



## GÊNEROS DA ESFERA DO ARGUMENTAR EM LIVROS DIDÁTICOS DESTINADOS À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Letícia Queiroz Pereira (UESPI)  
Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)

**RESUMO:** Objetivou-se, sobretudo, investigar o tratamento dispensado ao ensino dos gêneros da esfera do argumentar nos Livros Didáticos de Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, da Educação de Jovens e Adultos, de escolas públicas municipais e estaduais de Teresina-PI, com a metodologia bibliográfica e de campo, quantitativa e qualitativa. O *corpus* de trabalho teve como categorias de análise: a quantidade/ diversidade de gêneros do argumentar nos LDs coletados; as condições de produção (finalidades, contexto histórico, destinatário); os mecanismos de textualização (planejamento, revisão, reelaboração); e, abarcando as categorias anteriores, se as atividades propostas para produção textual nos LDs desenvolviam de fato a argumentação nos alunos. Com base em Soares (2000), Bezerra (2002), Antunes (2003), Marcuschi (2002; 2008), Guimarães (2007), Melo (2009), Dolz e Schneuwly (2004), entre outros, a análise constatou que: a) dos seis livros analisados, apenas dois apresentam uma quantidade razoável de gêneros do argumentar (*Tempo de aprender 8º ano* e *Telecurso*); b) só um livro oferece uma diversidade satisfatória desses gêneros (*Telecurso*); c) todas as condições de produção foram explicitadas somente num livro (*Tempo de aprender 9º ano*); d) todos os mecanismos de textualização foram solicitados apenas num livro (*Tempo de aprender 8º ano*). Desse modo, ao analisar os LDs de diversas escolas da EJA, constatou-se uma melhoria nos aspectos analisados, embora alguns livros tenham decepcionado em relação a um ensino de qualidade. Portanto, verificou-se que o trabalho com a argumentação/ gêneros do argumentar através do LD na EJA tem progredido, mas ainda está longe do ideal, evidenciando a necessidade de reavaliação e abastecimento de cientificismo e humanismo na EJA do Estado do Piauí.

**Palavras-chave:** Argumentação. Livro didático. EJA.

### 1 Considerações iniciais

Este artigo tem por base os dados da pesquisa de Pereira e Melo (2012), a qual objetiva, sobretudo, investigar o tratamento dispensado ao ensino dos gêneros da esfera do argumentar nos Livros Didáticos de Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, da Educação de Jovens e Adultos, de escolas públicas municipais e estaduais de Teresina-PI. Com metodologia bibliográfica e de campo, de cunho quantitativo e qualitativo, pretende-se analisar a quantidade dos gêneros do argumentar nos LDs coletados e a qualidade da proposta de ensino de produção textual, se esta de fato tende a desenvolver a argumentação textual nos alunos. Destaca-se a investigação sobre como os professores consideram o LD que utilizam, outro aspecto analisado na pesquisa, mas que, por questão de recorte, não será aprofundado aqui, apesar de reconhecida importância.

Assim, o *corpus* deste trabalho tem como categorias de análise: a quantidade/ diversidade de gêneros da esfera do argumentar nos LDs coletados; as condições de produção (finalidades ou objetivos, contexto histórico, destinatário); os mecanismos de textualização (planejamento, revisão, reelaboração); e, abarcando as categorias anteriores, se as atividades propostas para produção textual nos LDs desenvolvem de fato a argumentação nos alunos.

Relativo às condições de produção, consoante Geraldi (1993), acredita-se que o aluno só será motivado a produzir se ele souber, por exemplo, o “para quê?” escrever, o qual torna o texto muito mais significativo para o produtor. Dessa maneira, o contexto histórico, a finalidade e o destinatário são aspectos que o LDP deve especificar quando apresenta e quando solicita uma produção textual com gêneros da esfera argumentativa.

Além disso, é importante que o LDP apresente os mecanismos de textualização, uma vez que estes garantem que as produções textuais dos alunos resultem mais adequadas. Nesse sentido, a afirmação de Antunes (2003, p. 54) sobre a escrita de textos confirma que:

[esta] supõe (...) várias etapas, interdependentes e inter-complementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções.

