalhar os

agrupamentos propostos por Dolz e Schneuwly, retomaremos as características globais para cada um deles, especificando o domínio social de comunicação, o aspecto tipológico e as capacidades de linguagem dominantes, assim como exemplos de gêneros, respectivamente:

1. Cultura literária ficcional - narrar – mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil – contos de fadas, contos maravilhosos, biografia romanceada, crônicas literárias, adivinhas, piadas;
2. Documentação e memorização das ações humanas – relatar – representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo – relatos de experiência, relatos de viagem, testemunhos, anedotas, autobiografias, curriculum vitae;
3. Transmissão e construção de saberes – expor – apresentação textual de diferentes formas dos saberes - texto expositivo (em livros didáticos), seminários, conferências, resenhas, verbete, palestras;
4. Instruções e prescrições – descrever ações – regulação mútua de comportamentos – instruções de montagem, receitas, regulamentos, regras de jogos;
5. Discussão de problemas sociais controversos – argumentar – sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição – textos de opinião, carta do leitor, carta de reclamação e solicitação, debate regrado, assembléia, resenha crítica, artigos de opinião, editoriais¹⁰.

Essa classificação é destinada a fins didáticos, tendo em vista que os textos agrupados em cada ordem são heterogêneos. Além disso, os agrupamentos não contemplam todos os textos que circulam em uma dada sociedade, mesmo porque, levando em consideração que os gêneros são construções históricas e sociais, eles têm a possibilidade de desaparecer, reaparecer e modificar-se. Mesmo assim, é importante reconhecermos a importância dessa classificação, pois ela auxilia na difícil tarefa de delimitar o que ensinar e como ensinar.

No caso dos gêneros da ordem do argumentar, em geral, utilizados na sociedade, a necessidade de defender pontos de vista aparece de forma explícita, mas também implicitamente, quando ocorre a divergência de pontos de vista acerca de alguma situação ou temática. Os autores discorrem que há temáticas que são mais passíveis de refutação que outras. Há, no caso, temáticas que compartilham de consensos sociais e necessariamente o teor argumentativo existe, porém com pouca ênfase, poderíamos aqui citar a necessidade de não se jogar lixo nas ruas, de toda criança ter direito à escola, entre outras. Existe a possibilidade de assunção de pontos de vista opostos e discussão, que chamaremos aqui de colaborativa, para defesa desses pontos de vista. Para essas, citaríamos: uso de celulares por alunos, utilização da internet por adolescentes, entre outros. Essas seriam as mais próprias para a sala de aula, pois os alunos poderiam elaborar pontos de vista e defendê-los de forma que a aprendizagem acerca da temática e dessas estratégias argumentativas fossem contempladas. Mas há ainda temáticas/

situações que podem aparecer, a depender dos grupos, de forma a provocar adesões bastante contrárias e passionais, das quais os pontos de vista assumidos poderiam ter caráter de moral, chegando até a abdicar de justificativas lógicas. Essas poderiam, em sala de aula, segundo os autores, levar a defesas tão acirradas que fugiriam ao aspecto do ensino aprendizagem. Para essas, os autores citam a legalização ou não do aborto, entre outras.

Assim, o que estaria efetivamente no cerne da organização curricular na proposta de Dolz e Schneuwly não seria o domínio do gênero discursivo em si, mas sim dos recursos lingüísticos presentes nesses, passíveis de transferência para outros gêneros, assim como das habilidades e competências exigidas para a participação em práticas sociais de linguagem em que tais gêneros estariam presentes, de modo a promover a capacidade de participar de diferentes situações de interação em que gêneros semelhantes a esses circulem. Por outro lado, as aprendizagens que perpassam diferentes práticas de linguagem seriam contempladas: saber adotar gêneros discursivos para lidar com problemas do dia-a-dia, por exemplo.

Nessa perspectiva, a linguagem é percebida enquanto atividade discursiva e objeto de ensino. Filiamo-nos a estas discussões e, diante do exposto, nossa pesquisa guiou-se por uma abordagem interacionista de linguagem, ou seja, admite-a enquanto uma manifestação verbal, como um mecanismo de interação, que tem as práticas sociais por finalidade¹¹. É nesse sentido que nos apoiamos na proposta de para o ensino da argumentação nas séries do ensino fundamental.

