

Rosa Maria de Souza Brasil

**TEXTOS ARGUMENTATIVOS
DE ESTRUTURAS VARIADAS NA ESCOLA**

Rosa Maria de Souza Brasil

**TEXTOS ARGUMENTATIVOS
DE ESTRUTURAS VARIADAS NA ESCOLA**

**Tese apresentada ao Departamento de
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos
da Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas, como requisito à obtenção do título
de Doutora em Linguística Aplicada, na área
de Ensino/Aprendizagem de Língua Materna.**

Orientadora: Profa. Dra. Sylvia Bueno Terzi.

Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
2002

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

UNIDADE Be
Nº CHAMADA UNICAMP
B736t
V _____ EX _____
TOMBO BCI 49558
PROC 16-837102
C _____ D Y _____
PREÇO R\$ 11,00
DATA 13/06/02
Nº CPD _____

iv

CM00169100-5

BIB ID 243571

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

B736t	Brasil, Rosa Maria de Souza Textos argumentativos de estruturas variadas na escola / Rosa Maria de Souza Brazil. - - Campinas, SP: [s.n.], 2002. Orientador: Sylvia Bueno Terzi Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 1. Leitura. 2. Superestrutura argumentativa. I. Terzi, Sylvia Bueno. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.
-------	--

Tese de Doutorado defendida e Aprovada com Distinção e Louvor, em 20 de fevereiro de 2002, pela banca examinadora constituída pelos professores:

*Prof^ª Dr^ª Sylvia Bueno Terzi (presidente)
Orientadora*

Prof^ª Dr^ª Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman (membro)

Prof^ª Dr^ª Maria das Graças Conde Caldas (membro)

Prof^ª Dr^ª Raquel Salek Fiad (membro)

Prof^ª Dr^ª Sheila Vieira de Camargo Grillo (membro)

Este exemplar e a redação final da tese defendida por Rosa Maria de

Souza Brasil

e aprovada pela Comissão Julgadora em

19/05/2002.

Silvia Terzi

786908007

Dedicatória

*Ao Marcos e à Monike, as vigas que me sustentam
Ao Pedro, meu alicerce
À Domênica, meu teto*

Agradecimentos

À profa. Sylvia Terzi, pela orientação competente e dedicada; pelos olhos de lince que tudo vêem, a que nada escapa, no processo de leitura dos textos, dos seres humanos, do “movimento” social;

Ao Pedro, meu marido e melhor amigo, pela solidariedade, por ter abdicado de tanto para que esta tese pudesse ser iniciada e concluída;

À Domênica, minha mãe, pelo incentivo, pela ajuda financeira, pelo apoio incondicional;

Aos meus filhos, Marcos e Monike, pelas sofridas mudanças de cidade, de colégio, de vida; pelas tantas lágrimas derramadas em função do entendimento de que vale a pena pagar o preço alto que os ideais cobram para se tornarem realidade;

À Celeste, amiga e companheira na “montanha russa” da elaboração de nossas teses;

Ao prof. Sérgio Cabeça Braz, diretor do Centro Federal de Ensino Tecnológico do Estado do Pará, pela ajuda financeira e por acreditar que muito se faz, em uma Escola, ao investir na qualificação profissional de seus professores;

Aos meus alunos, para os quais, em uma escola pública de Campinas, dei aulas a fim de colher dados para este trabalho de pesquisa, com os quais muito aprendi;

A todos os escritores jornalistas que, construindo seus textos em estruturas variadas, com criatividade e elegância, lançam na terra do sistema educacional brasileiro sementes que provavelmente germinarão, favorecendo o desenvolvimento de alunos-sujeitos estimulados a realizar coisas novas, atraentes, ímpares. Agradeço a esses mestres da palavra o que a emoção da leitura de seus textos despertou em mim ontem, e que hoje, faz vir à tona um traço idiossincrático de minha personalidade: o gosto pelo diferente.

“O espírito que leva ao conformismo é forte; forte demais para a resistência da maioria dos mortais. E a média, como a própria palavra diz, é medíocre. E qualquer medíocre consegue escrever um texto com um parágrafo disso, um daquilo, um ‘entretanto’, outro parágrafo daquilo e outro para fechar. São muletas. Quem anda de muletas nunca cai, mas também nunca corre, né? Mas a maioria das pessoas prefere não cair a correr.”

Gustavo Loschpe

SUMÁRIO

1. A OBRA: DO QUE SE TRATA?.....	21
2. O PROBLEMA: DE COMO UMA FALHA EM UMA CONSTRUÇÃO JUSTIFICA UMA REFORMA.....	29
3. TEORIAS DE BASE: ALICERCE DA OBRA.....	35
3.1- CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM / DE TEXTO.....	38
3.1.1- A LINGÜÍSTICA TEXTUAL.....	41
3.1.2- A LEITURA: RELAÇÃO ENTRE TEXTO E SUJEITOS.....	46
3.2- O TEXTO ARGUMENTATIVO.....	50
3.2.1- O ARTIGO JORNALÍSTICO.....	53
3.2.2- SUPERESTRUTURA ARGUMENTATIVA: CATEGORIAS.....	62
3.2.3- A ESTRUTURA PADRÃO (MODELO ESCOLAR).....	92
4. O PROCESSO METODOLÓGICO: CONCRETO E FERRO NECESSÁRIOS AO ALICERCE.....	103
5. HISTÓRIA DE LETRAMENTO DOS ALUNOS.....	153
5.1- O QUESTIONÁRIO (PARTE 1): OS ALUNOS ESCREVEM SOBRE SUAS PRÁTICAS ARGUMENTATIVAS NO AMBIENTE FAMILIAR.....	156
5.2- O QUESTIONÁRIO (PARTE 2): ASPECTOS GERAIS DA HISTÓRIA DE LETRAMENTO DOS ALUNOS.....	158
5.3- LETRAMENTO NA ESCOLA DO ENSINO MÉDIO.....	168
6. ANÁLISE DOS RESULTADOS: COMO FICOU A OBRA APÓS DIAS E MESES MONTANDO TIJOLOS SOBRE TIJOLOS.....	171
6.1- RECONHECIMENTO DA TESE GLOBAL NO PRIMEIRO PARÁGRAFO/ IDENTIFICAÇÃO DA TESE APARENTE COMO SE FOSSE A TESE GLOBAL.....	174
6.2- IDENTIFICAÇÃO DA TESE GLOBAL EXPLÍCITA NO ÚLTIMO PARÁGRAFO.....	188
6.3- NÃO ASSOCIAÇÃO DE DADOS ÀS SUBTESE E DE ARGUMENTOS À TESE GLOBAL.....	193
7. CONCLUSÃO.....	209
8. RÉSUMÉ.....	217
9. ABSTRACT.....	221
10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	225
11. ANEXOS.....	235
11.1- ANEXO A: TEXTO "LUGAR DE MORRER É EM CASA".....	237
11.2- ANEXO B: TEXTO "MÉDICOS ADVERTEM: TV FAZ MAL".....	238
11.3- ANEXO C: TEXTO "PORTELA DO SACAVÉM É AQUI MESMO".....	239
11.4- ANEXO D: TEXTO "SAN FRANCISCO E AS ESCOLHAS DA VIDA".....	240
11.5- ANEXO E: TEXTO "RATINHO PARA PRESIDENTE".....	241
11.6- ANEXO F: TEXTO "DISCRIMINAÇÃO GRAMATICAL".....	242
11.7- ANEXO G: TEXTO "VAMOS DESARMAR O PAÍS".....	243
11.8- ANEXO H: TEXTO "O QUE É O DESARMAMENTO?".....	244
11.9- ANEXO I: TEXTO "QUEM NÃO LÊ NÃO ESCREVE".....	245
11.10- ANEXO J: TEXTO "COBRA DE SEGURANÇA".....	246
11.11- ANEXO L: TEXTO "O PAÍS DA MORTE NO CORREDOR".....	247

LISTA DE FIGURAS

1. CATEGORIAS PROPOSTAS À SUPERESTRUTURA ARGUMENTATIVA.....	73
2. EXEMPLO DE ARGUMENTO SEDUÇÃO: "ZEN CAPIRA" (CORREIO DA CIDADANIA, SEMANA DE 28/07 A 4/08/01).....	84
3. EXEMPLO DE ARGUMENTO SEDUÇÃO: "PALMEIRAS VERDINHO NÃO RESISTE AO TIMÃO" (SUPER, NOVEMBRO 1996).....	85
4. EXEMPLO DE ARGUMENTO SEDUÇÃO: "A DAMA E O CANTOR VAGABUNDO" (VEJA, 23/10/96).....	86
5. EXEMPLO DE ARGUMENTO SEDUÇÃO: "O RIO DE CARA COM O MEDO" (VEJA, 16/12/92).....	87
6. "ESTRUTURA PADRÃO" DO TEXTO ARGUMENTATIVO.....	93
7. TEXTO PUBLICITÁRIO DE CONFECÇÕES ZOOMP (VEJA, 26/04/95).....	121
8. TEXTO PUBLICITÁRIO DO JORNAL O ESTADO DE SÃO PAULO (VEJA, 23/08/97).....	130
9. TEXTO PUBLICITÁRIO DO JORNAL O ESTADO DE SÃO PAULO (VEJA, 04/10/97).....	132
10. ANÚNCIO DE VENDA DE CARRO (VEJA, 29/01/97).....	136
11. TEXTO PUBLICITÁRIO DO JORNAL DO BRASIL (VEJA, 23/10/96).....	139
12. TEXTO DO DEPUTADO FEDERAL LUIZ GUSHIKEN (VEJA, 03/01/96).....	140
13. TEXTO DE ADVERTÊNCIA NAS PROPAGANDAS DE CIGARROS (VEJA, 0/10/96).....	140
14. CHARGE "THE MASK", DE ÍQUE (VEJA, 23/10/96).....	141
15. OBRA "O GRITO", DE EDVARD MUNCH (VEJA, 21/06/95).....	143
16. CHARGE "O GRITO DO TUCANO", DE ANGELI/MUNCH (VEJA, 23/10/96).....	143
17. CAPA DA REVISTA ISTOÉ/1586 (23/02/00).....	144
18. CAPA DA TVFOLHA (FOLHA DE SÃO PAULO, 10/11/96).....	146
19. EXERCÍCIO: ELABORAÇÃO DE TEMAS E TESES POSSÍVEIS A PARTIR DE DADOS (VEJA, 30/06/99 E 19/03/97).....	148
20. EXERCÍCIO: ELABORAÇÃO DE TEMAS E TESES POSSÍVEIS A PARTIR DE DADOS (VEJA, 30/06/99).....	149

RESUMO

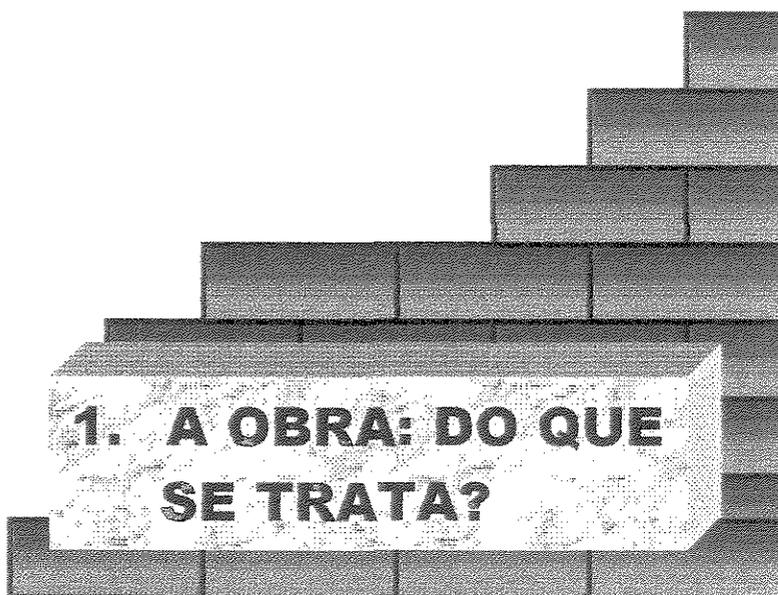
Através de observação na prática pedagógica e de pesquisa exploratória, verificou-se que os alunos, no ensino médio, apresentavam grandes dificuldades em compreender textos argumentativos, especificamente artigos jornalísticos, cujas estruturas não correspondiam à organização textual padronizada pela escola: introdução (tema e tese) - desenvolvimento (argumentação) - conclusão (retomada da tese).

Com o propósito de identificar os fatores condicionantes dessas dificuldades, desenvolveu-se uma intervenção pedagógica que seguiu as etapas metodológicas: aplicação de questionário, “ciclos de leitura” (teste escrito individual e discussão sobre 11 artigos jornalísticos em estrutura padrão ou não) e “aulas de leitura” (foco na compreensão de textos argumentativos de gêneros variados).

Com finalidade didática, foram especificadas categorias estabelecidas de forma muito ampla na superestrutura argumentativa tomada como base. Assim, de acordo com suas funções no texto, foram consideradas a Tese Aparente, seus Argumentos e Contra-Argumentos (opcionais), a Tese Global, seus Argumentos (formados de Dados e Subteses) e possíveis Contra-Argumentos, Argumento Narração/Descrição e Argumento Sedução.

No início da intervenção realizada, observou-se que os alunos não só apresentavam dificuldades de compreensão de artigos jornalísticos em estruturas não-padrão, mas que não se caracterizavam leitores proficientes de textos argumentativos, independente de gênero ou estrutura textual. No decorrer das aulas de leitura e de discussão coletiva, entretanto, os alunos foram redimensionando a concepção de linguagem e de leitura que apresentavam, dando início a um processo de reconhecimento do texto como unidade de sentido, envolvido por fatores formais, semânticos e pragmáticos. Com o auxílio das categorias estruturais definidas, foram apresentando cada vez menos dificuldades de compreensão, chegando ao último ciclo como leitores proficientes.

Palavras-chaves: leitura, superestrutura argumentativa



1. A OBRA: DO QUE SE TRATA?

Trato, na verdade, da construção de duas obras: uma, já pronta, envelhecida, um dos únicos blocos térreos, em meio aos arranha-céus que dominam o espaço observado; a outra, uma tentativa de reforma”, não com o intuito de fazê-la crescer e possuir, assim, numerosos andares verticais, tornando-se valorizada apenas por uma questão quantitativa. A casa velha pode tomar ares de casa antiga; e, ao invés de ultrapassada, invisível na paisagem de colossais blocos de concreto; tornar-se refulgente, resplendente, por aglutinar à forma a funcionalidade, ou seja, o corpo, uma estrutura antiga, a um espírito atual, com função pautada nos interesses do mundo, do espaço e do tempo em que está inserida.

A obra pronta diz respeito ao sistema de ensino brasileiro, mais especificamente, ao ensino de língua portuguesa; a reforma refere-se a um aspecto deste: a estrutura dos textos argumentativos lidos e analisados na escola. É apenas um aspecto, mas, pela sua própria natureza, reformando-o, altera-se o perfil da casa toda.