Para corroborar, nota-se que estes mecanismos são importantes recursos do processo de construção da textualidade, conforme Guimarães (2007); são necessários a quem pretende escrever para realmente persuadir alguém e, por isso, devem ser presentes no LDP da EJA. Lembra-se, pois, que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo (KOCH, 2004), isto é, tenta-se persuadir sempre que se comunica, sendo que o papel do LDP é facilitar esse processo, o que pode ocorrer quando apresenta estratégias argumentativas acima.

Ademais, tem-se o estudo de Dolz e Schneuwly (2004) que, pensando os gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem, num interacionismo sociodiscursivo, sugere que os gêneros, inclusive, os da ordem do argumentar, sejam trabalhados em sequências didáticas, as quais contêm sempre as atividades de planejamento, revisão e reelaboração dos textos. Desse modo, as etapas de escrita de um gênero indicadas por Guimarães (2007), Melo (2009) e Antunes (2003) seguidas na pesquisa para analisar o LDP são correspondentes às sugeridas por Dolz e Schneuwly (2004).

Desse modo, vê-se que essa pesquisa possuía uma importante meta a realizar e assim ocorreu, pois, ao analisar os Livros Didáticos de diversas escolas da EJA, constatou-se uma melhoria nos aspectos analisados, embora alguns livros tenham nos decepcionado em relação a um ensino de

qualidade. Portanto, verificou-se que o trabalho com a argumentação/ gêneros do argumentar através do Livro Didático na EJA tem progredido, mas ainda está longe do ideal, fato que evidencia a necessidade de reavaliação e abastecimento de cientificismo e humanismo na EJA do Estado do Piauí.

## **2 Metodologia**

Lembra-se que esse artigo parte de um trabalho constituído de uma pesquisa bibliográfica unida a uma pesquisa de campo, considerando o cunho quantitativo e qualitativo dos achados.

A pesquisa de campo ocorreu em dez escolas da rede pública de ensino, mais especificamente no Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos de Teresina – PI, em horários diversos, com o objetivo de coletar os livros didáticos em uso.

Dessa forma, trabalha-se com um *corpus* composto dos seis livros didáticos recolhidos utilizados nas aulas de língua portuguesa na EJA.

## **3 Resultados e discussão**

Apresentaremos adiante os resultados da análise quantitativa e qualitativa dos livros coletados (*EJA; EJA Exercícios; EJA Suplegraf; Tempo de aprender 8º ano; Tempo de aprender 9º ano; Telecurso*).

### **3.1 LD Educação de Jovens e Adultos: Piauí (livro-texto)**

O livro didático *Educação de Jovens e Adultos: Piauí* compõe-se, na verdade, de dois livros: um livro só para os textos de leitura, explicações e gramática e, outro com exercícios para o aluno. Em relação ao livro de textos e explicações, além de todas as unidades serem restritas em termos de conteúdo, somente duas unidades dispõem de gêneros do argumentar. Portanto, não se considera esse livro como um facilitador do ensino, como afirma Bezerra (2002) sobre a função primeira desse material.

### **3.2 LD Educação de Jovens e Adultos: Piauí (livro de exercícios)**

A partir do quadro 1, nota-se que foram encontrados no LDP em questão apenas dois gêneros do argumentar, apesar de nenhum fazer parte de uma produção textual específica,

somente servem como atividade de interpretação para a resolução de exercício, confirmando que o ensino na EJA dificilmente tem o argumentar como tipo de discurso a ser utilizado nas atividades de produção textual, como afirma Melo (2009).

**Quadro 1 — Análise quantitativa do LD Educação de Jovens e Adultos: Piauí (exercícios)**

QUANTIDADE DE GÊNEROS	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO
Não há.	Não há.	Não há.
1 Texto opinativo (p. 46)	Não há.	Não há.
Não há.	Não há.	Não há.
1 debate (p. 119)	Não há.	Não há.

Há, assim, um bloqueio no desenvolvimento do aluno, pois, como assevera Demo (2000) apud Guimarães (2007, p. 69):

aprender a argumentar é a pedagogia mais profunda da vida do estudante, por que constitui-se, ao mesmo tempo, pesquisador e cidadão. Enquanto constrói principalmente sua autonomia, como sujeito capaz de história própria. (...) Conhecimento sem cidadania é apenas arma de guerra e colonização.

Dessa forma, o ensino dos gêneros do argumentar é de suma relevância para o aluno, já que permite que este interfira de modo mais ativo na sociedade. Para tanto, seria necessário que o LDP proporcionasse ao aluno o contato com diversos gêneros e explicitasse como o discurso é criado, suas condições, intenções e técnicas argumentativas e assim o aluno teria mais habilidade na construção da própria argumentação.