O agrupamento da ordem do argumentar foi nosso foco de análise nos livros didáticos de História. Entretanto, concebemos que alguns gêneros realizaram flutuações entre duas ou mais ordens. Também, compreendemos que há gêneros não pertencentes ao agrupamento do argumentar, mas que, porém, podem vir a apresentar dimensões argumentativas. Nesse sentido, analisamos os textos pertencentes aos demais gêneros presentes neste material que, embora classificados em outra ordem, em algum momento levantavam pontos de vista e/ ou acrescentavam justificativas e contra-argumentos, como por exemplo, os relatos históricos.

A seguir, detalharemos nossos achados acerca do material textual apresentado pelas coleções e, particularmente, apresentaremos quais os gêneros da ordem do argumentar foram inclusos nas obras, bem como aqueles gêneros discursivos que apesar de não constituírem-se enquanto predominantemente argumentativos, inseriam defesa de pontos de vista, justificativas e mesmo contra-argumentos.

Livros didáticos de História e gêneros discursivos para argumentar

Realizamos essa pesquisa em duas coleções de livros didáticos de História destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental, aprovadas no PNLD/ 2007, para as quais denominamos:

Coleção A: Projeto Pitangüá – História – Ed. Moderna – Diversos autores.

Coleção B: História – Série Brasil – Ed. Ática – Maria Aparecida Lima Dias.

Inicialmente foi necessário realizar um mapeamento para identificar quais os gêneros discursivos foram incluídos nas coleções. Após, realizamos uma análise detalhada a fim de identificar possíveis movimentos argumentativos realizados nos gêneros, fosse da ordem do argumentar ou de outras ordens. A variedade dos gêneros apresentados pelas coleções, contudo, extrapola os limites dos agrupamentos sistematizados por Dolz e Schneuwly (2004).

Coleção A

Na coleção A encontramos um total de 1.131 textos organizados em 57 gêneros. A maior frequência esteve concentrada pelas legendas, textos didáticos, glossários e relatos históricos, que juntos somavam 65% do total. Ou seja, em apenas quatro gêneros discursivos esteve centrado mais de 60% da frequência dos gêneros da coleção. Para os demais 53 gêneros apresentados, restaram presenças pouco significativas, sobretudo aos gêneros da ordem do argumentar. Dessa forma, organizando os textos nos agrupamentos sugeridos por Dolz e Schneuwly (2004), teríamos:

No gráfico, é possível perceber que apenas pouco mais de 2% dos textos pertenciam à ordem do argumentar, representados pelos artigos de opinião, propagandas, algumas reportagens e outros gêneros que possuíam por função principal o objetivo de defender idéias ou de convencer. A predominância quantitativa dos textos esteve alheia às ordens propostas pelos autores genebrinos. Isso se deve à grande representatividade das legendas na coleção. Contudo, do total dos gêneros das diversas ordens e dos que nelas não se incluíram encontramos 15,22% de textos que possuíam defesa de idéias de forma explícita.

Desses, os textos didáticos e os relatos históricos concentraram maior parte das ocorrências, como no exemplo a seguir:

Fig. 1. – Texto didático

Diferenças e semelhanças

Olhe para o colega ou a colega que está ao seu lado. Ele ou ela é diferente de você em muitas coisas: altura, corte de cabelo, voz, jeito de andar, a letra. Apesar de diferente, seu ou sua colega é uma criança como você.

Mesmo diferentes, todas as crianças têm direito à alimentação, à educação e à saúde. Têm também o direito de brincar!



Todas as crianças têm direito à educação.



Todas as crianças têm direito à alimentação.



Todas as crianças têm direito à saúde.



Todas as crianças têm o direito de brincar.

(COLEÇÃO A, volume 1, p. 17)

Nesse caso, poderíamos considerar que o ponto de vista defendido – todas as crianças, mesmo diferentes, têm direitos iguais, inclusive o direito de brincar – é aceito na sociedade e, provavelmente, não encontraria entre os alunos alguma opinião contrária. No entanto, é preciso pontuar sua, ainda, necessidade de defesa, ao lembrarmos que as diferenças entre grupos econômico-sociais, etnia, região, religião, bem como às atribuídas aos portadores de necessidades especiais ainda suscitam discriminação e preconceito. Além disso, outro motivo aparece para que a defesa dessa idéia se instale no texto, a necessidade de garantir os direitos da criança, preocupação apresentada desde os documentos curriculares nacionais para o ensino de história nas séries iniciais.