Utilizo a metáfora da construção de uma obra em todos os títulos dos capítulos deste trabalho, de um lado, por focalizar a *estrutura da construção* de um sistema de ensino e a *estrutura da construção* de um gênero específico de texto; de outro, por possuírem, ambas, duas configurações: a tradicional, tomada como padrão, praticamente inflexível, portanto coerciva, pois já impõe um quadro a ser preenchido por seu executor; e a que chamo não-padrão, em oposição a esta, formada pela tentativa de elaboração de uma estrutura que seja a expressão das variadas e não-coercivas formas de construção subjetivas. Assim, a primeira já fornece uma moldura, que precisa ser preenchida pelo executor; a segunda, ao contrário, nasce da interseção das variadas estruturas, resultado da criatividade, da liberdade de expressão de vários “construtores”.

Criticando a ordenação padrão não pelo que ela se constitui enquanto ordenação, mas pelo que representa enquanto padrão - “o único esquema” -, elaborei este trabalho, com um perfil um tanto não-padrão, aproveitando-me das entrelinhas e da “falta de linhas” das regras formais da construção de um trabalho científico, propondo estratégias

argumentativas de que se vale a mídia escrita atual, utilizando cores, ilustrações, desenhos, linguagem não rebuscada. Esta última, referente à linguagem erudita, trai-se pela sua própria intenção de uso: cansa, deixa de ser lida e não persuade. Objetivo, com a configuração um tanto diferenciada deste trabalho, que é um texto argumentativo, manter coerência com o seu objeto de análise: o processo argumentativo. Afinal, de que adiantariam estudos complexos e aprofundados sobre argumentação e a conseqüente elaboração árdua de um texto com propósito primordialmente persuasivo, se esta última atividade não pusesse em prática o aprendizado adquirido com a primeira?

Observando, durante aproximadamente um período de sete anos, enquanto professora do ensino médio, que os textos argumentativos eram escolhidos, entre outros critérios, pela estrutura “arrumadinha” (estrutura padrão) em que se apresentavam - como muitos professores se referiam ao esquema “introdução- desenvolvimento-conclusão” (Tese Global – Argumentação - Tese Global) - e que os alunos, acostumados a ler esse tipo de texto, nessa estrutura, sentiam dificuldades em atribuir sentido a textos organizados em estruturas diferentes desta, cada vez mais comuns na mídia escrita, defini o problema suscitador desta pesquisa.

Com o propósito de investigar as possíveis causas dessas dificuldades, a fim de confirmar ou não a hipótese de que a escola, mais especificamente, o ensino de língua portuguesa, vem favorecendo a exclusão dos alunos no que se refere à interação social cotidiana atual, ao ingresso em escolas particulares (através de concurso de bolsas de estudo), nas universidades (através do vestibular) e no mercado de trabalho, em que a leitura (compreensão) de textos cujo esquema organizacional difere da estrutura padrão é atividade cada vez mais comum, foi efetivada uma *intervenção pedagógica* em uma classe de 32 alunos, da 1ª série do ensino médio de uma escola estadual, pública, desenvolvendo-se 36 aulas, de 50 minutos cada uma, em um período de, aproximadamente, três meses.

O processo metodológico que norteou a organização dessas aulas resume-se em três encaminhamentos bem definidos: a aplicação de questionário, os ciclos de leitura (testes e discussões) e as aulas de leitura.

Foi aplicado, inicialmente, um questionário dividido em duas etapas, em duas aulas descontínuas: a primeira, a elaboração de um texto escrito, tinha como objetivo observar

como os alunos “organizariam” um texto argumentativo (se em estrutura padrão ou não) e conhecer aspectos da vivência social desses alunos no que diz respeito à atividade de argumentação no ambiente familiar; a segunda, um teste com questões discursivas, de múltipla escolha etc., tinha a finalidade de fornecer dados sobre vários aspectos da história de letramento dos alunos.

Quanto ao letramento escolar, especificamente, a segunda fase do questionário abrangeu aspectos da pré-escola ao ensino fundamental; e conversas informais com a professora da classe (funcionária da escola) forneceram dados importantes sobre os encaminhamentos de ensino, naquela 1ª série do ensino médio, nos oito meses antecedentes à intervenção pedagógica por mim orientada, direcionados ao trabalho com o texto argumentativo em sala de aula.

Após a aplicação do questionário, 24 aulas foram destinadas aos ciclos de leitura, compostos de dois momentos essenciais: *teste escrito individual* sobre a compreensão de um texto dado (ao todo, foram 11 artigos previamente selecionados) e *análise coletiva* do texto em questão, envolvendo alunos e professora através de discussões orientadas e mediadas por esta última que, no caso, coincide com a pesquisadora deste trabalho, apesar de assumir funções e objetivos específicos diversos.

Quanto aos testes, os dois primeiros abordaram textos numa organização padrão a fim de verificar se os alunos tinham dificuldades de compreensão, mesmo estando sendo preparados para isto pela professora da classe. Já o terceiro e o último teste, apresentaram textos em estruturas não-padrão. No intervalo entre estes foram lidos e analisados, aleatoriamente, textos em estrutura padrão ou não.

Quanto às últimas aulas de cada ciclo, de natureza essencialmente participativa, oral, eu, na função de professora-mediadora, analisei, juntamente com os alunos, o texto contido no teste realizado, após já ter lido as respostas deste. No decorrer do processo de análise com a turma, comentei algumas respostas dos testes de compreensão, as mais freqüentemente escritas pela turma como um todo, dando margem também à discussão sobre elas. Estas aulas foram gravadas em fitas cassete para posterior transcrição e análise dos resultados.

As dez aulas de leitura, por sua vez, tiveram uma importância fundamental no processo metodológico como um todo, pois tinham a finalidade de, desenvolvendo atividades variadas com textos argumentativos diversos (propagandas, charges, anúncios, laudos etc.) proporcionar aos alunos o exercício da associação, a reflexão, a tomada de posição, colocando em prática conceitos teóricos dos fatores de textualidade e de outros aspectos da Linguística Textual a estes interligados, assim como a atitude de argumentar, persuadindo, próprios da Retórica Nova. Desta forma, interessava, nestas aulas, diluir estes conteúdos teóricos na prática efetiva de leitura e análise de textos. Isso justifica também o trabalho com textos argumentativos de características essencialmente diferentes: uma vez que eram mais atraentes aos alunos por serem incomuns (dada a história de letramento deles), elaboradas com muitas cores, formatações de letras e figuras (apelo visual) e por tratarem de temas da atualidade, deveriam funcionar como uma estratégia de motivação à análise do texto escrito. Em outras palavras, deveria haver o processo de “transferência”, de associação entre a leitura (prazerosa) realizada com os textos publicitários, por exemplo, e a realizada com os artigos, que “lembrava” o padrão escolar e a concepção de leitura desenvolvidos na escola - atividade que lhes causava aversão.

Assim, o referencial teórico deste trabalho consta de dois itens básicos: a concepção de linguagem/de texto e o texto argumentativo.

No item concepção de linguagem/de texto, esclareço que concebo a linguagem como interação humana, comunicativa, efetivada pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores em uma situação específica de comunicação, inserida em um contexto sócio-histórico e ideológico (KOCH, 1995; TRAVAGLIA, 1996; GERALDI, 1985; BAKHTIN, 1929; VAL, 1991; NEDER, 1992 e outros), assim como o texto, enquanto um “ato de linguagem”, um processo que faz interseção com o *sistema da língua* e com a *comunicação verbal* (BAKHTIN, 1929), proporcionando aos interlocutores não só a apreensão de conteúdos semânticos, mas também a interação (atuação) de acordo com práticas sócio-culturais (FÁVERO & KOCH, 1988; VAN DIJK, 1996; SCHMIDT, 1978; ECO, 1984; KLEIMAN, 1989 e outros). Dois subitens deste tema não poderiam deixar de ser abordados, dadas as atividades e os objetivos desta pesquisa: a Linguística Textual e o processo de leitura, considerando a relação texto e sujeitos. Quanto ao primeiro, concebi os

fatores de textualidade propostos por Beaugrande e Dressler (1981) uma vez que foram trabalhados nas aulas de leitura, em classe, enquanto conteúdo teórico básico diluído nas atividades práticas de leitura e análise de textos. Outras questões, relacionadas a esta e à estrutura textual, mais especificamente, foram concomitantemente abordadas, dada a necessidade de melhor esclarecê-las quanto ao aspecto terminológico e funcional.

O *dialogismo* de Bakhtin foi, por exemplo, relacionado ao que se estava chamando de intencionalidade e aceitabilidade. Com relevo dado à “perspectiva dos participantes”, por Goodwin e Duranti (1992), levantou-se a questão da acepção de *contexto*, tratada também por Dascal e Weizman (1987), a partir dos quais, frisaram-se conceitos como *indiretude e opacidade, indícios (clues) e pistas (cues)*. Nystrand e Wiemelt (1991) deram destaque, por sua vez, à visão interacionista, dialógica, de contexto, ampliada por Koch (1993), que o distingue sob vários tipos: cultural, situacional, de modalidade, verbal e pessoal. Koch (1997), ainda, é citada ao se fazer referência à intertextualidade. Ratificando os conceitos de Bakhtin, identifica a intertextualidade em sentido lato, de essência dialógica, portanto, polifônica, e, a intertextualidade em sentido restrito, que diz respeito à relação de um texto com outros textos previamente existentes. Sobre esse segundo tipo, mais enfatizado nas aulas de leitura, e, por isso mesmo, neste trabalho, Koch identifica várias formas da intertextualidade: explícita, implícita, das semelhanças X das diferenças e intertextualidade com intertexto alheio, próprio ou com intertexto atribuído a um enunciador genérico.

No segundo subitem da concepção de linguagem/de texto, ao tratar a atividade de leitura, ratifico a percepção de que o texto tem sua base formal (lingüística), assim como ao leitor (indivíduo social) são possibilitadas várias compreensões, desde que pautadas nos indícios fornecidos pelo texto, conseqüências da intencionalidade do autor. Considero, pois, a leitura como atividade sócio-cultural (VAN DIJK & KINTSCH, 1983; MARCUSCHI, 1991; KLEIMAN, 1993; TERZI, 1995 e outros).

No outro item teórico básico - o texto argumentativo - inserido no primeiro, concebo a argumentação, em sentido lato, como “persuasão” e “reforço”. Imbuído desta concepção, Travaglia (1991) classifica dois tipos de discurso: o da cumplicidade e o da transformação. Tendo como base este último, a diferenciação, estabelecida pelo mesmo

autor, entre texto argumentativo e não argumentativo (ambos em *stricto sensu*) é, pois, bastante pertinente. Pautado no primeiro caso, em que a argumentação é essencialmente persuasiva, atingindo seu “grau máximo”, é que foi adotado o termo *texto argumentativo* neste trabalho de pesquisa. Melhor especificando-o, trata-se do texto em que se toma uma posição, propõem-se a debater, a convencer, a persuadir; é onde a argumentação manifesta-se explicitamente.

Como o interlocutor tem papel fundamental nesta perspectiva argumentativa, foram evidenciados os tipos de auditório estabelecidos por Perelman e Olbrechts-Tyteca, assim como os aspectos relativos aos *objetos de acordo* que incluem a categoria do real (fatos, verdades e presunções) e a do preferível (valores e hierarquias).

Um aspecto dentro da temática tratada, referente ao gênero textual utilizado para a coleta de dados deste trabalho, evidenciou-se como essencial. O *artigo jornalístico* foi, assim, selecionado como tal, inclusive, por apresentar uma liberdade quase que absoluta quanto à estruturação do texto, proporcionando aos alunos a percepção de estruturas textuais variadas, incluindo a estrutura padrão, além do fato de que incide sobre a *atualidade* e a *opinião*. Vários foram os autores mencionados por tratarem da classificação em que o artigo é incluído, entre eles, Martín Vivaldi (1973), Beltrão (1980), Melo (1985), Rabaça e Barbosa (1978) e Fraser Bond (1962). Algumas comunicações pessoais também foram citadas, uma vez que melhor esclareciam e, em alguns aspectos, até mesmo desdiziam as definições e classificações elaboradas por teóricos da comunicação.

O segundo subitem trata da estrutura argumentativa e das categorias que vários autores utilizam para defini-la, construí-la, como a “célula argumentativa” de Toulmin (1958), a “seqüência argumentativa” de Adam (1992), o “esquema” de Michel Charolles (1980), a “situação retórica” de Plantin (1991), e a “superestrutura argumentativa” de Koch & Fávero (1987). Quanto a esta última, a partir da percepção estrutural de inúmeros textos da mídia escrita contemporânea, proponho que sejam ampliadas as categorias nela consideradas, acima de tudo para fins didáticos.

No aspecto das funções, relacionadas às categorias que Koch & Fávero não evidenciam, identifico o Argumento Sedução (AS), a Tese Aparente (TA), o Argumento da Tese Aparente (A_{nTA}) - que se dá através do(s) Fato(s) e da(s) Subtese(s) - e os Argumentos

Narração/Descrição da Tese Aparente ($A_{nTA-Nr/D}$), assim como os Argumentos Narração/Descrição da Tese Global ($A_{nTG-Nr/D}$). Quanto ao aspecto terminológico, todas as categorias foram alteradas.

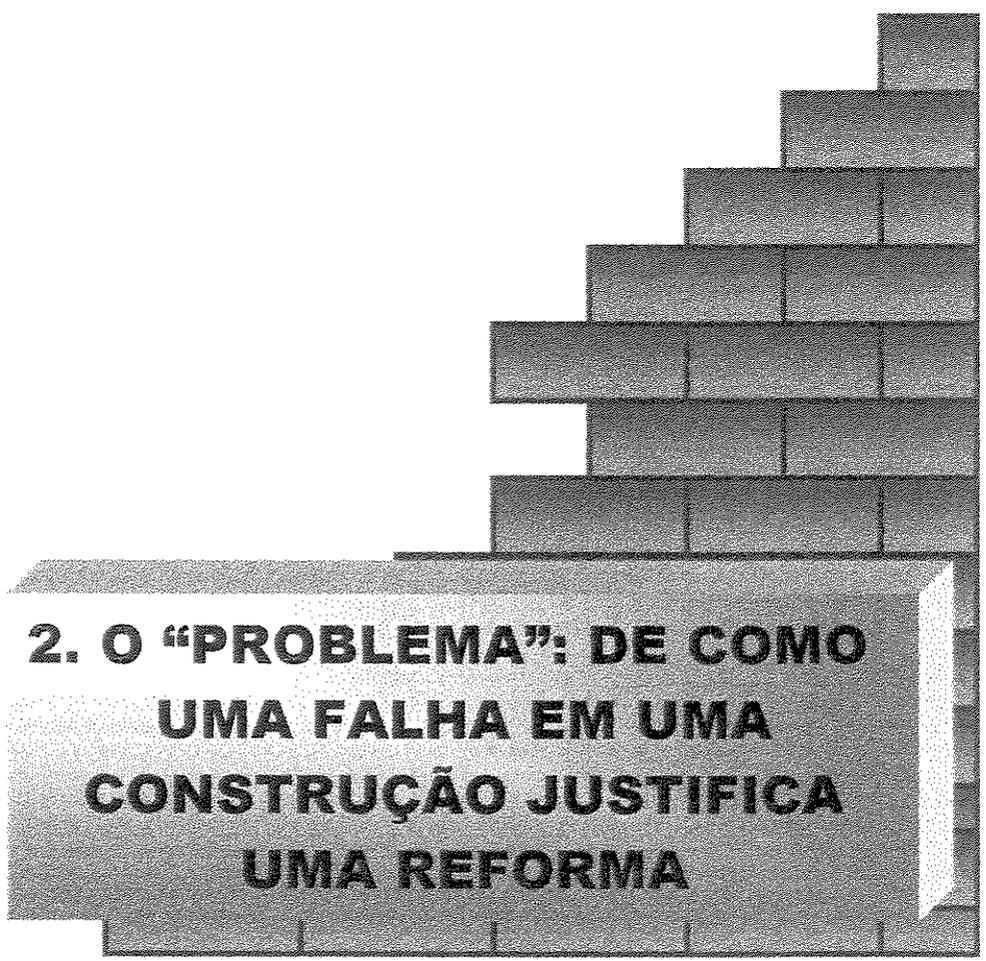
A estrutura-padrão, último subitem a ser tratado no capítulo do referencial teórico, ao contrário, possui uma composição linear rígida, praticamente inflexível. É abordada no sistema escolar, segundo os livros didáticos e os próprios encaminhamentos da professora da turma, como a única estrutura dos textos argumentativos, portanto, a melhor, a correta, fato que se tornou um entrave aos alunos que intencionam ler um artigo jornalístico atual, por exemplo, sem grandes dificuldades de atribuir-lhe sentido.