Portanto, o presente LDP não propicia o ensino-aprendizagem de língua materna de forma eficaz, haja vista que a presença da argumentação é bastante deficitária, não havendo nenhum gênero dessa esfera na parte de produção textual, o que confirma o histórico de exclusão e despreocupação sofrida pela EJA, consoante Galvão e Soares (2004). É evidente, então, que o desenvolvimento da argumentação discente não é um dos objetivos do ensino-aprendizagem de língua deste material, o qual se distancia muito das recomendações dos PCN (BRASIL, 1998).

### 3.3 LD EJA Suplegraf

Esse livro compõe-se de doze unidades, nas quais o ensino da argumentação dificilmente é o foco, pois todas as unidades priorizam na gramática. Veja-se:

**Quadro 2 — Análise quantitativa do LD EJA SUPLEGRAF**

QUANTIDADE DE GÊNEROS	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO
1 debate (p. 43)	Destinatário: turma	Planejamento
1 requerimento (p. 10)	Destinatário: presidente da República	Planejamento

O quadro 2 mostra que os gêneros da esfera do argumentar no livro didático *EJA Suplegraf* são poucos, somente dois gêneros (debate e requerimento). O debate já é bastante enfatizado nos LDP, apesar de nem sempre se apresentar de forma completa. Ademais, somente dois gêneros do argumentar não são suficientes para se ter um eficiente desenvolvimento da capacidade argumentativa, dada a enorme variedade de gêneros existentes no meio social, causando, inclusive, uma provável falta de correspondência entre os diversos letramentos do aluno, embora seja essencial para um ensino significativo (SOARES, 2000). Isso demonstra a necessidade de maior rigor na avaliação, revisão, atualização e inovação pela qual devem passar os LDP destinados à EJA. Não obstante, tem-se que:

[...] numa óptica puramente comercial, os editores sabem que o livro aceitável é o livro que não inova: de fato, o professor não tem habitualmente condições de formação e de trabalho para atuar como agente de inovação; aceita a dependência do livro que ele possa dominar completamente, o que implica habitualmente restringir seus objetivos e suas estratégias a um mínimo. (ILARI, 1993, p. 106 apud GUIMARÃES, 2007, p. 70-71)

Como se nota acima, muitas vezes, o LDP preferido pelo professor é o que não inova nem aprofunda o conteúdo para ter continuidade no trabalho superficial com o ensino-aprendizagem da língua, tornando-o ultrapassado e impertinente, pois se repetem as mesmas práticas de ensino e os mesmos conteúdos, como no caso da produção textual, onde o LDP aborda série após série o gênero debate. Para que haja um desenvolvimento consubstancial da argumentação do aluno, Guimarães (2007) afirma que é preciso diversificar os gêneros do argumentar solicitados. Como visto, é imensa a quantidade de gêneros dessa esfera que podem ser trabalhados, a saber, texto de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de reclamação, deliberação informal, debate regrado, discurso de defesa e o discurso de acusação, cada um com sua função social (MARCUSCHI, 2002).

De acordo com Guimarães (2007), o estudo do gênero argumentativo possibilita o desenvolvimento das habilidades de raciocínio, direcionando o alunado a uma reflexão sobre sua realidade social e conseqüentemente intervir nela. Isso não significa que ele deva excluir os outros

tipos textuais, mas buscar um equilíbrio entre o conhecimento prático-social, no qual estão inseridos os gêneros do argumentar. Nesse sentido, o LD precisa trazer mais gêneros dessa esfera que estejam associados a condições de produção e aos mecanismos de textualização, como no caso dos gêneros debate e requerimento, que trazem uma condição de produção (o destinatário) e um mecanismo de textualização (o planejamento).

Assim, esse LDP se constitui um material didático ainda bastante problemático devido à quantidade de gêneros e a não explicitação de toda a situação comunicativa de produção e recepção do texto, além da incompleta apresentação dos mecanismos de textualização.

### 3.4 LD Tempo de aprender 8º ano

Referente aos gêneros do argumentar, percebe-se no quadro abaixo que o LDP *Tempo de Aprender 8º ano* apresenta somente os gêneros debate, texto de opinião e carta aberta- uma diversidade mínima explorada.

