

## GÊNEROS DA ESFERA DO ARGUMENTAR EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EJA: DESAFIOS À VISTA

Bárbara Olímpia Ramos de Melo<sup>1</sup> Leticia Queiroz Pereira<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo objetiva analisar os gêneros do argumentar em livros didáticos de língua portuguesa da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, tem-se como corpus seis livros advindos da pesquisa de Pereira; Melo (2011) coletados em escolas públicas de Teresina-PI. Portanto, a metodologia é bibliográfica, com base, sobretudo, em Ribeiro (2001), Soares (2000), Bezerra (2002), Antunes (2003), Marcuschi (2002; 2008), Guimarães (2007), Melo (2009) e Dolz e Schneuwly (2004). O resultado da análise mostra que apenas três livros são satisfatórios em relação à quantidade e diversidade dos gêneros do argumentar; às condições desses gêneros; ou aos mecanismos de textualização. Assim, tais dados demonstram os muitos desafios existentes na EJA.

**Palavras-chave:** Argumentar. Livro didático. Língua portuguesa. EJA.

### Abstract

This article aims to analyze the genre argumentative in the Portuguese language textbooks of Youth and Adults Education. To this end, the corpus has six books derived from research by Pereira, Melo (2011) collected in the public schools of Teresina-PI. Therefore, the methodology is bibliographic, based mainly in Ribeiro (2001), Soares (2000), Bezerra (2002), Antunes (2003), Marcuschi (2002, 2008), Guimarães (2007), Melo (2009) and Dolz and Schneuwly (2004). The analysis result shows that only three books are satisfactory in quantity and diversity of genres argumentative, the conditions of these genres, or the

mechanisms of textualization. Thus, these data demonstrate the many challenges that exist in adult education.

**Keywords:** To argue. textbook. portuguese language. AYE.

### 1. Introdução

O presente artigo pretende discorrer sobre os gêneros da ordem do argumentar e sua ligação com o ensino escolar através do livro didático de língua portuguesa da Educação de Jovens e Adultos, pois se crê na extrema importância da argumentação e do LDP para o sucesso do ensino no contexto escolar. Desse modo, objetiva-se especificamente analisar as propostas de produção textual desse material relativo à quantidade e diversidade de gêneros do argumentar; às condições de produção; e, aos mecanismos de textualização.

Para tanto, serão analisados seis livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental da EJA advindos da pesquisa de Iniciação Científica de Pereira e Melo (2011), coletados em escolas públicas de Teresina-PI. Logo, estes seis livros constituem o *corpus* deste trabalho.

Já o referencial teórico tem como base principal os seguintes autores: Ribeiro (2001), Soares (2000), Bezerra (2002), Antunes (2003), Marcuschi (2002; 2008), Guimarães (2007), Melo (2009), Dolz e Schneuwly (2004), divida em três itens, sejam eles: retrato histórico da EJA; o Livro Didático de Português: algumas considerações; e, sobre os gêneros da esfera do argumentar. Esclarece-se, então, que a metodologia é bibliográfica.

Importa ressaltar que trabalhar a argumentação no ambiente escolar é de fato necessário, visto que

<sup>1</sup> Professora da Universidade Estadual do Piauí. E-mail: barbaraolimpiam@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Graduada em Letras/Português na Universidade Estadual do Piauí, Campus Clóvis Moura. E-mail: lekalqp@hotmail.com



quase não se ensina textos da esfera argumentativa no Ensino Fundamental da EJA, como tipo de discurso a ser utilizado nas atividades de produção textual, assim como constata Melo (2009). Apesar da pouca atenção pelo tipo argumentativo, deve-se lembrar que a argumentação permeia toda a linguagem, como assegura Koch (2004).

Dessa forma, pretende-se contribuir com os demais estudos sobre o ensino de língua portuguesa na EJA a fim de visualizar uma realidade escolar de maior qualidade, já que nunca é tarde para aprender muito menos para ensinar melhor.

## 2. Fundamentação Teórica

### 2.1 Retrato Histórico da EJA

Historicamente, vê-se que a Educação de Jovens e Adultos começou a ganhar destaque quando o Brasil passou pelo processo de redemocratização, em 1945, com o fim da ditadura Vargas, e também porque a ONU, "alertava para a urgência de integrar os povos visando à paz e à democracia" (RIBEIRO, 2001, p. 19), exigindo a participação dela na escola pública.