A fragmentação escola e mundo é também uma realidade via estrutura textual. O que a escola prega, já há algum tempo, não condiz com o que a mídia publica e, implicitamente, exige de seus leitores. A exclusão social, assim, vem como um resultado irrefragável desta realidade.

Em suma, este trabalho consta de uma *pesquisa ação* que, naturalmente, visa a uma alteração da realidade identificada. Seguindo um encaminhamento longitudinal, a análise de seus resultados foi efetivada com base em dois aspectos observados ao longo da intervenção pedagógica: não proficiência em leitura e o ensino teórico da estrutura padrão dos textos argumentativos.

Quanto às categorias de análise, em relação ao primeiro desses aspectos, levei em consideração a *não associação de Dados às Subteses e de Argumentos à Tese Global*; já em relação ao segundo, o *reconhecimento da Tese Global no primeiro parágrafo* e a *identificação da Tese Global explícita no último parágrafo*.

Concebo, ainda, a *identificação da Tese Aparente como se fosse a Tese Global* como uma subcategoria do *reconhecimento da Tese Global no primeiro parágrafo*.



**2. O “PROBLEMA”: DE COMO
UMA FALHA EM UMA
CONSTRUÇÃO JUSTIFICA
UMA REFORMA**

2. O PROBLEMA: DE COMO UMA FALHA EM UMA CONSTRUÇÃO JUSTIFICA UMA REFORMA

Através de atividades práticas de leitura e produção de textos argumentativos em sala de aula, pautadas em um projeto pedagógico fundamentado na Linguística Textual, elaborado e desenvolvido por um grupo de professores de língua portuguesa em uma escola de ensino médio, do qual fazia parte, observei um fato que, com o passar do tempo, manifestava-se sistematicamente: ao serem trabalhados determinados textos, os alunos apresentavam grande dificuldade em compreendê-los, em atribuir-lhes sentido.

Inicialmente, relacionei essa dificuldade à possível prática de leitura realizada no ensino fundamental, que provavelmente não levava em consideração o texto como unidade de sentido, ou “totalidade semântica” (PÉCORÁ, 1992: 59), para a qual

“é preciso que o virtual produtor domine todos aqueles elementos que, no interior de uma redação, permitem que ele (o texto) seja reconhecido como tal e não como um conjunto aleatório de fragmentos isolados. É preciso ainda que essa unidade semântica configure um *discurso*, isto é, uma manifestação verbal capaz de se recobrir de um valor intersubjetivo e pragmático: capaz de representar uma ação entre interlocutores, no interior de uma situação particular de produção.”

Entretanto, com a observação minuciosa do problema já caracterizado, não pude deixar de associá-lo à questão específica da *estrutura textual*, pois os alunos apresentavam dificuldades em compreender textos argumentativos que não se apresentavam organizados na estrutura concebida como padrão pelo sistema escolar, ou seja, de forma simples, mas um tanto esclarecedora: Introdução (em que o tema, obrigatoriamente, e a tese, muito freqüentemente, são apresentados), Desenvolvimento (argumentação) e Conclusão (retomada da tese).

Uma pesquisa exploratória foi realizada, assim, com o objetivo de comprovar ou não a hipótese de que *os alunos tinham dificuldades em compreender textos argumentativos porque estes apresentavam-se em estruturas não-padrão*.

Para tal, aplicou-se um teste em que três textos em estrutura padrão e um em estrutura diferente desta deveriam ser lidos e analisados.

Quanto aos resultados da análise de 167 destes testes, no que se refere à compreensão do texto estruturado de forma não-padrão, 154 afirmaram, em síntese, que *não havia nenhuma lógica no texto, que ele não fazia sentido algum*. Dentre os alunos que disseram ter compreendido o texto, 12 identificaram *alguma relação entre o título e o desenvolvimento*, mas não esclareceram qual esta relação, abstendo-se de explicá-la, respondendo (a maioria) literalmente que *não haviam entendido o texto*, ou ainda, *que não se tratava de um texto lógico*. Apenas 1 aluno respondeu que o texto fazia sentido e justificou, baseado em indícios textuais, a sua compreensão, absolutamente aceitável.

A partir desta experiência, cada vez mais focalizou-se, em sala de aula, a leitura de textos argumentativos em estruturas variadas, particularmente a leitura de artigos jornalísticos. Esta iniciativa justificou-se, acima de tudo, pelo fato de estes estarem presentes, cada vez com mais frequência, na mídia escrita, além do mais, por apresentarem uma quase ilimitada liberdade de elaboração/construção textual, autoria diversificada (profissionais de várias áreas de conhecimento, jornalistas ou não, vinculados ou não à empresa de comunicação) e por tratarem de fatos da atualidade. Estas caracterizações interessavam exatamente por incidirem sobre a variedade, a diversidade, uma vez que se almejava trabalhar com textos organizados, estruturados, das formas mais diferentes, tanto, por um lado, para suprir a necessidade que os alunos apresentavam, quanto para ainda mais ratificar ou não a hipótese parcialmente comprovada.

Com base em uma coletânea iniciada a partir de 1984, de artigos retirados de fontes como as revistas *Veja*, *Istoé*, *Superinteressante*, e de jornais como *Folha de São Paulo* e *O Estado de São Paulo*, observei que este gênero textual, cada vez mais diferente dos textos de ordenação típica padrão, constituíam uma espécie de “moda” na mídia escrita.

Lecionando e investigando o tipo de reação dos alunos ao lerem artigos não-padrão já no final da década de 90, refleti sobre o problema que a cada aula mais se evidenciava: ora, o fato de alunos, no ensino médio (após, no mínimo, 8 anos de ensino escolar) - em que a disciplina Língua Portuguesa é dada quase que diariamente - apresentarem extrema

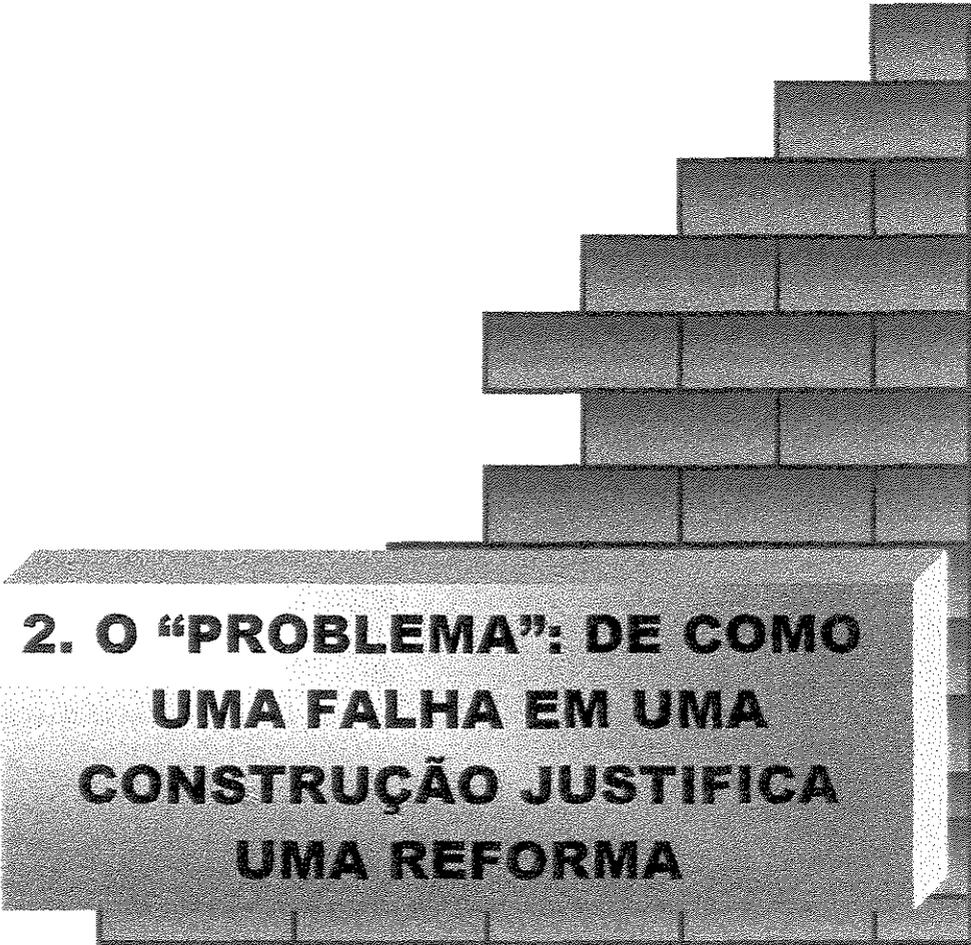
dificuldade de compreender artigos jornalísticos muitas vezes direcionados aos adolescentes (como a *Folhateen*, da Folha de São Paulo) é, no mínimo, preocupante.

O “problema” suscitador desta pesquisa, assim, reside no fato de o sistema educacional brasileiro, no que diz respeito ao domínio da língua materna, especificamente à leitura, estar favorecendo a exclusão de seus alunos, tanto no que diz respeito à interação social cotidiana (não ter condições de participar de conversas, mesmo informais, sobre a crítica que o autor x fez, sobre o assunto do texto y, sobre quão interessante foi este texto etc.); quanto à possibilidade de ingresso em escolas particulares através de concursos para bolsas de estudo; em universidades, através do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e do vestibular; e no mercado de trabalho, quando da seleção de candidatos para empresas nacionais e multinacionais, em que a leitura (compreensão) de textos, cujo esquema organizacional difere da estrutura padrão, é atividade cada vez mais comum.

A diversidade, portanto, especificamente no que diz respeito à estrutura dos textos argumentativos, deve ser valorizada pelas instituições de ensino, uma vez que a elas deve ser atribuída a responsabilidade, quanto ao ensino de língua portuguesa, de formar leitores capazes de compreender textos dos mais variados tipos e gêneros, organizados através das mais diversas formas. Afinal, a estrutura que insistem em padronizar; pior, em focalizar como única existente, já não representa mais, por ser pautada nas categorias da disposição do discurso da retórica antiga, de influência aristotélica, uma composição textual erudita, que carrega consigo a imagem do “texto bem escrito”, porque “bem organizado”.

A configuração da sociedade atual, de seus valores, de sua característica ideológica e cultural, alterou esta perspectiva que provavelmente explica a valorização unilateral de uma determinada estrutura textual pela escola.

Cabe ao sistema de ensino brasileiro, portanto, considerar essas mudanças, e mudar sua orientação pedagógica, se for o caso.



**2. O “PROBLEMA”: DE COMO
UMA FALHA EM UMA
CONSTRUÇÃO JUSTIFICA
UMA REFORMA**

3. TEORIAS DE BASE: ALICERCE DA OBRA

Alguns termos utilizados para a identificação de processos, categorias, atos ou mesmo atitudes, como linguagem, texto, leitura, argumentação, argumento, dado, tese, estrutura padrão, entre outros, necessitam ser explicitados, esclarecidos quanto às suas definições, pautadas em concepções que subjazem ao referencial teórico básico deste trabalho de investigação científica: eis o objetivo deste capítulo.

Toda essa definição teórica apóia-se em dois itens básicos, que seguem uma progressão decrescente em termos de abrangência: *concepção de linguagem/de texto, e o texto argumentativo*.

Em *concepção de linguagem/de texto*, abordo alguns *aspectos da Lingüística Textual*, direcionados aos fatores de textualidade, tanto formais, semântico-conceituais, quanto pragmáticos; assim como a relação entre texto e sujeitos no *processo de leitura*.

No que se refere ao *texto argumentativo*, primeiramente identifico características atribuídas ao *artigo jornalístico* por teóricos da comunicação e por jornalistas e/ou escritores deste gênero textual.

Em seguida, trato mais especificamente da *estrutura do texto argumentativo*. Para tanto, exponho e analiso “esquemas” de vários autores, relacionando as seqüências argumentativas a fim de observar em que ponto elas se identificam e em que ponto se diferenciam. Enfatizo, ainda, as categorias por mim propostas, para fins essencialmente didáticos, à superestrutura argumentativa identificada por Koch & Fávero (1987).

Por último, esclareço o que vem a ser *estrutura padrão* e correlaciono suas categorias às propostas neste trabalho.

3.1- Concepção de linguagem/ de texto

É a partir da perspectiva da linguagem como forma de interação (KOCH, 1995; TRAVAGLIA, 1996; GERALDI, 1985; NEDER, 1992; VAL, 1991)) que todos os processos e atos relativos à linguagem serão considerados. Sob essa concepção, a “linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 1996: 23). Assim, a substância da linguagem é constituída pelo fenômeno social da interação verbal (NEDER, 1992).

Mikhail Bakhtin, um dos maiores pensadores do século XX, cujos escritos englobam lingüística, psicanálise e crítica literária, sedimenta o alicerce de uma concepção de linguagem que extrapola, por sua abrangência, a noção de língua como código acabado, pronto, que serve à comunicação entre emissores e receptores de mensagem. Bakhtin amplia essa noção, levando em consideração os fatores sociais, ideológicos, extralingua, extracódigo, que permeiam todo ato de linguagem. Cada língua é, assim, um conjunto de linguagens (heteroglossia) e cada sujeito falante apresenta-se como uma unidade pluriforme e seu discurso não pode ser considerado só “seu”, mas também dos “outros”, na medida em que é o resultado de um conjunto contínuo e ilimitado de vários outros discursos ouvidos, lidos, percebidos, compreendidos (polifonia). Esses “outros”, para Bakhtin, assumem uma dimensão tão ampla quanto a própria existência, história, do homem. Afinal, o quê, como falamos e compreendemos hoje, é fruto do quê, de como falamos e compreendemos ontem e assim sucessivamente.

Os homens são multilíngües, tanto no que se refere ao conteúdo (temas que envolvem valores, percepção de mundo, concepção de vida etc.) como à forma (pronúncias, entonações etc.). São levados em consideração, portanto, na produção de linguagem, os indivíduos (cada um representante de um conjunto de outros no que diz respeito à classe, raça, gênero) e a situação complexa e concreta em que se dá a interação dos interlocutores.