Contudo, destaca-se a quantidade de vezes em que esse livro possibilita o contato do aluno da EJA com tais gêneros, os quais permitirão desenvolver, com o ensino adequado por parte do professor, sua capacidade argumentativa, e tornarem-se, mais ainda, cidadãos capazes de defender suas ideias, valores e opiniões. A inclusão dos gêneros do argumentar, mesmo que não seja da forma almejada, é um apontamento de progressão na EJA. Dessa maneira, está-se mais perto de realizar o ensino de língua materna como exigem as leis, diretrizes e propostas (BRASIL, 1988, 2000, 2001) para essa área.

**Quadro 3 — Análise quantitativa do LD Tempo de aprender 8º ano**

QUANTIDADE DE GÊNEROS	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO
7 debates (p. 7, 8, 12, 25, 27, 73, 84)	Destinatários: colegas de sala e educador.	Algumas propostas de discussão aparecem por meio de questionamentos. (planejamento)
9 textos de opinião (p. 10, 11, 15, 19, 22, 34, 36, 67, 78)	Não apresenta.	Algumas propostas de discussão aparecem por meio de questionamentos ou reflexões. (planejamento)
1 texto de opinião (p. 63)	Não apresenta.	Planejamento. Revisão. Reelaboração (opção do aluno).
1 carta aberta (p. 82)	Destinatário: a cargo do aluno.	Planejamento. Revisão. Reelaboração.

Cabe ressaltar que, apesar de ser positivo o fato de o LDP supracitado solicitar muitas vezes alguns gêneros do argumentar, é evidente que precisa melhorar, posto que tais gêneros raramente são alvo das propostas específicas de produção textual desse material, com a exceção apenas da carta aberta e do artigo de opinião. Porém, segundo Antunes (2003), os alunos devem conhecer o gênero e suas especificidades, mas também praticá-los e compreender sua função social. Nesse sentido, o LDP em análise deixa a desejar quando a questão é produção textual de gêneros do argumentar, embora as pessoas sempre tentem persuadir ou convencer as outras com quem interagem, ou nas palavras de Koch (2004, p. 29), "[...] pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões [...]" e por essa razão o ensino da argumentação na escola seja tão importante.

Já sobre as condições de produção e dos mecanismos de textualização, tem-se que esse LDP nem sempre explora tais aspectos.

Destaca-se que esse LDP especifica apenas a condição de produção do gênero debate e carta aberta através de um único elemento: o destinatário. Entretanto, na produção de um texto, principalmente o argumentativo, é relevante apresentar toda a situação discursiva para a construção do discurso persuasivo. Assim, o LDP que não especifica as condições de produção dos gêneros é muito preocupante, visto que o aluno só será motivado a produzir se ele souber, por exemplo, o porquê fará o texto (GERALDI, 1993), o qual torna esse texto muito mais significativo para o produtor.

Já em relação aos mecanismos de textualização apresentados nas propostas de produção textual dos gêneros do argumentar nesse LDP, consideram-se positivas as propostas referentes ao artigo de opinião e à carta aberta, pois nestas aparecem explícitos todos os mecanismos de textualização, ou seja, o planejamento, a revisão e a reelaboração. Contudo, somente o planejamento aparece nas propostas de todos os gêneros, fato negativo, uma vez que é essencial o livro expor todos os mecanismos, afinal, o processo de escrita contém várias etapas, consoante Antunes (2003) e Dolz e Schneuwly (2004).

Portanto, esse LDP possui alguns impasses, mas caminha em direção a uma nova era na história da EJA- a que considera as implicações filosóficas, psicológicas, históricas, sociais e culturais do ensino-aprendizagem para o fomento da capacidade comunicativa e reflexiva dos aprendizes, como abordam Camps e Dolz (1995) apud Guimarães (2007).