A coleção “A” concentra com maior quantitativo de textos pertencentes ao gênero legendas, textos didáticos e relatos históricos. Em vários desses, pudemos reconhecer força argumentativa, principalmente, em textos didáticos e relatos históricos. O material textual presente na coleção é extenso e variado, porém, a variação advém da presença de diversos gêneros, mas não de uma preocupação de selecioná-los de acordo com seus usos e funções sociais. Para os gêneros com dimensão argumentativa isso se reflete nos poucos gêneros da ordem do argumentar

apresentados na coleção, dos quais a maior parte assume papel ilustrativo, como as propagandas, ou textos complementares, como as reportagens e anúncios.

Coleção B

A coleção B apresenta algumas características diferentes. Contudo, como na coleção A, apresenta poucos gêneros da ordem do argumentar. Organiza seus 720 textos em 42 gêneros, dos quais as legendas, os textos didáticos e os mapas concentraram mais de 80% das ocorrências na coleção. Assim, 19 dos 39 gêneros discursivos restantes apareceram uma única vez no conjunto dos quatro volumes.

Encontramos poucos gêneros da ordem do argumentar, pouco mais de 2%, representados por textos como as reportagens, propagandas, anúncios e cartazes de convocação. No caso dessa coleção, apesar de ser um livro didático de História, nas quais os gêneros do relatar geralmente aparecem com uma frequência a ser considerada, como encontramos na coleção A, a coleção B quase abdica do uso dos relatos históricos, apresentando apenas quatro ocorrências desse gênero discursivo, ainda sim enquanto fragmentos dos textos originais. Essa parece ser a opção responsável pelo baixo percentual apresentado por esse agrupamento. As ordens do descrever e do narrar também foram pouco exploradas pela coleção. A predominância concentrou-se igualmente nos gêneros alheios aos agrupamentos propostos por Dolz e Schneuwly (2004), como podemos ver no gráfico 2:

Do total dos gêneros de todas as ordens, encontramos, considerando os gêneros da ordem do argumentar, 12,20% de textos que apresentaram de forma explícita a defesa de idéias. Desses, novamente aqui os textos didáticos foram os mais representativos, com cerca de 6,95% das ocorrências. A seguir, detalhamos um dos casos:

Fig. 33. – Texto didático 6

O casamento na Idade Média

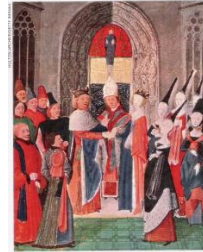
Você se lembra que o PRÍNCIPE Filipe se apaixonou pela PRINCESA Aurora? Só que ele achava que ela era uma CAMPONESA. Antes disso, ele já estava comprometido com uma PRINCESA que não conhecia...

A Bela Adormecida ficou muito triste quando descobriu que era uma PRINCESA e que já estava comprometida com alguém...

Na IDADE MÉDIA, os CASAMENTOS eram em geral arranjados pelos PAIS. E as PRINCESAS tinham de aceitar o MARIDO que havia sido escolhido para elas. Às vezes o MARIDO era escolhido bem cedo: quando a menina nascia, por exemplo.

Poucos podiam escolher uma pessoa para se casar. Entre os mais POBRES a maior preocupação era com a segurança que o CASAMENTO podia oferecer. O risco da fome estava sempre presente e era preciso ter alguém que sustentasse a FAMÍLIA e cuidasse de seus membros no caso de um dos cônjuges falecer.

Outra diferença é que os NOBRES celebravam o CASAMENTO com cerimônias imponentes e banquetes, ao passo que os POBRES não tinham condições de fazer grandes festas.



CASAMENTO de Luis II, REI de Nápoles, com a PRINCESA Iolanda de Aragão. (Iluminura de 1396, aproximadamente.)

A vida dos camponeses

Você acabou de aprender como as pessoas casavam na IDADE MÉDIA. Viu também que o PRÍNCIPE Filipe se apaixonou pela Bela Adormecida mas achava que ela era uma CAMPONESA.

Nem a própria Aurora sabia que era uma PRINCESA. Pensava que era mesmo uma CAMPONESA.

Mas Filipe sabia que era um PRÍNCIPE, não é mesmo? No encontro que tiveram, Filipe e Aurora dançaram muito.