Dessa forma, a noção de texto que permeia os encaminhamentos metodológicos deste trabalho de investigação tem sua raiz no paralelo, traçado por Bakhtin (1929, p. 290-350 passim), constituído por elementos e processos relacionados ao jogo da interação lingüística. De um lado, aqueles considerados no âmbito concreto da língua, neutra, desvinculados de um contexto social, histórico; de outro, aqueles que dizem respeito aos atos de linguagem que não existem por si sós, mas atrelados a um contexto de enunciação. No rol dos aspectos que apresentam essa questão como diferencial básico, estão os conceitos de língua e comunicação verbal, oração/palavra e enunciado, compreensão/descodificação e explicação/identificação, significação e sentido.

Minha reflexão será centralizada em torno dos dois primeiros pares de conceitos que, cabe ressaltar, não mantêm (cada par), assim como os demais, uma relação de exclusão, mas de limitação e abrangência. O aprofundamento desses conceitos justifica-se por serem estes a base, o núcleo, a partir do qual todos os outros foram gerados.

Para Bakhtin (ibidem, p. 335), “jamais se pode confundir língua e comunicação verbal (entendida como comunicação dialógica efetuada mediante enunciados)”. Os enunciados são unidades da comunicação verbal, são individuais (podem refletir a individualidade de quem fala ou escreve), jamais podem ser repetidos, reiterados, duplicados. O todo do enunciado se constitui como tal graças a elementos extralingüísticos (dialógicos), e este todo está vinculado a outros enunciados.

Diferentemente das unidades significantes da língua - palavras e orações - que, segundo Bakhtin (1979) são de ordem “impessoal”, não pertencem a ninguém; a unidade da comunicação verbal, o enunciado, tem autor e destinatário.

“Este destinatário pode ser o parceiro e interlocutor direto do diálogo na vida cotidiana, pode ser o conjunto diferenciado de especialistas em alguma área especializada da comunicação cultural, pode ser o auditório diferenciado dos contemporâneos, dos partidários, dos adversários e inimigos, dos subalternos, dos chefes, dos inferiores, dos próximos, dos estranhos etc.; pode até ser, de modo absolutamente indeterminado, o outro não concretizado” (ibidem, p. 321).

Os outros, para os quais um enunciado se dirige, não são passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. O locutor, antes mesmo de se pronunciar, já espera do outro uma “resposta”, uma compreensão responsiva ativa. Para a palavra (e, por conseguinte,

para o homem) pronuncia-se Bakhtin (1979:356): “nada é mais terrível do que a irresponsividade (a falta de resposta)”.

Elaborado através da inter-relação dos signos (as palavras, a oração), o texto construído é uma atividade do homem, social (e público) e como tal, será possível, questiona Bakhtin (ibidem, p. 341), “observá-lo e estudá-lo enquanto fenômeno natural, enquanto coisa?”. A ação física do homem, responde, “deve ser compreendida como ato; ora, o ato não pode ser compreendido fora do signo virtual (reconstruído por nós) que o expressa (motivações, finalidades, estímulos, níveis de consciência)” . Dessa forma, o homem pode falar ou escrever uma palavra (ou oração) da língua descontextualizadamente, fora do processo de interação verbal entre sujeitos, mas um texto, definitivamente não; o texto é um ato de linguagem.

Assim, a relação (e não diferenciação) entre texto e enunciado pode ser explicada através das noções de *dado* e *criado*. Bakhtin (idem, p. 348) associa esses conceitos:

“O enunciado nunca é simples reflexo ou expressão de algo que lhe preexistisse, fora dele, dado e pronto. O enunciado sempre cria algo que antes dele, nunca existira, algo novo e irreproduzível, algo que está sempre relacionado com um valor (a verdade, o bem, a beleza, etc.). Entretanto, qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada (a língua, o fenômeno observado na realidade, o sentimento vivido, o próprio sujeito falante, o que já é concluído em sua visão de mundo, etc.). O *dado* se transfigura no *criado*.”

Desta forma, por trás do texto sempre há uma língua, um sistema compreensível para todos, convencional, assim como elementos que se poderiam chamar técnicos (aspecto técnico da grafia, da elocução etc.), mas essa sua configuração física é apenas o ponto de partida para sua realização mais ampla, dentro de seus limites de enunciado.

O texto, portanto, faz interseção com o sistema da língua e o dado com a comunicação verbal.

Sob essa mesma perspectiva, Koch (1997), Val (1991), Fávero & Koch (1988), Van Dijk (1996), Schmidt (1978), Eco (1984), Kleiman (1989), entre outros, elaboram suas definições de texto, cuja concepção de linguagem em comum constitui a base teórica desta pesquisa.

3.1.1- A Lingüística Textual

A Teoria ou Lingüística do Texto surgiu enquanto

“estudo das operações lingüísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. Seu tema abrange a *coesão superficial* no nível dos constituintes lingüísticos, a *coerência conceitual* no nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações ao nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções” (MARCUSCHI, 1983: 13).

Assim, na Lingüística Textual, preserva-se tanto a abordagem estritamente lingüística, quanto considera-se uma organização não-linear dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas. A perspectiva de como a linguagem é concebida permeia implicitamente todo o processo de leitura e análise de texto em vários e específicos momentos desta pesquisa, não sendo necessário, nem pertinente, abordá-los explicitamente de forma particular e pormenorizada.

É indispensável, entretanto, evidenciar um aspecto da Lingüística do Texto - os *fatores de textualidade* - por terem sido trabalhados enquanto conteúdo de conhecimento nas aulas de leitura, etapa metodológica efetivada no desenvolvimento da intervenção pedagógica em sala de aula (cf. Cap. 4 deste trabalho).

Esclareço que as terminologias e classificações elaboradas por Beaugrande e Dressler (1981), relacionadas aos fatores de textualidade, adotadas a priori, foram abordadas enquanto conteúdo teórico diluído nas atividades práticas de leitura e análise lingüística de textos. O que interessava, de fato, era uma percepção mais concreta desses fatores, relacionada às suas funcionalidades em um dado contexto sócio-cultural.

Ao tratar dessa questão, inicialmente, esclareço o que se está considerando por coerência e coesão textuais.

A coerência é o fator semântico-conceitual e extrapola os limites do texto; é não linear, profunda e subjacente à estrutura textual. É através da coerência que se vê possibilitada a compreensão do sentido do texto. A coesão, por outro lado, diz respeito às relações de sentido existentes no interior do texto, responsáveis por sua configuração enquanto texto, sendo realizada, portanto, através do sistema léxico-gramatical.

Chamo a atenção para o fato de que não existem fronteiras rigidamente erigidas entre coesão e coerência, logo, não são concebidas, neste trabalho de pesquisa, como dois fatores de textualidade que se justapõem, e, muito menos, que se contrapõem; serão tratados, ao contrário, como dois aspectos imbricados de um mesmo fenômeno: a comunicação verbal.

Assim, a coerência, além de essencialmente semântica e pragmática, também apresenta um fator sintático (lingüístico-gramatical). Afinal,

“qualquer relator, ao mesmo tempo que supõe uma co-referência entre os processos que relaciona, supõe igualmente um desenvolvimento da significação, uma progressão semântica: uma justificativa para que o texto não se encerre por ali mesmo” (Pécora, 1992:80).

Beaugrande & Dressler (1981) fazem referência, ainda, a critérios ou fatores de textualidade centralizados nos usuários (pragmáticos). Adoto cada um deles, com suas respectivas conceituações: intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade.

A intencionalidade diz respeito ao empenho do locutor em elaborar um discurso coerente e coeso, capaz de, através do instrumento lingüístico, satisfazer seus objetivos comunicativos em uma situação precisa; já a aceitabilidade, difere desta por ser vista do lado daquele que recebe o conjunto de manifestações lingüísticas emitidas em uma enunciação discursiva.

A situacionalidade, por sua vez, é responsável pela adequação do texto à situação sociocomunicativa, e a informatividade, outro fator inserido no aspecto sociocomunicativo dos textos, diz respeito às ocorrências ou às informações à medida que são esperadas ou não, conhecidas ou desconhecidas, previsíveis ou imprevisíveis.

A intertextualidade, por fim, concerne aos fatores que fazem utilização de um texto dependente do conhecimento de outro(s) texto(s).

Outros autores serão citados a seguir, por tratarem de questões específicas relativas aos fatores pragmáticos abordados e, naturalmente, por evidenciarem a concepção teórica adotada neste trabalho.

Quanto à intencionalidade e a aceitabilidade, é importante relacioná-las à discussão do que Bakhtin chama de dialogismo.

De fato, afirma Bakhtin, o processo lingüístico-comunicativo, essencialmente dialético, envolve tanto a consciência individual formadora e formada pela consciência exterior, quanto as manifestações verbais exteriores e intertextuais, entre os vários “eus” formadores e formados por cada “eu” em particular.

Os “eus”, envolvidos por toda uma contextualização situacional concreta e complexa, permanecem em diálogo constante e ininterrupto, implícito ou explícito, com os “outros eus”. A intencionalidade permeia o discurso enunciativo do locutor do propósito-maior de refração desse mesmo discurso, já modificado pelo interlocutor. Ambos - locutor (ora interlocutor) e interlocutor (ora locutor) - necessitam da réplica de seus discursos proferidos.

A situacionalidade, por sua vez, suscita um maior esclarecimento sobre o que se concebe por *contexto*, aspecto bastante enfatizado nas aulas de leitura, principalmente porque a importância deste, na atividade de compreensão de textos, era, nas aulas anteriores à intervenção pedagógica, visivelmente desconsiderada.

Não adoto a noção de contexto relacionada apenas a seu aspecto físico e situacional, pois desconsidera as relações semânticas, pragmáticas e cognitivas. Não é, pois, o “contexto de produção” (físico, situacional) que determina a interpretação de um enunciado. Ele só pode afetar diretamente a linguagem “através do conhecimento que falante e ouvinte têm desse entorno”, ou seja, “se quisermos entender qual o contexto que afeta a interpretação da linguagem, teríamos que focalizar o ‘ambiente ou o contexto no interior da cabeça do falante ou do ouvinte’ e não o contexto externo.” (SINCLAIR, 1993: 533).

Goodwin & Duranti (1992: 3), por exemplo, são autores que também aceitam como crucial a consideração da “perspectiva dos participantes” na análise do contexto que, para eles, é visto na acepção de “contexto de processamento”, o que compreende, além do contexto físico de produção, também os contextos cognitivos de produção e interpretação de linguagem. Nos contextos de interpretação, dessa forma, estão incluídas as ações praticadas no discurso, as crenças dos locutores-interlocutores, seus conhecimentos enciclopédicos e os conhecimentos prévios, o domínio de normas comunicativas etc.

Dascal e Weizman (1987: 32), por outro lado, ao tratar de contexto, distinguem entre informação meta-lingüística (conhecimentos da estrutura da língua) e extralingüística (conhecimentos de mundo). Essas informações irão influenciar a interpretação dependendo do nível de “opacidade” ou “ironia” do texto. Distinguem, ainda, “indiretude” (que conduz à ironia) e “opacidade” (que “detona” novas identificações).

A opacidade diz respeito ao suprimento de lacunas (gaps) e a indiretude à solução do desalinhamento (mismatch) entre o expresso e o pretendido, através de um “segundo canal” de informação, que é extralingüístico; tem a ver com o entorno do texto e não com a situação referida no texto. Dessa forma, as informações de que o leitor dispõe, indicam esses autores, são de dois tipos: os indícios (clues), cotextuais e contextuais, que possibilitam a percepção da significação pretendida pelo autor e a significação exposta pelos enunciados; e as pistas (cues), que auxiliam na distinção entre opacidade e indiretude.

Essas posições servem de ênfase à teoria de Nystrand & Wiemelt (1991: 25), que distinguem entre visão formalista e visão interacionista. Enquanto as teorias formalistas localizam a significação “nos textos”, as teorias dialógicas, na linha interacionista, da “negociação”, centradas na comunicação efetiva no uso discursivo da língua, encontram-na entre locutores e interlocutores. A interpretação do texto, assim, concebida de forma pragmática, fará continuamente alusão a um contexto que, segundo Koch (1993: 401), pode ser de vários tipos: cultural, situacional, de modalidade, verbal e pessoal. Vem ao caso destacar cada um desses tipos de contexto, dada a relevância desse tema à atividade de compreensão textual desenvolvida neste trabalho.

O contexto cultural, por exemplo, é a base do entendimento. As inferências, para serem realizadas, necessitam do conhecimento dos esquemas culturais específicos. Assim também o contexto situacional, que fornece pistas indispensáveis à compreensão através de processos inferenciais.

A modalidade (oral ou escrita) influencia igualmente o processamento do texto, tanto no que se refere à “diferenças de memória” (é provável que a estocagem através de uma modalidade, oral ou escrita, seja mais persistente que através de outra), ao “controle do processamento” (o leitor é possivelmente mais livre na busca de informações que o ouvinte,

em termos de tempo para compreensão, voltas e re-análises) e de “atenção” (o leitor deve ignorar estímulos visuais e auditivos do contexto).

O contexto verbal também é relevante na construção de inferências. Propriedades lingüísticas influenciam a compreensão do texto, tais como a referência pronominal, acarretamentos lexicais, marcadores de tópico, conectores etc. Foi também denominado por Petöfi, citado por Fávero & Koch (1988: 92), como co-texto.

O contexto pessoal, por sua vez, leva em consideração o próprio sujeito enquanto contexto: inclui seus conhecimentos, atitudes, crenças, metas, fatores emocionais, convicções, entre outros.

Sobre a intertextualidade, Koch (1997: 46-50) a entende em sentido lato e em sentido restrito. O primeiro, corresponde à característica essencialmente dialógica e, portanto, polifônica da linguagem, atribuída por Bakhtin (1929; 1979), em que a idéia do locutor como um “Adão bíblico” (ibidem, p. 319) é uma ilusão.

A intertextualidade em sentido restrito, abordada explicitamente nas atividades de compreensão de texto em sala de aula, diz respeito à “relação de um texto com outros textos previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos” (KOCH, 1997: 50).

Koch (ibidem, p. 49) considera, basicamente, quatro tipos de intertextualidade em sentido restrito. Um deles, referente à *forma/conteúdo*, acontece quando, por exemplo, um autor imita ou parodia, observando estilos, registros ou variedades da língua; outro, diz respeito ao discurso relatado, às citações e referências, aos resumos, resenhas, traduções, em que há a citação da fonte do intertexto (*intertextualidade explícita*) e a que ocorre sem citação, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória, como é o caso das alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrase e de ironia (*intertextualidade implícita*). Há, ainda, a intertextualidade *das semelhanças X das diferenças*, em que o autor, no primeiro caso, aproveita-se do discurso alheio para fazer valer sua palavra no processo argumentativo (argumento de autoridade); no segundo caso, acontece o contrário, o autor incorpora o intertexto para mostrar sua improcedência. Por último, há a *intertextualidade com intertexto alheio, com intertexto próprio ou com intertexto atribuído a um enunciador genérico*. Koch (ibidem, p. 49-50) chama a atenção para o fato de que alguns autores só consideram intertextualidade o primeiro caso, utilizando para o segundo o rótulo de intra-

ou auto-textualidade. Este refere-se, por exemplo, a provérbios e ditos populares, cuja verdade é garantida pelo enunciador genérico, representante da opinião geral, do saber comum da coletividade.