### **3.5 LD Tempo de aprender 9º ano**

No que concerne aos gêneros do argumentar no LDP *Tempo de aprender 9º ano*, como mostra o quadro 4, há apenas o debate e o texto de opinião, fato merecedor de atenção, pois são gêneros excessivamente presentes nos LDP da EJA. É claro que se admite o valor do ensino desses gêneros porque, apesar de serem do conhecimento empírico do aluno, muitas vezes ainda não são dominados por ele. Por isso, vale acrescentar que, embora se tenha o pensamento de que já se domina os gêneros textuais, inclusive os gêneros do argumentar, muito ainda precisa ser aprendido quanto à sistematização desses gêneros, uma vez que, segundo Bakhtin (1997), os gêneros são caracterizados pelo conteúdo temático, estrutura composicional e estilo que apresentam. Com base nisso, pode-se afirmar que o ensino dos gêneros do argumentar nesse LDP se torna uma característica parcialmente positiva para o desenvolvimento da capacidade crítica do aluno.

**Quadro 4 — Análise quantitativa do LD Tempo de aprender 9º ano**

<b>QUANTIDADE DE GÊNEROS</b>	<b>CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO</b>	<b>MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO</b>
2 Debate (p. 6, 53)	Destinatário: colegas da classe.	A proposta de discussão aparece por meio de questionamentos. (planejamento)
1 Debate regrado (p. 35)	Destinatários: turma e o professor. Finalidade ou objetivo: expor e discutir a produção textual realizada na etapa anterior. Contexto histórico: pede para que o tema debatido seja trazido para a realidade brasileira.	Mostra ao aluno os procedimentos adequados e organização correta de um debate. (planejamento)
9 textos de opinião (p. 13, 14, 29, 32, 40, 42, 47, 71, 87)	Não há.	Questionamentos.

Entretanto, a falta de diversidade e de aprofundamento dos gêneros nesse LDP age no sentido contrário. Assim, é muito pouco apresentar só os referidos gêneros, tendo em vista a imensa quantidade de gêneros da esfera do argumentar que servem para o exercício da cidadania. Ratifica-se, então, o valor do ensino da argumentação no LDP para que os alunos da EJA tenham instrumentos de mudança social e de empoderamento em suas práticas sociais, consoante afirmam Bunzen (2004) e Rojo (2009) sobre o ensino de língua materna.

Deve-se acrescentar também que, em se tratando das condições de produção, esse LDP as apresenta por meio de finalidades, objetivos, contexto histórico e destinatário, mas somente em uma das propostas de produção, fato positivo por representar um grande progresso do livro na EJA, mas negativo ao lembrar que nenhum gênero acontece no vazio. É preciso também criar e explicitar situações que provoquem o posicionamento do aluno com base nas suas leituras, para que sua

escrita não corra o risco de dizer nada a ninguém. Como afirma Geraldi (1993), é preciso que o aluno tenha um 'para quê' escrever.

Lembra-se, nesse sentido, conforme Bakhtin (1997), que atendendo às condições de produção, os gêneros apresentam conteúdo temático específico da área em que o texto é produzido. Assim, tema varia conforme o gênero, bem como pelo suporte, conforme Marcuschi (2002; 2008). Por esse motivo, o aluno precisa saber quais são as condições em que criará o seu texto.

Já sobre os mecanismos de textualização, tem-se um ponto positivo no que diz respeito ao planejamento, pois no debate regrado, por exemplo, são feitas várias discussões, indagações e reflexões sobre determinadas temáticas. Apesar disso, esse LDP deixa a desejar porque não há em nenhuma das propostas os mecanismos de textualização *revisão* e *reelaboração*, apesar de serem essenciais para toda produção textual (ANTUNES, 2003).

Diante disso, pode-se afirmar que, embora o LDP apresente alguns pontos positivos, ainda tem muito a melhorar, visto que não possibilita o desenvolvimento pleno da competência argumentativa dos alunos da EJA.

### 3.6 LD Telecurso de Língua Portuguesa

Relativo à quantidade de gêneros da esfera do argumentar encontrados no LDP *Telecurso*, pode-se perceber no quadro 5 uma quantidade bastante grande, pois esse LDP trouxe os gêneros debate, discurso de defesa, diálogo argumentativo, texto de opinião, cartas de reclamação e requerimento, embora a maioria tenha sido apresentada fora da seção específica de produção textual, tem-se um avanço significativo desse material.