Assim, para se ter noção de como a EJA vem ocorrendo no Brasil, faz-se necessário um retrospecto dos principais programas das últimas décadas da ação do Estado neste campo, sendo estes: Fundação Mobral (1967-1985); Fundação Educar (1986-1990); e do Programa Brasil Alfabetizado (2003-Atual). Se por um lado, essa série de programas destinada a essa modalidade de ensino demonstra a preocupação em melhorá-la, por outro lado, evidencia que tais projetos não foram criados com o principal intuito de educar, mas de apresentar dados que não correspondem exatamente ao resultado de ensino.

Sobre o Movimento Brasileiro de Alfabetização-Fundação Mobral- lembra-se que foi o início dessa modalidade, criado em 1967 no período da ditadura militar para responder às necessidades do Estado autoritário. Assim, o Mobral surgiu com muitos recursos, mas relativo aos alfabetizadores a exigência era mínima, pois não havia preocupação com o fazer e o saber docente. Aqui, qualquer um que sabia ler e escrever poderia também ensinar. Qualquer um, de qualquer forma e ganhando qualquer coisa, segundo Galvão e Soares (2004). É, portanto, desse momento que emana um grande problema do Brasil, que é desvalorização do professor, embora seja um profissional essencial na construção do conhecimento e da cidadania.

Nos anos posteriores ao Mobral, houve a instauração da Campanha de Educação de Adultos- um movimento de educação em massa, visando à redução do déficit da grande quantidade de analfabetos existente na sociedade brasileira. Contudo, isso gerou reflexão e debate sobre o analfabetismo e a EJA, que teve sinais de mudança em relação ao pensamento preconceituoso sobre

a capacidade cognitiva dos adultos não alfabetizados na infância. Entretanto, os problemas continuaram, uma vez que a Campanha tinha deficiências administrativas, financeiras e na sua orientação pedagógica, pois havia na verdade um caráter superficial do aprendizado, como aconteceu com outros projetos.

Com todas essas percepções, surgiram novas propostas para se alfabetizar os adultos, como a pedagogia de Freire (1992), o qual enfatiza a leitura da palavra como decorrente da leitura de mundo. Segundo ele, as atividades vividas em nossa primeira vivência com o mundo deveriam ser o universo de todas as pessoas, procurando expressar a realidade de cada um através de sua linguagem e, com isso, tudo teria significação por meio da escrita. Desse modo, é importante que ao ensinar, sobretudo na EJA, o professor esteja atento na ligação existente entre a leitura de mundo e a leitura da palavra, pois é através desse elo que o processo de aquisição da escrita será eficaz. Esta ligação corresponde também à Teoria do Letramento defendida por Soares (2000) e Rojo (2009).

Nesse sentido, a Proposta Curricular para o 2º segmento da EJA (2001) reforça a crença de progressão no tema, pois tem como eixo condutor a formação para o exercício da cidadania. No tocante à Língua Portuguesa, a Proposta enfatiza "a importância de um curso que permita ao aluno da EJA ter uma experiência ativa na elaboração de textos" (p. 302). Para tanto, a formação docente deve corresponder aos anseios desse grupo escolar. Ou seja, precisa-se ter em qualquer nível de formação conexões entre os conteúdos das áreas de conhecimento e o mundo de valores e modos de vida de seus alunos (BRASIL, 2000).

Dessa forma, várias foram as tentativas de se buscar uma melhoria da EJA, com a ampliação das experiências ao longo dos demais anos. Porém, chegou-se aos anos 90 ainda com a necessidade de reformulação pedagógica dessa modalidade de ensino, como cita o texto da Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 04 e 05) sobre a EJA:

Art. 214 – A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

- I – Erradicação do Analfabetismo;
- II – Universalização do atendimento escolar;
- III – Melhoria da qualidade do ensino;
- IV – Formação para o trabalho;
- V – Promoção humanística, científica, e tecnológica do país.

Assim, apesar da melhoria do livro didático, da formação e remuneração dos professores etc., pode-se afirmar que a prática das ações estabelecidas pela Lei acima ainda não é uma regra, mas exceção, embora se viva hoje numa sociedade em que as exigências educativas são bastante amplas e estão relacionadas



às diferentes dimensões, como a preparação para o “trabalho, a participação social e política, à vida familiar, às oportunidades de lazer e desenvolvimento cultural” (RIBEIRO, 2001, p. 36), nas quais os alunos da EJA não poderiam ser excluídos.