Sob a perspectiva da Lingüística Textual, que engloba o estudo das manifestações *lingüísticas* e das operações *cognitivas* que regulam e orientam a funcionalidade do processo comunicativo-social de locução e inter-locução, através de textos orais e escritos, a conceituação dos fatores de textualidade elaborada por Beaugrande e Dressler foi adotada, neste trabalho, como embasamento à atividade de leitura nele desenvolvida.

Da mesma forma, foram postas em relevo particularidades teóricas citadas por vários autores, resultado de estudos mais específicos relacionados aos fatores de textualidade, uma vez que acrescentam aspectos de fundamental importância à principal justificativa da abordagem deste tema, ou seja, explicitar os fatores inerentes ao processo de interação lingüística, evidenciando-os concretamente, funcionalmente, fazendo alusão à experiência de vida e ao conhecimento de mundo dos alunos, com o intuito de fazer com que realizem uma leitura mais profunda e abrangente, não restrita apenas ao aspecto semântico dos períodos e parágrafos do texto.

3.1.2- A leitura: relação entre texto e sujeitos

Com o intuito de esclarecer como se dá a relação autor-texto-leitor, necessário se faz evidenciar sob que perspectiva se está concebendo a relação língua, sujeito e “objetos do mundo”. Para tanto, serão considerados alguns pressupostos gerais traçados por Marcuschi (1998) e Marcuschi & Koch (1998) quando do tratamento de processos referenciais no texto. Não vem ao caso focalizar esses processos, mas sim a concepção de língua e de discurso que lhes subjaz.

O primeiro pressuposto supõe uma noção de língua heterogênea, variável, histórica, socialmente constituída, não servindo como mero instrumento de espelhamento da

realidade. Assim, a língua não é o limite da realidade, nem o inverso. “Língua é trabalho cognitivo e atividade social que supõe negociação. Não pode ser identificada como instrumento pronto para usos diversos” (MARCUSCHI & KOCH, 1998: 3).

O segundo pressuposto postula que o mundo (a realidade extra-mental) não se acha claramente demarcado e precisamente delimitado na forma como o designamos. Assim, a discretização do mundo empírico (extra-mental) não é um dado apriorístico mas uma elaboração cognitiva. Já o terceiro pressuposto é mais específico, trata da “referenciação” como um processo realizado negociadamente no discurso e que resulta na construção de referentes. Referir passa a ser uma atividade que vai muito além da iniciativa de “etiquetar” um mundo pré-existente extencionalmente designado; trata-se de uma *atividade discursiva* de tal modo que os referentes passam a ser *objetos-de-discurso*. Isso não quer dizer, ressalta Marcuschi (1998: 3),

“que se nega a existência do mundo extra-mental, pois este continua sendo a base para a designação. Afinal, não postulamos uma teoria subjetivista nem idealista na qual o mundo seria uma criação de nossos discursos. A rigor, a realidade empírica extra-mental existe, mas mais do que uma experiência estritamente sensorial e especularmente refletida pela linguagem, é discretizada no processo de designação discursiva e dependente de um trabalho cognitivo realizado no discurso”.

Este ponto de vista da lingüística e da psicologia cognitiva, partilhado por Mondada & Dubois (1995), Rastier (1994) e outros, nega a existência de um sujeito abstrato, racional, ideal, solitário face ao mundo e postula que “o sujeito realiza uma construção dos objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo” (Mondada & Dubois, 1995:276).

Essa concepção de *sujeito*, portanto, está em perfeita sintonia com a de linguagem, de cunho essencialmente sócio-ideológico. Longe de se constituir um “depósito de discursos exteriores”, o sujeito é, também, executor, elaborador de seu próprio discurso.

Há uma coexistência de pluralidade de vozes que se dão em registros diferentes, gerando “um ângulo dialógico no qual essas vozes se justapõem e se contrapõem, gerando algo além delas próprias” (STAM, 1992: 98). Bakhtin (1929: 57) bem esclarece esse processo:

“Todo signo ideológico exterior, qualquer que seja sua natureza, banha-se nos signos interiores, na consciência. Ele nasce deste oceano de signos interiores e aí continua a viver, pois a vida do signo exterior é constituída por um processo sempre renovado de compreensão, de emoção, de assimilação, isto é, por uma integração reiterada no contexto interior”.

Dessa forma, o ato de ler não significa tomar o texto como um “objeto mundano”, auto-existente, independente das intenções subjetivas de quem o produziu e da percepção subjetiva de quem o lê. Na Linguística Textual, essa consideração de essência sócio-cultural da leitura é compartilhada por Kleiman e Terzi (1989), Smith (1989), Van Dijk e Kintsch (1983), Marcuschi (1991), Kleiman (1993), Terzi (1995) entre outros, para os quais é através da palavra que os indivíduos se tornam sujeitos e interagem uns com os outros num diálogo explícito ou implícito, permanente e vivo. Utilizam-se da palavra e expõem as faces da estrutura social em que vivem. Tudo o que é dito, considerando este dito como signo, reflete o que, de maneira geral, existe enquanto forças ideológicas de poder, no seio de uma determinada sociedade. É através do entendimento, ou melhor, para usar uma expressão própria de Bakhtin (1929: 93), através da “compreensão”, da “descodificação” da linguagem, que os sujeitos socialmente organizados comunicam-se. O essencial nessa tarefa de compreensão (que será, neste trabalho, tomada também como “interpretação”) é que os sujeitos envolvidos no processo de comunicação compreendam a palavra num contexto concreto específico. Cada enunciação deve ser apreendida considerando-se os vários fatores que a envolvem, como o local, a entonação, a classe social dos interlocutores, suas origens, raças, concepções de mundo, intenções persuasivas, enfim, há todo um contexto em que ocorrem as enunciações, através do qual esses fatores podem ser percebidos no constante diálogo social.

Mas é importante fazer referência às posições teóricas atuais a respeito de leitura que privilegiam ora o texto em detrimento do sujeito, ora o sujeito em detrimento do texto. Braga (1998:54) ratifica essa realidade, alertando que o ensino de leitura crítica na escola brasileira “enfrenta dois tipos de problemas gerados por orientações distintas de ensino que promovem atitudes não-dialéticas na interação com textos: passividade frente ao texto e subjetivismo extremo do leitor”.

A iniciativa de priorização do texto induz os alunos/leitores a uma atitude reprodutora frente a ele; a leitura é vista como produto fechado, como reconhecimento de sentido materializado na superfície textual. Esta posição preconiza a noção de texto como objeto autônomo e fechado, portador de sentidos que independem das intenções do autor e da percepção subjetiva do leitor.

Por outro lado, as propostas pedagógicas que priorizam a voz do aluno, certamente têm a vantagem de recuperar o espaço da participação do leitor e o respeito pela diversidade social constitutiva da sala de aula, como bem atesta Braga (ibidem, p. 55), entretanto ignoram que o ato de ler encontra-se situado dentro de contextos sociais cujas regras tendem a restringir as possibilidades de leituras. O próprio texto, através de indícios por ele fornecidos, também constitui uma restrição a esta prática. É fundamental, portanto, que o aluno/leitor perceba e entenda a natureza dessas restrições para desenvolver uma atitude propriamente crítica frente à leitura.

Dessa forma, não adoto a posição extremista de valorização unilateral do texto ou do sujeito. Na verdade, o texto tem sua base formal (lingüística), assim como o leitor (indivíduo social) tem a possibilidade de realizar várias leituras a partir dela. Toda a compreensão deve ser pautada nas “pistas” que o texto fornece. Ao leitor, a partir desses dados, é permitida uma multiplicidade de compreensões que, por sua vez, dependerão de seu conhecimento de mundo, bem como do grau em que esse conhecimento é partilhado pelo(s) leitor(es) do texto; do conhecimento e uso de elementos lingüísticos - da sua organização em uma cadeia lingüística, como e onde cada elemento se encaixa nesse contexto - assim como de fatores pragmáticos, do contexto situacional e dos interlocutores em si, suas crenças e intenções comunicativas.

Assim, a linguagem como forma de interação e, conseqüentemente, a leitura como atividade sócio-cultural, constituem as concepções norteadoras de todas as etapas e processos desenvolvidos nesta pesquisa, o que significa dizer, vale ressaltar, que todo o trabalho desenvolvido durante a intervenção pedagógica, em sala de aula, direcionado à leitura de textos, partia do pressuposto de que a interação característica da leitura corresponde à ação de um locutor sobre um interlocutor e vice-versa, impregnada das características do contexto sócio-histórico que a envolve. O movimento social ininterrupto,

por sua vez, deixa claro que as idéias aceitas ou criadas por um indivíduo nunca lhe pertencem totalmente, não lhe são uma dádiva divina, genética, mas sim a representação concreta da compreensão das idéias defendidas por outros sujeitos, traduzidas sob a força de sua percepção particular.

3.2- O texto argumentativo

Inicialmente, é indispensável esclarecer sob que perspectiva se está considerando a *argumentação*, uma vez que esta constitui a base sobre a qual se apoiarão as abordagens a ela vinculadas.

Reboul (1998), muito apropriadamente, associa a argumentação ao que destaca como característica básica da retórica, ou seja, “a arte de persuadir”. A persuasão retórica, explica Reboul, “consiste em levar a crer, sem redundar necessariamente no levar a fazer. Se, ao contrário, ela leva a fazer sem levar a crer, não é retórica” (p. XIV). Por outro lado, completo: se a argumentação só leva a persuadir, sem levar a reforçar ou a legitimar, então, temos aí uma visão limitada de argumentação.

Não posso deixar de concordar que todo texto possui uma dimensão argumentativa (no sentido lato), uma vez que o sujeito na função de locutor intenciona atingir um objetivo, atuar sobre um outro sujeito a fim de obter dele determinadas reações verbais ou não-verbais (DUCROT, 1980; KOCH, 1995; TRAVAGLIA, 1991). Entretanto, Breton (1999: 60) bem esclarece:

“O homem se voltou aos outros graças à sua linguagem. Mas, para se exprimir melhor, é necessário dar a este termo um sentido mais preciso e restabelecer, mesmo que um pouco artificialmente, fronteiras para distinguir, do ponto de vista da comunicação e de sua intencionalidade, as ações humanas que visam fazer partilhar uma opinião, das ações que buscam seduzir...”

Assim, assumo como referência teórica a distinção entre duas tipologias textuais básicas, percebidas por Travaglia (1991: 49-60): uma, mais conhecida e enfatizada no sistema escolar, que se refere à descrição, dissertação, injunção e narração, institui-se por

“modos de enunciação caracterizados pelas perspectivas em que o locutor/enunciador se coloca em termos de tempo e espaço (...) do fazer (e/ou acontecer) ou do conhecer, em relação ao objeto do dizer”; a outra, que interessa particularmente a este trabalho, diz respeito à tipologia denominada por Travaglia de “discurso da cumplicidade” e de “discurso da transformação”, coerente com a noção de argumentação aqui defendida.

Ora, se aceito que na argumentação (*lato sensu*), o locutor pode ver o interlocutor como cúmplice ou como adversário, considero bastante pertinente a distinção argumentativo e não argumentativo (*ambos em stricto sensu*), identificada por Travaglia (*ibidem*, p. 58). O primeiro diz respeito a textos em que “a argumentação atinge o seu grau máximo” (KOCH & FÁVERO, 1987: 9 *apud* TRAVAGLIA, 1991: 58), ou seja, em que se toma posição, propõem-se a debater; em que o objetivo de convencer, persuadir, manifesta-se explicitamente. A terminologia “texto argumentativo”, portanto, utilizada neste trabalho, apresenta essa caracterização.

Se atribuo ao texto argumentativo escrito, objeto de análise desta pesquisa, uma característica essencialmente persuasiva, portanto, de cunho intersubjetivo, no qual o autor “age” sobre o leitor, ou seja, intenciona obter a “adesão” do leitor no que se refere às suas opiniões, comportamentos e/ou objetivos, não posso concordar com as posições daqueles que acreditam na força dos fatos e de um certo número de verdades para suscitar infalivelmente o interesse de seus eventuais ouvintes ou leitores. Tal atitude, “resulta da ilusão, muito difundida em certos meios racionalistas e científicos, de que os fatos falam por si sós e imprimem uma marca indelével em todo espírito humano” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1999: 20).

É necessário fazer referência aos tipos de auditório, uma vez que a cada atividade de leitura realizada durante a intervenção pedagógica (*cf.* Cap. 4), a todo momento a eles fazia-se referência. Interessava, pois, nestas atividades, esclarecer aos alunos que as pessoas com as quais interagem apresentam semelhanças e diferenças quanto à maneira através da qual “apreendem o mundo”, dependendo do contexto cultural em que vivem. Assim sendo, como cada elemento da humanidade é parte do mundo como um todo, existirão parâmetros gerais que embasarão os valores, as crenças, os costumes, a noção de certo e errado, enfim, dos seres humanos como um todo. Mas, por outro lado, cada “subconjunto cultural” (um

continente, um país, uma cidade, um vilarejo, uma pessoa etc.) a partir de suas idiossincrasias, poderá apresentar formas peculiares de pensamento e comportamento.

Considero importante, pois, ressaltar os três tipos de auditório definidos por Perelman e Olbrechts-Tyteca (ibidem, p. 34), base teórica que ratifica as características do interlocutor anteriormente mencionadas: o primeiro, o auditório universal, é constituído pela humanidade inteira; o segundo, o auditório particular, diz respeito a grupos particularizados de indivíduos, com cultura, mentalidade e valores específicos; e o terceiro, é constituído pelo próprio sujeito, quando ele delibera ou figura as razões de seus atos.

Assumindo a posição de que tanto o ponto de partida como o desenvolvimento da argumentação pressupõem *acordo* do auditório, entendo que é relevante citar um aspecto relativo aos *objetos de acordo* (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1999: 74) que inclui duas categorias básicas: a categoria do real (noção de juízos de realidade) e a categoria do preferível (noção de juízos de valor), ambas relacionadas ao auditório universal e ao auditório particular.

Assim, à categoria do real (auditório universal) são atribuídos os fatos, as verdades e as pressunções; e à categoria do preferível (auditório particular), os valores e as hierarquias. As definições dessas categorias e explicitações dos aspectos referentes a cada uma delas não são pertinentes à abordagem aqui pretendida; o que interessa, pois, é a relação entre as categorias citadas e o tipo de auditório a elas atribuído.

Ao evidenciar a importância do(s) sujeito(s) que, em dado momento da interação comunicativa, desempenha(m) a função de interlocutor(es), de auditório, uma vez que constitui(em) o objeto da “ação” do(s) sujeito(s) na função de locutor(res), concordo com Plantin (1996: 24) ao definir a argumentação fundamentalmente como “um conjunto de técnicas (conscientes e inconscientes) de legitimação das opiniões e dos comportamentos, que procura influenciar, transformar ou reforçar as opiniões ou os comportamentos (conscientes ou inconscientes) ou os seus objetivos”, assim como, parto também do princípio de que o processo argumentativo é influenciado pelas condições de interação e processamento cognitivo, presente no campo das relações sociais e psicológicas.