**Quadro 5 — Análise qualitativa do LD Telecurso de língua portuguesa**

QUANTIDADE DE GÊNEROS	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO
11 Debates (p. 44, 47, 94, 101, 124, 141, 215, 250, 256, 274, 292)	Destinatários: os amigos.	A proposta de discussão aparece por meio de questionamentos. (planejamento)
1 Discurso de defesa (p. 53)	Destinatário: personagem da narrativa que abre a unidade	Indica apenas como o aluno deverá fazer o texto: continuar o discurso do texto já discutido. (planejamento)
1 Diálogo argumentativo (p. 76)	Não há.	A proposta é apenas reescrever em forma de diálogo as opiniões e argumentos dos personagens da narrativa que inicia a

		unidade. (planejamento)
6 Textos de opinião (p. 101, 124, 203, 285, 292, 297)	Destinatários: os amigos. Apenas para 1 texto há o esclarecimento do objetivo.	A proposta aparece por meio de questionamentos, reflexões e ensino da estrutura do texto. (planejamento)
2 Cartas de reclamação (p. 93, 100)	Destinatário: personagem da narrativa que abre a unidade.	Indica apenas como o aluno deverá fazer o texto. (planejamento)
1 Requerimento (p.190)	Destinatário: personagem da narrativa que da unidade.	Inicialmente é apresentada a estrutura do gênero, logo em seguida é feita uma proposta de produção, levando em conta o contexto do destinatário. (planejamento)

Lembra-se que, com base em Marcuschi (2002), os gêneros textuais circulam no meio social, têm características sócio-comunicativas definidas por características próprias, por isso são inúmeros. Então, parece que esse LDP considera tal fato, já que expõe diversos gêneros textuais, inclusive os do argumentar, o que possibilita um amplo desenvolvimento dos seus usuários no tocante à língua. Acredita-se que, mesmo quando o livro não solicita os gêneros do argumentar na seção da produção textual, colaboram para o desenvolvimento discursivo do falante. Entretanto, é claro que, quando esses gêneros são solicitados especificamente na produção textual, o resultado tende a ser muito mais produtivo.

No tocante às condições de produção dos gêneros do argumentar, este LDP não é satisfatório, já que trouxe apenas a condição *destinatário* e ainda de forma restrita, pois somente os colegas de turma ou as personagens do texto da unidade foram os interlocutores dos alunos. Essa atitude mostra que esse LDP não está sabendo direcionar as condições de produção e assim a produção de texto na escola foge do foco da língua, que é o uso. Dessa maneira, os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 106), afirmam que:

a importância de se considerar tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada e, naturalmente, a partir dessa proposta teórica, convoca-se a noção de gêneros textuais como um instrumento melhor que o conceito de "redação" para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos.

É, pois, de suma importância que o professor trabalhe gêneros do argumentar a partir de experiências ocorridas socialmente na vida dos alunos, onde serão encontradas condições de produção de textos que de fato são significativas e para isso o LDP precisa ser condizente com a realidade da EJA (INNOCÊNCIO, 2006).

Ademais, esse LDP não dispôs de todos os mecanismos de textualização quando o gênero a ser produzido era da esfera do argumentar, trouxe apenas o *planejamento*. Apesar disso, lembra-se que escrever é um processo de alta complexidade, sendo imperativo que o livro contenha as etapas

de construção de um discurso claro e eficiente (planejamento, revisão, refacção), assim como sugerem Antunes (2003), Schneuwly e Dolz (2004), Melo (2009) e tantos outros estudiosos do tema.

#### 4 Considerações finais

Apresentaram-se nesse artigo os dados da pesquisa de Pereira e Melo (2012), a qual objetivou, sobretudo, investigar o tratamento dispensado ao ensino dos gêneros da esfera do argumentar nos Livros Didáticos de Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, da Educação de Jovens e Adultos, de escolas públicas municipais e estaduais de Teresina-PI, com a metodologia bibliográfica e de campo, de cunho quantitativo e qualitativo.

Com base em Soares (2000), Bezerra (2002), Antunes (2003), Marcuschi (2002; 2008), Guimarães (2007), Melo (2009), Dolz e Schneuwly (2004), entre outros, a análise apresentou os seguintes resultados: a) dos seis livros analisados, apenas dois apresentam uma quantidade razoável de gêneros do argumentar (*Tempo de aprender 8º ano* e *Telecurso*); b) só um livro oferece uma diversidade satisfatória desses gêneros (*Telecurso*); c) todas as condições de produção foram explícitas somente num livro (*Tempo de aprender 9º ano*); d) todos os mecanismos de textualização foram solicitados apenas num livro (*Tempo de aprender 8º ano*).