Não obstante, Oliveira (2002) apud Innocêncio (2006, p. 04) adverte que na escola “[...] há de se considerar não apenas a questão de especificidade etária, mas, principalmente, a de especificidade cultural” e prossegue afirmando que os alunos de EJA em geral “apresentam uma trajetória de exclusão da escola, trajetória esta muitas vezes marcada por reprovações, evasões, ou seja, podem ser considerados como produtos do fracasso do sistema escolar”. Logo, é visível que ainda há muito para se avançar na EJA. Contudo, possível se almejado.

## 2.2 O Livro Didático: Algumas Considerações

O Livro Didático é um dos aspectos de grande relevância para a Educação pelo fato de, muitas vezes, ser o único material impresso utilizado nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, é fundamental analisá-lo, em especial o de Português (LDP).

Todavia, é necessário lembrar que, segundo Bezerra (2002), o livro didático surgiu para atender a demanda de alunos e professores das classes populares. Nesse sentido, porém com dados mais recentes, Rojo (2009, p. 28) afirma que “acompanhado por outros programas [...], a universalização do acesso a livros [...] veio minorar os processos de exclusão e fracasso escolar”, ou seja, o LD pode ser de fato ser um auxiliador do ensino e não um instrumento maléfico como tem sido repetidas vezes.

Ademais, a avaliação do LDP, que faz parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), conforme Batista (2003), objetiva examinar e propor cada vez mais qualidade a esse livro, sendo que o principal problema encontrado nele é sua difícil correspondência às propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), pois, muitas vezes, se apresenta bastante restrito.

Diante disso, é imprescindível que o professor tenha atitude crítica em relação ao LDP. É, então, função do professor fazer interferências durante a construção do conhecimento, sobretudo, para que os gêneros do argumentar sejam alvo das propostas de produção textual solicitadas pelos LDP porque, embora passem por processos de avaliação e renovação metodológica, segundo Bezerra (2002), não são perfeitos, mas podem ser melhorados por quem os utiliza como guia de ensino. Afinal, apesar de conter diversos problemas, como a falta de clareza nos exercícios de compreensão textual, conforme Marcuschi (2008), o LDP continua sendo vital no processo de ensino-aprendizagem.

Já em relação ao ensino da argumentação no LDP, conforme defende Breton (1999) apud Guimarães

(2007, p. 63-64), acredita-se na sua importância, já que:

[...] a única maneira de se minar a manipulação seria um ensino-aprendizado voltado para a capacidade de defender ideias e opiniões e, principalmente, saber verificar a veracidade e a legitimidade dos argumentos de outrem, enfraquecendo quaisquer espécies de tendências ao autoritarismo e a violência.

Por isso, o LDP é tão importante no tocante ao desenvolvimento da argumentação. Além de apresentar as características de cada gênero, é preciso dar ao aluno a oportunidade de exercitar seus conhecimentos e construir o próprio texto. Para comprovar isto, recorre-se a Antunes (2003, p. 61), a qual afirma que “[...] a produção de textos escritos na escola deve incluir também os alunos como seus autores. Que eles possam ‘sentir-se sujeitos’ de um certo dizer que circula na escola e superar, assim, a única condição de leitores desse dizer”. Assim, o LD não deve abordar apenas o gênero e suas especificidades, mas também fazer com que o aluno possa praticá-los e compreender sua função social. Nessa perspectiva, Rothery (1996, p. 98) citado por Bunzen (2004, p. 226) afirma que o aluno deve aprender a argumentar pois “é importante para várias áreas do currículo escolar, como também para participar das práticas de letramento presentes na comunidade”.

Já sobre as estratégias argumentativas apresentadas pelo LDP nas propostas de produção textual, tem-se como fundamental a exploração das condições de produção e dos mecanismos de textualização dos gêneros do argumentar solicitados.

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 seqüências 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 nesta pesquisa para analisar o LDP são correspondentes às sugeridas por Dolz e Schneuwly (2004).