3.2.1- O artigo jornalístico

A seleção do *artigo jornalístico* como objeto de análise desta pesquisa, utilizado sistematicamente nos ciclos de leitura (cf. Cap. 4 deste trabalho), justifica-se por possibilitar aos alunos a percepção de uma maior diversidade de posicionamentos sobre as mais variadas questões sociais (sentido lato) do mundo atual, afinal, o artigo é um “gênero que democratiza a opinião no jornalismo, tornando-a não um privilégio da instituição jornalística e dos seus profissionais, mas possibilitando o seu acesso às lideranças emergentes na sociedade” (MELO, 1985: 96). Em decorrência disso, apresenta um perfil da opinião de personalidades da vida pública, como parlamentares, autoridades religiosas, juristas, cientistas sociais etc., proporcionando uma abertura maior à exposição e defesa de teses mais subjetivas e menos compromissadas com a linha político-ideológica das instituições jornalísticas. O tema, igualmente, pode ser “pescado” do mundo atual à preferência do autor, de acordo, é claro, com seu âmbito de interesse e de conhecimento.

A concepção de artigo jornalístico do jornalismo espanhol coincide com a do norte-americano e a do brasileiro. Assim, pode ser bem esclarecida pela classificação de Beltrão (1980: 53), brasileiro para o qual

“o artigo jornalístico é um escrito, de conteúdo amplo e variado, de forma diversa, na qual se interpreta, julga ou explicita um fato ou uma idéia atuais, de especial transcendência, segundo a conveniência do articulista.”

Vivaldi, por outro lado, põe em evidência dois elementos específicos do artigo: a *atualidade* e a *opinião*. A primeira não se restringe ao cotidiano, mas ao momento sócio-histórico vivido; no artigo, deve-se apreender as dimensões menos efêmeras dos acontecimentos. A segunda, diz respeito ao ponto de vista assumido. Esse posicionamento, vinculado à assinatura do autor, pode vir implícito na argumentação, ou pode apresentar-se explicitamente. O leitor o procura “exatamente para saber como o articulista (em geral personalidade destacada) pensa e reage diante da cena atual” (MELO, 1985: 93).

Do ponto de vista formal, segundo as classificações de Melo (ibidem, p. 47) e de Beltrão (1980), as quais adoto como referência teórica, o artigo jornalístico apresenta-se tanto como *artigo propriamente dito* ou como *ensaio*. O ensaio, melhor dizendo, é um tipo de artigo jornalístico. Como também foram lidos e analisados ensaios nos ciclos de leitura, por ocasião da coleta de dados para esta pesquisa, é importante esclarecer em que aspectos eles se distinguem do artigo jornalístico propriamente dito; distinção esta que, de início, não se baseia no número de linhas que apresentam (o ensaio mais longo que o artigo), mas pelo *tratamento dado ao tema*.

O artigo jornalístico propriamente dito trata de fatos que ainda estão se configurando, sobre os quais há julgamentos provisórios; já o ensaio, apresenta pontos de vista mais definidos, “alicerçados com solidez” (MELO, 1985: 93), uma vez que têm compreensão mais abrangente do fato e objetivam sistematizar o conhecimento nele definido. É bom ressaltar que a argumentação, no artigo jornalístico, pauta-se no próprio conhecimento e sensibilidade do autor, enquanto que, no ensaio, apóia-se em fontes legitimadas por sua credibilidade documental, amparando de forma mais substancial a tese defendida.

Quanto à finalidade, o artigo jornalístico toma duas dimensões, continua Melo: o *doutrinário* ou o *científico*. Este último, que intenciona tornar público o avanço da ciência, ampliando o conhecimento de mundo dos leitores no que se refere a novos conceitos e descobertas, não foi abordado nesta pesquisa. Apenas o artigo jornalístico em sua dimensão doutrinária fôra trabalhado nos ciclos de leitura, valendo-se da justificativa explicitada anteriormente quando da seleção deste gênero textual. Afinal, esta dimensão diz respeito à análise de uma questão do momento atual, sugerindo ao leitor uma maneira de refletir sobre ela e de julgá-la.

Quanto à estrutura textual do artigo jornalístico, aceito o posicionamento de Vivaldi (1973) como o mais coerente com a superestrutura argumentativa concebida neste trabalho (cf. item 3.2.2, a seguir), ou seja, “a forma flui do fundo” e seu estilo é o “estilo do articulista”.

Apropriadamente, Melo (1985: 94-95) cita três partes fundamentais do artigo jornalístico, herança da retórica clássica, ratificadas por Vivaldi (1973): *invenção*,

disposição e elocução. A invenção significa tirar do mundo, da vida. É preciso, porém, que o autor do artigo avalie a capacidade de desenvolvimento dos fatos e das idéias aceitas, tanto em um plano universal, quanto particular. A disposição, por sua vez, diz respeito à ordenação das idéias; não se deve, portanto, “arrastar-se pela imaginação desenfreada, nem barrar o caminho da reflexão com critérios excessivamente fechados”. Por fim, a elocução corresponde à expressão escrita das idéias já planejadas; é, em suma, “o momento de dar forma definitiva ao pensamento. O que não significa apenas escrever, mas pressupõe também rever, corrigir. E corrigindo, abreviar, suprimir, substituir”.

Concordo com Melo ao defender esse processo como o mais aproximado do ideal de criação. Pena que seja restrito, na grande maioria das vezes, aos articulistas que escrevem sem a pressão do tempo, àqueles que não pertencem aos quadros das instituições jornalísticas, pois aos jornalistas profissionais nem sempre é facultado seguir tal esquema.

Antes de tratar dessa questão - de quem escreve os artigos jornalísticos - é importante esclarecer que tanto os *articulistas*, quanto os *ensaístas* mencionados neste trabalho, também poderão ser chamados de *colunistas*, uma vez que a coluna, seção especializada de jornal ou revista, abrange o artigo e o ensaio, quando estes apresentam-se em uma seção fixa; são publicados com regularidade e são assinados, características que se justificam pelas peculiaridades das colunas, ou seja, são diagramadas geralmente numa posição fixa e sempre na mesma página, o que facilita a sua localização imediata pelos leitores; mantêm um título e um cabeçalho constantes; são publicadas regularmente; assinadas e redigidas em estilo mais livre e pessoal do que o noticiário comum (RABAÇA & BARBOSA, 1978:102).

Explica Fraser Bond (1962) que a coluna surgiu na imprensa norte-americana em meados do século passado, quando o público começou a “pedir” matérias assinadas, que “tivessem personalidade”. Isso deu lugar, como bem atesta Melo (1985:105), “ao aparecimento de seções sob a responsabilidade de jornalistas conhecidos, superando a frieza e a impessoalidade do corpo do jornal, e originando espaços dotados de valor informativo e de vigor pessoal”.

Ao questionamento “quem escreve artigos no jornalismo brasileiro?”, Melo (*ibidem*, p. 95) responde, portanto, que tanto pode ser um jornalista pertencente aos quadros

regulares da instituição noticiosa (articulistas / ensaístas / colunistas), quanto pode ser um colaborador - escritor, professor, pesquisador, político, profissional liberal - convidado a escrever sobre assunto da sua competência.

Essa questão não passou despercebida aos alunos envolvidos nesta pesquisa, durante o processo de leitura e análise dos artigos jornalísticos e ensaios selecionados. Pelo contrário, o interesse pelas idéias defendidas nestes textos e pela estrutura em que se apresentavam, despertou-lhes a curiosidade tanto por conhecer mais detalhes sobre os autores, como por saber qual a liberdade “real” que eles tinham para escrevê-los, fato dado, muito provavelmente, em função da “admiração” (tanto no sentido de espanto, quanto de estima) verbalmente exposta pelos alunos, após a leitura dos textos estruturados de forma diferente da que costumavam ler, em estrutura padrão.

Reconhecendo a importância de esclarecer essas dúvidas, já que poderiam evidenciar, por exemplo, até que ponto as conceituações teóricas sobre os tipos de textos jornalísticos trabalhados, de fato, correspondem à realidade atual, entrei em contato com vários autores dos artigos jornalísticos trabalhados em sala de aula, e com outros colunistas que escrevem, na maioria das vezes, sem obedecer à rigidez esquemática do texto argumentativo em estrutura padrão (cf. subitem 3.2.3 deste capítulo).

Através do correio eletrônico da Internet (e-mail), recebi algumas respostas interessantes que serão aqui registradas; afinal, informam-nos bem mais do que as definições teóricas expostas nos manuais de produção de textos jornalísticos.

Após esclarecer a finalidade da mensagem e o que estava considerando por artigo jornalístico, estrutura textual e estrutura padrão, pedi que os colunistas em contato respondessem aos questionamentos: “De acordo com sua experiência pessoal, a empresa jornalística lhe faz alguma exigência sobre a *estrutura do texto* que você deverá produzir? Autores de renome são mais livres para elaborarem textos em estruturas que não a *padrão* dos textos argumentativos? Em caso positivo, por quê?”.

Quanto às respostas, selecionei algumas que representam o discurso da maioria, as quais apresento, por uma questão de ordem, vinculadas a três grupos que alcançam níveis de abrangência diferenciados:

- a) focalizam a liberdade dos articulistas/ensaístas quanto à produção de seus textos;
- b) focalizam a liberdade de escolha do tema, da tese e da estrutura textual;
- c) focalizam a liberdade de escolha do tema, da tese e da estrutura textual, e a incoerência da padronização, do caráter inflexível de uma estrutura para o artigo.

Quanto ao primeiro grupo, mais abrangente, cito dois e-mails representativos:

“Há editorias primárias, há editorias exigentes. Há jornalistas independentes, há jornalistas passivos, há jornalistas que nem estão aí. Claro que autores de renome têm mais liberdade. Puxa-sacos só não têm mais liberdade porque não sabem o que é isso. Claro, também o tipo de texto permite maior ou menor “espaço” para o autor. Eu não tenho nada com isso. Escrevo o que bem entendo dentro de minhas próprias regras e noções e, de vez em quando, peço o meu boné.”¹

“(…) a opinião é livre (e deve ser livre sempre) dos cronistas, cronistas, articulistas e colaboradores, que fazem parte do corpo da redação do jornal ou são convidados a escrever. Aí, a estrutura do texto é livre, assim como a criatividade etc. Quem escreve deve saber, sempre, que é responsável pelo que está escrevendo.”²

Quanto ao segundo grupo, os autores vinculam a liberdade de escolha do tema, da tese e da estrutura textual às características e anseios (presumíveis) do auditório, ratificando a noção de argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996). Arthur Dapieve trata de forma bem específica essa questão:

“Até onde eu sei em todos os jornais os cronistas gozam de uma liberdade inatingível para os outros jornalistas. Funcionam, em termos de estilo, como uma válvula de escape e, em termos de política editorial, como fonte de prestígio. O nível de ousadia que cada cronista alcança depende, parece-me, mais de sua própria vontade de experimentar do que de uma norma das direções dos jornais, revistas ou sites. Essa ousadia também é, em alguma medida, regulada pela receptividade dos leitores. Hoje em dia, através da Internet, eles são muito mais ativos na hora de dizer do que gostaram, do que não gostaram ou o que simplesmente não entenderam.”³

1. FERNANDES, Millôr (articulista, chargista, humorista, escreve para várias revistas e jornais e tem página própria no site <http://www.uol.com.br>). E-mail: milleronline@uol.com.br, enviado em 18/10/2000.

2. CASTRO, Moacyr (cronista do Correio Popular/ Campinas-SP). E-mail: jequiti@zaz.com.br, enviado em 29/10/2000.

3. DAPIEVE, Arthur (cronista de O Globo/ Rio de Janeiro-RJ). E. mail: dapieve@oglobo.com.br, enviado em 24/11/2000.

Walter Ceneviva complementa e ratifica esse posicionamento, acrescentando outros aspectos, como, por exemplo, que o artigo pode ser limitado tanto pela temática da coluna (em seu caso, escrever sobre Direito), pela particularização de um auditório (em seu caso, o povo em geral, leigo na área do Direito, com nível de escolaridade relativo ao ensino médio), como também por determinadas “condicionantes externas” (a variação da complexidade dos temas, cujo tratamento variável não é compatível com o espaço fixo, e sua atualidade corresponde a limites profissionais a serem observados):

“Lembre-se que escrevo apenas sobre o Direito. Vale dizer: trato de um ramo da cultura proverbialmente infestado pela preferência barroca do jargão jurídico. Trata-se de uma linguagem complicada que tento traduzir em língua de gente, com resultado apto a ser compreendido por qualquer leitor medianamente informado (...) Minha liberdade de escolha e de tratamento é absoluta. Nunca, jamais a direção do jornal interferiu, solicitou ou ponderou a respeito (...). A preocupação nuclear, absoluta, é voltada para o leitor médio, não trabalhador do direito, mas provido de um nível cultural relativo ao segundo grau, tentando mostrar as várias faces do assunto. Ao contrário do que é hábito entre os juristas, as citações são raríssimas. O leitor destinatário é o rei. Se alguma informação ou crítica se tornar mais clara, com o sacrifício de uma expressão ou de um vocabulário mais técnico, assumo o risco de abandonar o rigor técnico.

Quanto às condicionantes externas, a coluna é escrita na quarta-feira para ser enviada por e-mail à Redação na quinta-feira, antes do almoço, para publicação no sábado. Assim, não deve conter alusão que possa sofrer alteração nesse período, quanto a fatos novos. O espaço é limitado, com variação mínima. São 53 linhas de 75 toques. Creio que sua avaliação deve, necessariamente, considerar esses dois elementos exteriores ao desenvolvimento da linguagem. A variação da complexidade dos temas (cujo tratamento variável não é compatível com o espaço fixo) e sua atualidade correspondem a limites profissionais a serem observados. Há ocasiões em que tenho a coluna pronta, mas um fato novo, relevante, inafastável, me força a modificá-la ou a esquecê-la, na última hora.”⁴

Outros colunistas, como Gustavo Ioschpe, Contardo Galligaris e Affonso Romano de Sant’Anna, deram respostas mais completas, considerando todas as perguntas envolvidas na mensagem enviada, emitindo opiniões sobre a restrição de se elaborar um artigo jornalístico ou um ensaio em estrutura padrão. Já Ioschpe critica as possíveis limitações impostas à elaboração desse gênero textual quanto à estrutura:

4. CENEVIVA, Walter. (colunista da Folha de São Paulo). E-mail não autorizado a ser exposto publicamente; indisponível, no momento, no site <http://www.oglobo.com.br>. Enviado em 20/11/2000.

“Olha, eu não tive orientação nenhuma e não aceitaria também. Há uma linha estreita entre sugestões de argumentos e coerção, censura. Não admito esse policiamento, porque o princípio que me norteia é a honestidade intelectual, o que pressupõe respeito à opinião não do dono do jornal ou do editor, mas minha. (...) Quanto a autores de renome serem livres para fugirem da estrutura padrão, não sei porque não sou de renome. Mas a mim deixaram escrever como eu gosto, até porque não sei fazer de outro jeito. Esse negócio de um de Introdução, dois de Desenvolvimento e um de Conclusão é coisa de preparo tático de jogo de futebol. A escrita é uma arte. Não se rege por isso. Mas imagino que, já que o jornal é uma empresa e tem de ganhar dinheiro, em time que está ganhando não se mexe. Se um colunista escreve algo que as pessoas gostam ou que tenha impacto, certamente terá liberdades que alguém impopular talvez não tivesse. Mas isso quem sabe é o Sr. Frias.”⁵

Galligaris vai mais além, acrescentando que a limitação da estrutura textual pode ser coerciva no que se refere, inclusive, à criação e ao estilo literários, fato que tangencia o foco desse subitem teórico. A exposição de sua experiência pessoal é importante para a reflexão sobre a padronização inflexível de uma estrutura para o texto argumentativo:

“No meu caso, nunca me foram feitas exigências quanto à estrutura textual. O problema é que de alguma forma, em minhas colaborações, na verdade, funciona espontaneamente a estrutura argumentativa que me foi ensinada na escola. Nas colunas (sobretudo se tratando da *Ilustrada*) certamente a exigência argumentativa parece menor. Não sei se internamente ela é ausente. Acho que não.