Mas será que na IDADE MÉDIA um PRÍNCIPE podia dançar com uma CAMPONESA?

Para responder esta questão, precisamos estudar mais um pouco como era a vida dos CAMPONESES naquela época e como eles se relacionavam com os NOBRES.

Nós já vimos em outro capítulo que os CAMPONESES trabalhavam bastante e eram sempre POBRES.

Os CAMPONESES levavam uma vida muito dura. Eles tinham de dar aos donos dos CASTELOS e das terras quase tudo o que produziam. Esses donos eram os NOBRES.

Os CAMPONESES trabalhavam na agricultura e executavam tarefas muito pesadas: aravam a terra, plantavam e colhiam.

Além disso, consertavam pontes, estradas e faziam obras nos CASTELOS. Por causa desses trabalhos, os NOBRES deixavam os CAMPONESES morar em suas terras.



As MULHERES também trabalhavam no CAMPO. Além disso, cuidavam da casa e dos filhos, que geralmente eram muitos.



A maioria das MULHERES morria cedo por causa das duras condições de vida, das doenças ou dos numerosos partos. É por isso que há tantas MADRASTAS nos contos de fadas. Você já tinha reparado?

Os CAMPONESES viviam sempre na miséria, passavam fome e mal tinham o que vestir.

Por tudo isso, naquele PERÍODO HISTÓRICO os POBRES eram desprezados pelos NOBRES. Os NOBRES achavam que os CAMPONESES agiam como selvagens, andando sujos e maltrapilhos.

Dessa forma, um CASAMENTO entre um NOBRE e uma CAMPONESA era praticamente impossível! Ele só podia ocorrer na imaginação, nos contos de fadas.

(Coleção B, volume 1, p. 90 a 92)

Há três temáticas em foco: casamento entre príncipes/ princesas e camponeses/ camponesas; relações entre grupos sociais na idade média e função das madrastas. O texto didático do

exemplo parece tentar desconstruir algumas idéias reproduzidas pelos contos de fadas que, do ponto de vista histórico, crer nelas representaria cometer equívocos. Primeiro, é explorada as relações entre os grupos sociais: era muito difícil um príncipe casar com uma camponesa, ou vice-versa. Depois, justifica o fato pelas relações sociais mantidas entre os grupos no período – para os camponeses o casamento servia para garantir o sustento e para os nobres, era uma forma de manter títulos e riquezas. Além disso, os camponeses, que eram pobres, eram desprezados pelos nobres que os achavam sujos e maltrapilhos. Por fim, a última desconstrução é referente à madrasta, geralmente má nos contos de fadas. A essas o livro tece a explicação de que devido às dificuldades vividas, muitas mulheres morriam cedo. Os homens, então, casavam-se novamente e essas segundas mulheres assumiam as atribuições das anteriores, tornando-se também madrastas. Portanto, os argumentos levantados parecem requerer dos alunos desmistificarem: 1. A imagem de príncipes e princesas como “humanos para casar”; 2. As relações “tranqüilas e ingênuas” entre nobres e camponeses e, finalmente, 3. A imagem das madrastas como más.

Os textos e atividades posteriores a esse trazem as discussões para os dias atuais. Inicialmente é apresentado outro conto, menos ingênuo, no qual as relações sociais entre nobres e camponeses ganha destaque, intitulado “José Peralta que, quando não arava, tocava flauta”. Nesse, a princesa e o camponês fogem para se casarem. Depois, o livro trata dos vários tipos de família. Algumas páginas à frente, destinadas à atividades, a obra disponibiliza a foto de uma adolescente junto a outras fotos de seus familiares (consangüíneos ou não), todas com legendas que situam “padrastos” e “madrastas”, junto a irmãos dos casamentos de seu pai e mãe e respectivos. Essas ocorrências corroboram para a sustentação do argumento defendido no trecho citado.

A coleção B escolhe um recorte temático para abordar seus conteúdos. Essa opção fez com que, diante do material textual selecionado para compor seu corpus, o relato histórico não fosse tomado por objeto de análise e utilização, possivelmente por ser relacionado à perspectiva da história linear. Esta característica leva a coleção a concentrar o tratamento dos conteúdos através dos textos didáticos, permeados pelas legendas. Algumas vezes, esses eram intercalados por lendas, contos, receitas e outros. O fato é que essa configuração refletiu na concentração dos gêneros que apresentaram dimensão argumentativa em doze categorias, da qual destacou-se o texto didático.