Para finalizar, une-se a Bakhtin (1981, p. 123) para afirmar que o LD é um “objeto de discussões [...] feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal [...]”. Portanto, está claro que o LDP precisa ser avaliado e discutido, pois somente dessa forma têm mais chances de contemplar as necessidades que o aluno tem relativo à língua para então fazer uso adequado da mesma independente da situação de comunicação.

### 2.3 Gêneros da Esfera do Argumentar

Um gênero textual é usado em momentos específicos de interação, de acordo com a sua função social. Escrever um e-mail, por exemplo, direcionado a um amigo não é o mesmo quando escrever um e-mail para uma universidade pedindo informação a respeito de um processo. Desse modo, existem os domínios discursivos, os quais são as esferas onde os textos são motivados e produzidos. Conforme Marcuschi (2002), nestas esferas, tem-se cinco tipos textuais nos gêneros: a narração; a descrição; a injunção; a exposição; e, a argumentação. Em cada gênero, há predominância de um desses tipos.

Assim, as diferentes manifestações verbais são fundamentais para o ser humano pela interação social do mesmo. Interação essa que se dará por meio também do ato de argumentar. Por esse motivo, considera-se importante o ensino dos gêneros textuais nas escolas, em especial, o da tipologia argumentativa para que haja o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno a partir da educação básica.

Como afirma Marcuschi (2002; 2008), diversos são os textos predominantemente argumentativos. Por exemplo, tem-se o artigo de opinião, o abaixo-assinado, a carta de solicitação e a de reclamação e o diálogo argumentativo. A seguir, discute-se um pouco sobre esses gêneros a fim de conhecer suas características, semelhanças, diferenças e importância para o ensino escolar dos mesmos.

O *artigo de opinião* é um gênero no qual são discutidos problemas sociais de grande relevância; tem como objetivo o convencimento do leitor. Tão logo seus textos possuem marcas linguísticas como a posição do articulista - penso que, do nosso ponto de vista; introduzem a argumentação - porque, pois; trazem para o texto diversas vozes - alguns dizem que; introduzem a conclusão a que o ‘dono da opinião’ chega do assunto - portanto, logo.

Já a *carta de reclamação* e de *solicitação* geralmente é escrita por alguém que se sente lesado, obtendo o direito de reclamar; pode ser publicada em jornal, revistas ou o reclamante a remete para a empresa/ órgão reclamado. Enquanto a primeira visa exatamente reclamar, a segunda se baseia num pedido, aumento de salário ou cargo, por exemplo.

No *diálogo argumentativo*, porém, necessariamente são introduzidos elementos articuladores (posição do autor): do meu ponto de vista, na minha opinião; certeza ou probabilidade: é indiscutível, me parece que. Como consequência, introduzem argumentos com: porque, pois, mas. Aqui se deve planejar a organização dos argumentos, justificar e sustentar sua posição, e por fim concluir o diálogo reforçando a posição que defende.

Já o *abaixo-assinado* é um gênero sempre identificado pelos autores, no qual pessoas insatisfeitas em determinadas situações ocorridas na vida social e particular unem suas assinaturas e entregam à pessoa/ instituição competente. É usado para exercer a cidadania, mas há também aqueles que prestam solidariedade ou apoio a pessoas necessitadas. No entanto, o principal uso desse gênero demonstra que o ser humano opta por reivindicar seus direitos na esfera social de forma a vencer não apenas pelos argumentos, mas também pelo número de assinaturas alcançadas, sendo que esta é uma característica muito forte do abaixo-assinado.

Como se pode conferir, os gêneros acima têm semelhanças e diferenças notáveis. Assemelham-se porque pretendem persuadir o interlocutor, apresentar uma tese e tê-la aceita, utilizando-se de um conjunto de argumentos logicamente encadeados, sustentados em provas e, normalmente, ilustrados e credibilizados por exemplos; adequam o texto ao objetivo e destinatário; tem a estrutura textual parecida, já que contém introdução, desenvolvimento e conclusão, no entanto, a temática pode variar muito; devem ser coesos e coerentes, com a articulação e progressão do discurso encaminhada pelos operadores argumentativos. Ademais, podem estar presentes em diversos espaços dentro da esfera argumentativa, porém alguns se mostram mais constantes no trabalho, outros no exercício da cidadania, na escola etc.

Nesse sentido, concorda-se com Innocêncio (2006) em sua afirmação de que o estudo dos gêneros do argumentar se faz relevante pela necessidade de



compreensão e domínio de produção dos modos de produção e significação dos discursos que permeiam parte das relações sociais, principalmente, na EJA.