Detalhe: até o ensino secundário completo estudei na Itália. Passei para Suíça Francesa na Faculdade. Na Itália a dissertação sempre era livre em sua organização. Descobri o ensino formal de *Dissertation Française* só na faculdade. Passei um ano me exercitando para respeitar a famosa tese, antítese, conclusão etc. No fundo, não lamento completamente. Me convenceram que como exercício escolar não foi inútil. Mas certamente perdi algo. Por exemplo, a facilidade com a qual escrevia ficções - o que era legítimo na Itália como forma de dissertação e na França seria sacrilégio.”⁶

Affonso Sant’Anna, para finalizar, faz um trocadilho interessante ao tratar dessa questão:

“Em termos de escrita, diria: o escritor no princípio da carreira escreve como lhe ensinam, no final, desescreve. Quanto mais desescreve mais é escritor”⁷

5. IOSCHPE, Gustavo (colunista da Folha de São Paulo - *Folhateen*. Tem 21 anos, é escritor e estuda administração na Wharton School e Ciência Política na University of Pennsylvania, EUA). E-mail: gustavoioschpe@netscape.net.

6. CALLIGARIS, Contardo (colunista da Folha de São Paulo - *Folha Ilustrada*). E-mail: ccalligari@uol.com.br.

7. SANT’ANNA, Affonso Romano (colunista de O Globo). E-mail: santanna@novanet.com.br.

Penso serem suficientes os depoimentos desses colunistas a fim de nos proporcionar uma aproximação mais real, fonte de suas próprias experiências profissionais, ao que estamos, aqui, considerando teoricamente como artigo jornalístico.

Da abstração, para os alunos, do fato de serem autores de textos de jornais e/ou revistas, distantes, inacessíveis, os colunistas que foram levados à sala de aula (na intervenção pedagógica realizada) através de suas reflexões, argumentações e teses mostraram-se mais concretamente, como alguns “sujeitos” a mais que, devido às suas atividades profissionais e aos seus talentos pessoais, possuíam um domínio aprimorado da prática da escrita, assim como um vasto conhecimento de mundo. Isso, naturalmente, não quer dizer - e esse foi um aspecto frisado na prática da leitura em classe - que suas teses sejam “verdades”, mas “possibilidades” de se encarar os fatos do mundo.

Quanto às informações requeridas, ficou claro que a liberdade tão alardeada pelos teóricos da área jornalística, depende, sim, muito do *status* e da popularidade desses colunistas, assim como do fato, implicitamente relacionado, de existirem *escritores-colaboradores*, convidados a escrever artigos, sem vínculo empregatício com a empresa jornalística. A esses, reconhecidos no meio cultural por sua erudição, entre outras características, é conferida toda a liberdade, tanto de conteúdo, quanto de estrutura e estilo. Afinal, o grande argumento de seus textos está em seus próprios “nomes”, em suas “imagens sociais”, resultando, em grande parte dos casos, em uma maior venda do produto oferecido: o jornal.

As comunicações pessoais mencionadas, até certo ponto, ratificam a liberdade de produção textual dada aos colunistas ao elaborarem seus artigos ou ensaios, uma vez que ela não é tão absoluta como apregoam as definições teóricas. A *atualidade* e o *espaço definido e exíguo* para tratar dos temas, geralmente complexos, são fatores que a ela impõem limites.

Quanto à estrutura padrão, todos os colunistas consultados que a ela fizeram menção, tenderam a criticá-la, salientando fatos interessantes, relativos à liberdade de elaboração de artigos, inclusive quanto à estrutura textual.

Millôr Fernandes deixou claro que a “queda da estrutura canônica” ganhou força a partir de 1960, quando o *Pasquim*, por exemplo, “acabou (nada se acaba) com o tal canônico”, ou ainda, como afirma Contardo Calligaris:

“Acho que nos anos 60 começou a moda do ‘jornalismo subjetivo’ e a queda da estrutura canônica veio junto com isso. O jornalismo subjetivo responde provavelmente a uma nova exigência dos leitores do anos 60: eles estão interessados nas notícias e nas idéias, mas estão interessados também na subjetividade. A começar pela subjetividade de quem escreve. Portanto, escrever sem muita estrutura é tido como prova de sinceridade subjetiva.”

Já Moacyr Castro e Arthur Dapieve, por outro lado, situam essa nova tendência de se organizar o artigo jornalístico, ainda na década de 40. Moacyr Castro bem evidenciou os fatos que o levaram a calcular a origem dessa necessidade de mudança, culminando com a valorização de uma maior flexibilidade à elaboração do texto de caráter opinativo, nos jornais:

“O gelo, me parece, começou a ser quebrado ainda nos anos 40, na imprensa carioca. Um jornal, não me recordo se o Diário de Notícias, e seu editor, seria o Pompeu de Souza?, decidiram tirar dos textos os tratamentos cerimoniosos de ‘doutor’, ‘senhor’, ‘excelência’, sempre que se referiam a uma autoridade, personalidade etc... Foi um escândalo. Quando o ditador Getúlio Vargas decidiu substituir o general Eurico Gaspar Dutra pelo general Góes Monteiro no Ministério da Guerra, aquele jornal escreveu no título: ‘Sai Dutra; entra Góes’. Enquanto os outros mantinham a linha conservadora: ‘Mudança na Pasta da Guerra: o excelentíssimo senhor presidente da República, Getúlio Vargas, nomeou ontem o excelentíssimo senhor general Pedro Aurélio de Góes Monteiro para o cargo de ministro da Guerra, em lugar do excelentíssimo senhor Gaspar Dutra...’. O ‘arejamento’ prosseguiu com a revolucionária ‘Última Hora’, de Samuel Wainer, que inovou o aspecto gráfico e editorial; prosseguiu com a reforma gráfica do Jornal do Brasil, promovida pelo jornalista Odylo Costa Filho, na passagem dos anos 50 para os 60, e chegou a 1966, com o lançamento do ‘Jornal da Tarde’. Depois dele, nada de novo se fez na imprensa brasileira.”

Atualmente, a estrutura padrão, tratando-se dos textos argumentativos, mais precisamente, dos artigos e ensaios jornalísticos, é considerada pela mídia escrita como uma estrutura a mais, talvez até a mais obsoleta; entretanto, pela escola, ela é “a” estrutura desse gênero textual, unilateralmente aceita como a mais correta, a que melhor confere erudição e prestígio ao texto. Concepção já defasada, possivelmente, desde a década de 40 para o jornalismo nacional e internacional. Escola e mídia (mundo), infelizmente, para

“prejuízo” dos alunos, não caminham em sintonia. Ao que parece, os muros das escolas ainda servem para separá-la das tendências atuais de desenvolvimento do mundo.

3.2.2- Superestrutura argumentativa: categorias

É imprescindível, ao tratar da superestrutura, fazer referência à macroestrutura textual. A noção de ambas foi, originalmente, desenvolvida por van Dijk & Kintsch (1983); no Brasil, foram ampliadas e reformuladas por Koch (1989), além de serem usadas por Kleiman (1993). Assumindo os posicionamentos de tais autores como referência teórica, concordo que além da estrutura semântica local (ou microestrutura) um discurso também tem uma estrutura semântica global (ou macroestrutura). A superestrutura seria uma forma global de organização das macroestruturas.

Melhor dizendo, o texto possui propriedades semânticas no nível das relações entre sentenças e entre proposições (“coerência local” ou microestrutural) que estabelecem conexões lineares entre elementos numa seqüência (perspectiva horizontal). Entretanto, a “significância” do discurso também se dá numa perspectiva vertical, considerando a noção de tópico ou tema, vinculada à macroestrutura. Neste nível, explica-se o que é mais relevante, importante ou proeminente na informação semântica do discurso como um todo. “Sem esta coerência não haveria controle global sobre as conexões locais e seqüenciações”, conclui Van Dijk (1996: 51). Tratando-a por *superestrutura* ou *esquema*, Van Dijk (ibidem: 144) esclarece que esta pode ser explicitamente descrita em termos de categorias e regras (ou estratégias) convencionais que operam num nível global. Há, assim,

“um esquema fixo, convencional, que consiste de categorias típicas (pelo menos em parte) (...) Cada categoria deve corresponder a uma seqüência específica de proposições ou sentenças do texto. A ordem das categorias, tal como é especificada pelas regras, determina também, portanto, o arranjo global das respectivas seqüências.”

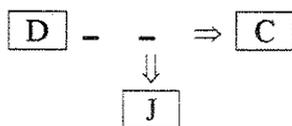
Concordo com a analogia proposta por Van Dick (op. cit., p. 123) entre a função que as superestruturas esquemáticas têm de *organizar* as macroestruturas temáticas à

função da sintaxe, que *organiza* o sentido da sentença. Mas é com base nesses níveis, *temáticos e esquemáticos*, cabe ressaltar, e não no nível sentencial, nem no nível relacionado às propriedades gráficas (desenhos, fotografias etc.), essencialmente não-verbais, que intenciono tratar a questão da superestrutura do texto argumentativo, mais propriamente, do artigo jornalístico.

Interessada em abordar os aspectos textuais em um nível macro, tanto temático quanto esquemático, cabe-me explicar o porquê da insistente abordagem nas aulas de leitura dos aspectos não-verbais. Justifica-se, esta, pela necessidade de se expor aos alunos estruturas e textos argumentativos variados, inclusive textos publicitários, em que o apelo ao *lay-out*, às cores, à forma em geral de letras e figuras é característica básica. Pretendia-se com isso, que os alunos, por um lado, percebessem a relação entre a multiplicidade de estruturas do texto argumentativo e a intencionalidade, a subjetividade do autor; e, por outro, que realizassem (ora consciente, ora inconscientemente) a analogia entre a “composição” desses gêneros textuais (mais atraentes, considerando-se os interesses típicos da idade dos alunos no contexto sócio-cultural atual) e dos artigos jornalísticos (menos atraentes, por trazerem implícita uma forma de abordagem, de leitura, que os alunos repudiavam). Assim, o foco dado ao aspecto não-verbal dos textos trabalhados, deve-se, essencialmente, à motivação pretendida em relação à ação dos alunos frente à atividade de leitura.

Tratando especificamente dos níveis macrotextuais, globais, de análise, cito algumas esquematizações já propostas, relacionadas ao “discurso argumentativo”.

Toulmin (1958), por exemplo, definiu o esqueleto básico do argumento, chamado por ele de “célula argumentativa”, através das categorias Dados, Justificativa e Conclusão:



Os dados (D) são considerados essenciais na estrutura do argumento por constituírem o *ponto de partida da argumentação*; correspondem aos fatos ou opiniões normalmente aceitos como evidências, como por exemplo, dados estatísticos, eventos, citações de autoridade ou enunciados devidamente fundamentados etc.

A conclusão (C) corresponde à tese, ou idéia defendida. Ao contrário dos dados, têm natureza potencialmente controvertida. Pode constituir-se a proposição final de um argumento, o *ponto a que se pretendia chegar*, mas também, tratando-se do texto enquanto macroproposição formado pelo encadeamento de macrotópicos, a conclusão pode funcionar como uma afirmação intermediária, servindo de dado para um outro argumento.

Já a justificativa (J), permite o “salto mental” existente entre o dado e a conclusão. De natureza essencialmente implícita, é também chamada “lei de passagem” e pauta-se em um conhecimento popular de cunho geral, global.

Assim, segundo Toulmin, enquanto o dado faz um apelo explícito ao leitor ou ouvinte, a justificativa, fonte de concepções universais, apela implicitamente, ratificando o dado e fortalecendo a conclusão. É importante que se alerte para o fato de que diferentes tipos de justificativas conferem graus diferenciados de força à conclusão; umas, podem conduzir necessariamente à conclusão; outras podem indicar-lhe apenas uma alta, média ou pequena probabilidade.

Não se deve entender, contudo, apesar do gráfico apresentado e da progressão linear das conceituações expostas, que o argumento é elaborado em três etapas. As classificações só se justificam pela atribuição de funções específicas a aspectos diferenciados do argumento, ou seja, dá-se menos por uma questão de ordenação, dissociação e particularização, e mais por uma necessidade didática, que sirva à análise. O argumento é, portanto, um *bloco*, uno, composto de aspectos com funcionalidades distintas.

Toulmin ainda acrescenta três elementos ao quadro-síntese da estrutura do argumento: o suporte, o modalizador e a refutação.

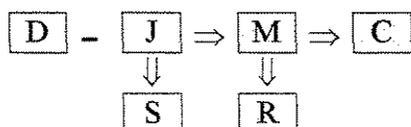
O suporte (S), também chamado “garantia”, empresta autoridade à justificativa para esta garantir a adesão do locutor à conclusão; isto, naturalmente, dá-se no caso da justificativa não se apresentar como um “alicerce” suficientemente forte, convincente.

O modalizador (M) indica explicitamente o grau de força que a justificativa pode dar à conclusão. São utilizadas, para tanto, palavras ou expressões como “provavelmente”, “talvez”, “possivelmente” etc.

A refutação (R), também chamada de “restrição”, “reserva”, antecipa possíveis objeções à conclusão, manifestando-se explicitamente na superfície textual. A refutação

tenta, na verdade, “calar” o discurso de oposição do leitor ou ouvinte. Confere, ainda, um tom de maior seriedade e confiabilidade ao locutor, uma vez que este aparenta não ser inflexível, radical; pelo contrário, parece tratar-se de alguém bastante sensato, equilibrado, justo, que leva em consideração vários posicionamentos e fatos, para, então, assumir o seu. A imagem desta tese passa a ser mais forte e possivelmente mais eficaz no que se refere à intenção persuasiva.