Considerações

As pesquisas sobre o livro didático de História desde os anos de 1970 e 1980 implementaram esforços na denúncia dos conteúdos ideológicos que subsidiavam formas de controle e reprodução social. Os estudos posteriores sobre esse material estabeleceram críticas à permanência dessa perspectiva e de seu caráter denunciatório. Assim, assumiram o livro didático

per si enquanto fonte documental para estudos históricos, enfocando a História do Ensino de História e a História das disciplinas escolares¹². Nesse ínterim, ainda não havíamos encontrado abordagens preocupadas com a apropriação das estratégias de argumentação nesse material. Em meio a um avanço teórico acerca da perspectiva do letramento, nossa pesquisa se pôs em prol das reflexões a elaborar no que diz respeito à apropriação desses usos e funções da linguagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, passíveis de ensino na área de História. Por esse motivo, os gêneros, as atividades de compreensão leitora, produção de textos escritos e ensino da modalidade oral foram alvo de nossas análises.

As duas coleções de livros didáticos analisadas nos apontaram resultados interessantes sobre suas opções de ensino-aprendizagem de acordo com os objetivos investigados. Contudo, não podemos generalizar nossas descobertas às perspectivas das mais de trinta obras aprovadas no Guia de Livros Didáticos de História 2007 ¹³(BRASIL, 2006), por mais que essas possam representar tendências, uma vez que a seleção para essa pesquisa se centrou nas coleções mais adotadas e menos adotadas da rede pública do Recife. Por outro lado, a opção por uma pesquisa qualitativa propiciou a visualização dos esforços perseguidos por essas no intuito de adequarem-se às perspectivas mais recentes sobre o letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Assim, se faz mister pontuar nossas descobertas.

O material textual selecionado para compor as obras foi bastante variado. Buscou-se atender às diferentes esferas da linguagem como a literária, a jornalística, publicitária, dentre outras. Porém a esfera escolar se fez predominar através da quantidade de textos apresentados pelas legendas, textos didáticos e relatos históricos. As diversas outras categorias foram contempladas em quantidade pouco significativas. Uma grande quantidade de gêneros foi inserida nas coleções por meio dos recursos das adaptações e fragmentos dos originais. Esse fator, na maior parte das vezes, gerou um processo de didatização às avessas. Isto é, na tentativa de simplificação da linguagem de textos oriundos das esferas extra-escolares ou de seleção de informações a serem disponibilizadas, as obras acabavam apresentando textos desconfigurados, dificultando o reconhecimento de suas características originais e finalidades primordiais. A adaptação fora utilizada, inclusive, nos gêneros destinados a funcionar como textos principais, como os relatos históricos e os textos didáticos. O uso de fragmentos apareceu, sobretudo, nos textos que assumiam função complementar, como alguns depoimentos, notícias e reportagens. Os gêneros pertencentes à ordem do argumentar foram também concentrados na posição de textos complementares e no que chamamos de função de ilustração, como as propagandas, cartazes educativos, cartazes de convocação. Esses não se apresentaram enquanto alvo de atenção no livro didático de História.

Todavia, se faz pertinente destacar que os resultados revelaram o uso de dimensões argumentativas – como a defesa de pontos de vista, justificativas, inserção de contra-argumentos – em gêneros de outras ordens, como a do expor e relatar. A maior quantidade de casos foi

referente aos textos didáticos e relatos históricos. Foi novamente na análise dessas duas categorias que pudemos perceber uma estreita relação entre a opção em abordar os conteúdos por eixos temáticos ou por um conteúdo histórico pautado numa cronologia linear e a presença desses gêneros nos livros. Quando a tentativa era de rompimento com essa história linear, em prol dos eixos temáticos, o uso dos relatos históricos parecia deixar de ser pertinente. Enquanto que quando havia uma aproximação dessa abordagem com a linearidade cronológica na abordagem dos conteúdos, os relatos históricos se faziam mais presentes. Assim, a seleção em prol da variedade do material textual não esteve pautada na função social exercida pelos gêneros. Não foram alvo de nossas análises as relações entre os textos verbais e os não verbais. No entanto, tal relação pode ser objeto de reflexão em outras pesquisas.