Além disso, em se tratando de metodologia no processo de ensino/aprendizagem, merece destaque a maneira como os gêneros do argumentar são expostos no LDP, pois, muitas vezes, não há uma proposta de produção textual, o gênero é abordado simplesmente como atividade interpretativa do texto de abertura da unidade. Desse modo, o estudo dos supracitados gêneros dificilmente irá instigar o interesse do aluno na prática da escrita e muito menos à argumentação textual.

Nesse sentido, crê-se na importância deste estudo por ter constatado que o LDP da EJA apresenta algumas proporções favoráveis ao ensino de gêneros da esfera do argumentar. Contudo, destaca-se a deficiência desse material, uma vez que ainda não orienta a uma eficiente produção textual, pois muitas vezes não dispõe de todas as condições de produção nem dos mecanismos de textualização.

Contudo, lembra-se que o papel do professor no ensino dos gêneros do argumentar é de suma importância para o conhecimento do aluno. É necessário que o docente priorize a capacidade do aluno de produzir em situações didáticas planejadas, em um processo de interação, partindo da sua própria realidade, pois a argumentação é uma atividade social discursiva, por isso, o ensino dela deve ocorrer independentemente se o LD auxilia ou não. É preciso mais dedicação docente, o que não retira a necessidade e responsabilidade de esse material apresentar propostas de produção

textual com gêneros da esfera em questão e com as estratégias fundamentais explicitadas.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. [1895-1975]. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-289.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 37-46.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos**. Resolução nº 01/2000, Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para o 2º segmento de EJA**. Brasília, 2001.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.
- BUNZEN, C. S. O ensino de gêneros em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. **Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin**. 1 ed. São Carlos: GEGE, 2004, v. 1, p. 221-258.
- BYLAARDT, C. O; ACURCIO, M. R. B.; PORTUGAL, S. **Telecurso: Língua portuguesa: volume 2, ensino fundamental- 1. ed.** – rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2008.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização ROJO. R.; CORDEIRO. G. L. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- EJA 8º ano- volume 3- 2. ed.- São Paulo- IBEP, 2009. Vários autores (Coleção Tempo de aprender)**
- EJA 9º ano- volume 4- 2. ed.- São Paulo- IBEP, 2009. Vários autores (Coleção Tempo de aprender)**
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 27-58.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GUIMARÃES, Nilma. **A abordagem dos gêneros argumentativos no livro didático de língua materna: diretrizes e perspectivas**. São Paulo: Feusp, 2007. [Dissertação de Mestrado em Educação]

INNOCÊNCIO, M. T. Ensino de Língua Portuguesa na EJA: os gêneros argumentativos. In: **29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. GT: Educação de Pessoas jovens e adultas/ n. 18. Caxambu, 2006. (trabalho completo publicado em anais de congressos)

\_\_\_\_\_. **Gêneros discursivos na EJA: pelos caminhos da argumentação**. Disponível em <http://www.ufjf.br/ppge/files/2009/06/Mari%C3%A2ngela-Tostes-Innoc%C3%AAncio.pdf>. Acesso às 22h40min em 13/06/2012

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs). \_\_\_\_\_. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

\_\_\_\_\_, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MELO, B. O. R. de. **Letramento e apropriação do gênero textual carta de reclamação no contexto da educação de jovens e adultos**/ Por Bárbara Olímpia Ramos de Melo. -2009. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade federal do Ceará, 2009.

MURICY, R. C.; ORMUNDO, W. S. **EJA- Suplegraf: língua portuguesa. Ensino fundamental. 6ª série**. Editora Didática Suplegraf Ltda, sem data.

OGG, C. T. T. [et al] **EJA: Educação de Jovens e Adultos**: Piauí: segundo segmento do ensino fundamental, integrado, 4 etapa: caderno de atividades: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, artes, inglês, literatura do Piauí. – Curitiba: Base Editora, 2008.

\_\_\_\_\_, C. T. T. [et al] **EJA: Educação de Jovens e Adultos**: Piauí: segundo segmento do ensino fundamental, integrado, 4 etapa: livro texto: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, artes, inglês, literatura do Piauí. – Curitiba: Base Editora, 2008.

PEREIRA, L. Q.; MELO, B. O. R. de. **Gêneros textuais e Letramento na Educação de Jovens e Adultos**. Teresina, UESPI, 2012. Relatório final (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica). Universidade Estadual do Piauí, 2012.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.