### 3. Metodologia

A metodologia empregada neste artigo constitui-se de pesquisa bibliográfica, pois os dados advêm da pesquisa de Pereira e Melo (2011), com a coleta de livros didáticos em escolas públicas de ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos, de Teresina-PI.

Em relação ao *corpus*, este é composto por seis livros didáticos, quais sejam: *Educação de Jovens e Adultos: Piauí* (livro-texto); *Educação de Jovens e Adultos: Piauí* (livro de exercícios); *EJA Suplegraf*; *Tempo de aprender* (8º ano); *Tempo de aprender* (9º ano); *Telecurso de língua portuguesa*. A seguir, tem-se a análise quantitativa e qualitativa desses livros.

### 4. Análise e Discussão dos Resultados

#### 4.1 LB 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.

#### 4.2 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.

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

Fonte: Pereira e Melo (2011)

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).

Porém, recorda-se que a inserção dos gêneros do argumentar nos livros didáticos pode originar no alunado um progressivo crescimento da sua capacidade de se posicionar conscientemente em um dado contexto socio-comunicacional, analisando-o de forma crítica.

#### 4.3. LD EJA SUPLEGRAF

O livro em análise neste item compõe-se de doze unidades, nas quais o ensino da argumentação dificilmente é o foco, pois todas as unidades são focadas 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



QUANTIDADE DE GÊNEROS	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO
1 requerimento (p. 106)	Destinatário: presidente da República	Planejamento

Fonte: Pereira e Melo (2011)

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 consequentemente 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, apesar de esse LDP se constituir 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.

#### 4.4. 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.

Fonte: Pereira e Melo (2011)

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).

#### 4.5. 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

QUANTIDADE DE GÊNEROS	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO
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.

Fonte: Pereira e Melo (2011)

Entretanto, a falta de diversidade e de aprofundamento dos gêneros nesse LDP age no sentido contrário. Assim, é muito pouco apresentar somente 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.

#### 4.6. 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)

QUANTIDADE DE GÊNEROS	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO
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)

Fonte: Pereira e Melo (2011)

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.

### Considerações Finais

Este artigo pretendeu discutir acerca dos gêneros da esfera do argumentar em livros didáticos de língua portuguesa da Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente, investigar a quantidade e diversidade desses gêneros, as condições de produção e os mecanismos de textualização explorados nas propostas de produção textual do mencionado material escolar. Para tanto, foram analisados seis livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental da EJA advindos da pesquisa de Iniciação Científica de Pereira e Melo (2011) coletados em escolas públicas de Teresina-PI.

Com base em Ribeiro (2001), Soares (2000), Bezerra (2002), Antunes (2003), Marcuschi (2002; 2008), Guimarães (2007), Melo (2009), Dolz e Schneuwly (2004), 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.

Nesse sentido, crê-se 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.

Dessa maneira, a escola deve considerar em seu currículo, bem como em sua prática os gêneros do argumentar como necessários ao conhecimento pessoal e social do aluno devido à argumentatividade que há no uso da língua, sendo esta a razão que deveria levar os produtores dos LDP a incluírem nestes tais gêneros nas propostas de produção textual.

Felizmente, há sempre uma luz no fim do túnel: os estudos sobre o ensino de língua portuguesa na EJA através

do livro didático vêm crescendo na tentativa de encontrar as falhas e aprimorá-las. Esse é o desafio-mor compreendido aqui.

### Referências

ANTUNES, Irlandê. *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.

BATISTA, M. A. A avaliação dos Livros Didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (org.). *O livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita* - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 25-67.

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.

\_\_\_\_\_. 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: GECE, 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).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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).

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, Leticia Queiroz; MELO, B. O. R. de. *Gêneros textuais e Letramento na Educação de Jovens e Adultos*. Teresina, UESPI, 2010. Relatório final (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica). Universidade Estadual do Piauí, 2010.

\_\_\_\_\_, L. Q.; MELO, B. O. R. de. *Gêneros textuais e Letramento na Educação de Jovens e Adultos*. Teresina, UESPI, 2011. Relatório final (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica). Universidade Estadual do Piauí, 2011

RIBEIRO, Vera Maria Massagão. *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta- 1º segmento- São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.*

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.