O suporte, o modalizador e a refutação, mais do que “elementos” são, a meu ver, estratégias argumentativas. O esqueleto básico do argumento, representado no quadro anterior, acrescido destes elementos, pode, então, ser assim apresentado:



Toulmin distingue, vale ressaltar, os dados da justificativa porque entende ser de extrema importância a “bifurcação”, em termos de funcionalidade, do que tradicionalmente os teóricos vinham classificando sob o rótulo geral de “premissas”. Retomando a Retórica Antiga, aceita o que no silogismo e no entimema⁸ aristotélicos, era definido como *premissa*

8. O silogismo aristotélico é um raciocínio, uma forma de argumentar em que, de acordo com certas premissas consideradas, segue-se necessariamente uma conclusão. Por exemplo:

- | | | | |
|---|---|-------------|---|
| (1) Todo homem é mortal (premissa maior) | } | antecedente | } |
| (2) Ora Sócrates é homem (premissa menor) | } | | } |
| (3) Logo Sócrates é mortal (conclusão) |] | conseqüente | } |

Sobre o entimema, um silogismo que não contém necessariamente todas as etapas deste, nem a ordem em que estas aparecem, Barthes (1975: 190) atribui-lhe uma definição esclarecedora, quase poética: “O entimema proporciona os encantos de uma caminhada, de uma viagem. Parte-se de um ponto que não necessita de prova e daí para outro que a exija. Experimenta-se a sensação agradável (mesmo que provenha de uma força) de descobrir coisas novas por uma espécie de contágio natural (...) O entimema não é um silogismo truncado (por supressão de um enunciado) por carência, pois deve-se proporcionar ao ouvinte a satisfação de fazer tudo na construção do argumento: é um pouco do prazer que existe em completar sozinho os quadriculos de certos jogos (criptogramas, palavras cruzadas)”. Um exemplo:

- (1) Uma mulher deu à luz;
- (2) Logo: esta mulher teve relações sexuais com um homem.

Aristóteles alerta para o fato de que o “certo” depende do “saber público” e, este, por sua vez, varia com o tempo e as sociedades. Este entimema, por exemplo, não teria validade nos dias atuais, em que já existe a possibilidade do “bebê de proveta”.

O entimema é, assim, um “silogismo retórico”, desenvolvido unicamente ao nível da mentalidade do público. O entimema produz a persuasão, não a demonstração.

*maior e premissa menor*⁹, alterando essa terminologia por outra, a seu ver, mais apropriada. Assim, a premissa maior corresponde ao que o autor denomina justificativa (e suporte) e a premissa menor, aos dados.

Foi praticamente da proposta de estrutura do argumento de Toulmin que outras estruturas foram sendo geradas, naturalmente com adaptações de natureza variada, tanto direcionada à terminologia, quanto à concepção básica de argumentação, ou mesmo de esquema estrutural argumentativo.

Rieke & Silars (1975), por exemplo, utilizaram o modelo proposto por Toulmin, aplicando-o na análise de vários tipos de argumentos utilizados em diferentes situações do cotidiano. Entretanto, adaptaram este modelo, levando em consideração aspectos da função das categorias consideradas no texto, onde não só um, mas vários “esqueletos” de argumentos se entrelaçam, conectam-se.

Chamaram a atenção para o fato, por exemplo, de que a ordem dado-justificativa-conclusão não é uma “ordem natural”, obrigatória e nem melhor do que outras. O implícito, também, foi ressaltado, ou seja, nem o “esqueleto argumentativo básico” (dado-justificativa-conclusão) deve aparecer sempre explícito. O suporte, outro exemplo de adaptação ao que fôra proposto por Toulmin, pode não só reforçar a justificativa, mas também os dados, sob a forma de dados estatísticos, testemunhos etc. Rieke e Silars estabeleceram uma ordenação não só do argumento, mas do processo de argumentação textual, alertando para o fato de que na análise de um argumento, deve-se atentar para a sua relação com outros argumentos. Concorro com este posicionamento, uma vez que a superestrutura não deve ser concebida como uma repetição de um argumento padronizado. O que ocorre, de fato, é que ela sofre a influência da relação entre os argumentos.

9. As premissas são o ponto de partida do silogismo e do entimema. As premissas dizem respeito a tudo o que é considerado “certo”, não o “certo científico”, mas, segundo Aristóteles, o que é captado pelos sentidos, o que vemos e ouvimos; o que os sentidos detectam e os homens geralmente aprovam; o que é estabelecido pelas leis, o que passou a ser uso.

A premissa maior é a “opinião geral”, universal; a premissa menor é particular e está inter-relacionada à maior, está contida naquela.

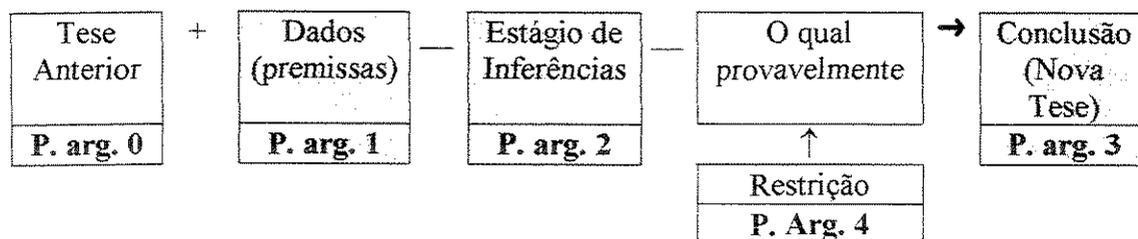
Inspirado, particularmente, em Toulmin, o “mais conhecido dentre os esquemas argumentativos é, provavelmente, o de J.-M. Adam” (MASSERON, 1997:23). Adam (1992) formulou um esquema argumentativo com as seguintes características básicas:

- a) possui três macro-proposições (P. arg. 1, P. arg. 2 e P. arg. 3) que se apóiam sobre P. arg. 0, denominada Tese Anterior;
- b) não tem uma ordem linear imutável;
- c) a Conclusão, denominada Nova Tese, pode coincidir com a Tese Anterior ou pode ser reformulada no final;
- d) a Tese Anterior pode ser subentendida.

O mais importante, a meu ver, é notar que, mais explícito do que as alterações propostas por Rieke e Silars, o esquema de Adam já considera que, na verdade, há várias possibilidades de “departamentização” de diferentes argumentos em um texto, mas estes apresentam-se interligados, conectados, a fim de comporem um “argumento maior”, global, que é o texto argumentativo. Isto fica bem claro ao identificarmos que a progressão do texto inicia com a Tese Anterior, ou seja, o leitor - prioritariamente levado em consideração na formulação do esquema da argumentação - ao iniciar a leitura do texto, já “elabora” implicitamente a tese que ele acredita ser a tese defendida no texto.

O texto como um todo, ou melhor, a argumentação, assim, é iniciada tal qual defende Toulmin (e, antes dele, Aristóteles e outros), pela exposição das premissas (ou dados), entretanto, estas são acompanhadas por uma “conclusão” (ou Tese Anterior) que, considerando-se o nível macro, do texto, pode ser uma conclusão de um argumento inicial, ou pode já ser a Nova Tese, apenas comprovada, para Adam, no final do texto.

Segue, para melhor visualização dos elementos (ou categorias) da argumentação, a “seqüência argumentativa” proposta por Adam:



Interessante é notar que as três macro-proposições (Dados, Estágio de Inferências e Conclusão) coincidem com os três elementos básicos da “célula argumentativa” de Toulmin (Dados, Inferência ou “lei de passagem” e Conclusão).

Há, ainda, a proposta de Michel Charolles ¹⁰(1980: 35) que incide também sobre três elementos essenciais:

p = premissas	q = argumentos	r = conclusão
(bases de acordo, fontes de crenças partilhadas)	pseudo-raciocínio que demarca o “atalho racional” que conduz p à r	proposição para a qual tende o discurso inteiro

É dado que p, r, pois q1, q2, qn

Charolles utiliza as letras p, q e r para indicar a ordenação da construção da argumentação. Assim, para se chegar à Conclusão, deve-se partir da tese anterior (das premissas) e “passar” pelos argumentos (valer-se deles). Charolles não define explicitamente a estrutura do argumento, entretanto define-o enquanto “objeto da argumentação”; melhor explicando,

“A tese defendida pelo *argumentateur* [o que argumenta] refere-se a um campo problemático (a um domínio de interrogação ou de preocupação) que define, em suma, o objeto da argumentação, isto é, *este sobre o qual ela se apóia*. O Objeto da argumentação é, então, o universo no interior do qual um problema é explicitamente ou implicitamente posto e no interior do qual o *argumentateur* fará valer uma posição. Chama-se argumento o conjunto dos meios ou instrumentos utilizados por um agente [argumentativo] para estabelecer uma tese.”¹¹
(*ibidem*, p. 7)

É essencial notar que, para Charolles, a premissa coincide com a “premissa maior” do silogismo clássico, ou seja, não se refere aos dados. Para este autor, a premissa diz respeito à tese, “à base de acordo, fontes de crenças partilhadas”, tal como explicita na construção de seu esquema argumentativo.

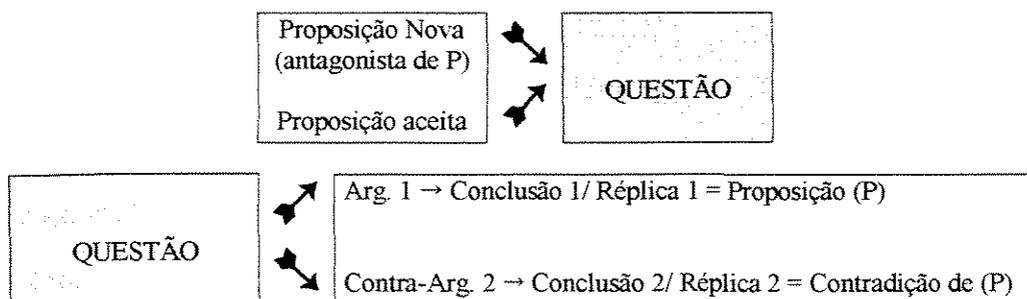
10. Esta proposta não foi ainda publicada. Faz parte de uma comunicação oral (1990) deste autor, assistida por Caroline Masseron (1997: 24)

11. tradução minha.

A conclusão, tal como explicitada pelos autores já mencionados, coincide em terminologia e função; diz respeito à tese global.

Desta forma, salvo as diferenças, assim como Adam, seu esquema já pressupõe um texto global, no qual estão contidos argumentos vários que se entrelaçam, interligam-se como órgãos em função do organismo-texto. Enquanto Toulmin pretendeu prioritariamente montar um esqueleto para a célula argumentativa, Adam e Charolles já se preocupam com a construção do organismo, formado, por sua vez, de células.

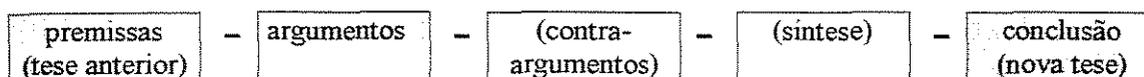
Plantin (1991, 1993) completa, ainda, a “seqüência argumentativa” de Adam, com o que ele denomina “a situação retórica” (1993: 229-239). Ela é estruturada por uma *questão*, a “questão retórica”¹², que nasce do choque entre uma afirmação que vem contradizer uma outra afirmação (as duas setas indicam o caráter polêmico da questão):



Para Plantin, a partir da *questão*, elaboram-se e articulam-se os argumentos, os quais, assim como para Charolles, não são estruturados particularmente; o interesse sobre eles repousa na função que exercem. Assim como a noção de que para cada Proposição aceita (geral), existe uma Proposição nova (particular), para cada argumento em função de “estabelecer” uma Proposição aceita (P), existe um contra-argumento, em contradição à P. Os argumentos/contra-argumentos direcionam-se à conclusão ou *réponse* (réplica, resposta), que irá coincidir com a Proposição aceita ou com a Proposição nova.

12. A palavra “quaestio” liga-se ao verbo “quaerere” (procurar, indagar, investigar). Questão, na Retórica Antiga, o que se investiga porque objeto de discussão, de dúvida. Tringali (1998: 47) torna claro o termo ao explicar: “todo e qualquer discurso, no sentido amplo, retórico ou não, gira sempre em torno de um tema. Quando o tema é problemático surge a questão. A questão é um problema que se tem de resolver e pressupõe uma pergunta que demanda sempre mais de uma resposta, respostas em conflito”.

Koch & Fávero (1987: 7) também propõem uma estruturação para a argumentação sob essa concepção, não desconsiderando as categorias das propostas já apresentadas (a *seqüência argumentativa* de Adam, o *esquema* elaborado por Charolles e a *situação retórica* de Plantin); mas “arrumando-as”, dando-lhes uma nova configuração em uma seqüência textual que faz toda a diferença. Desta forma, sob a análise da dimensão esquemática global do texto argumentativo, a autora, além de não conectar as categorias com setas, provavelmente intencionando indicar uma seqüência linear flexível, insere algumas delas como opcionais (contra-argumentos e síntese), esclarecendo que a superestrutura argumentativa fundamenta-se na ordenação dos argumentos e contra-argumentos e estabelece as categorias desta superestrutura:



Como Adam, Koch e Fávero constróem uma ordenação mais tipológica do que no nível de constituintes, como analisa Caroline Masseron (1997:25), com a qual concordo ao afirmar que:

“o esquema mais estrutural é, provavelmente, o de Jean-Michel Adam, no que diz respeito tanto à numeração das proposições argumentativas, sua linearidade indutiva, quanto à oposição entre *tese anterior* e *nova tese*, o que fazem valer *uma certa ordem lógica*. Inversamente, a “espacialidade” do esquema de Charolles incide mais sobre os *constituintes*, em detrimento de uma organização tipológica. Por outro lado, todos estes *esquemas* parecem possuir o mesmo objetivo de descrever um encadeamento argumentativo mínimo. Isto é, a análise em constituintes incide sobre um encadeamento local e não sobre um encadeamento mais complexo que manifestaria, por exemplo, vários argumentos ou várias conclusões transitórias.” [tradução minha]

Assim, Koch e Fávero evidenciam categorias semelhantes às propostas por Adam: tese anterior e conclusão (nova tese), sendo que para Adam, a tese anterior é uma premissa, ou seja, *dados*. Já para as autoras, a premissa (tese anterior) é uma *tese*, tal qual Charolles também concebe.

Koch e Fávero incluem a categoria *argumentos* (no plural), que coincide também com o que Charolles expõem como *q1*, *q2*, *qn*. Este é um aspecto que marca a ordenação de característica tipológica, observada em Adam, inicialmente. Os argumentos, adequando-se

a essa perspectiva, não se apresentam fragmentados em partes constitutivas; o que interessa, neste caso, é a sua função dentro de um contexto (e cotexto) mais amplo. Koch, ao citá-los enquanto categoria, acrescenta uma outra, que lhes confere um caráter conflituoso, polêmico, próprio da atitude discursiva retórica: os contra-argumentos.

Nesse aspecto, a autora aceita a posição de Plantin, que põe em relevo a “questão”, sem a qual, para ele (assim como para a retórica antiga) não se inaugura o processo retórico. Tringali (1988: 48) ratifica essa consideração tomada como básica sobre a “quaestio”: “a máquina retórica só se movimenta quando instigada por uma questão. O ponto de partida da análise retórica de um texto, um conto, um romance, um poema... vem a ser a identificação do tema em disputa (...) A questão se divide em questão geral ou tese e questão particular ou hipótese”.

Quanto à Conclusão, Koch e Fávero, assim como todos os demais autores que se preocuparam em construir um esqueleto básico para o texto argumentativo, não a deixa de considerar (tanto no que se refere ao aspecto funcional, quanto terminológico) como a “categoria-fecho” do texto, a que não necessariamente aparece só no último argumento, mas sim no final do texto. Neste momento, a Conclusão é a tese do texto enquanto unidade de sentido; uma espécie de tese global, uma das divisões da “quaestio”¹³.

Por apresentar uma proposta estrutural do texto argumentativo que além de expandir, considera categorias estabelecidas pelos teóricos já citados, a seqüência identificada por Koch e Fávero servirá como referência às especificações sugeridas neste trabalho, relativas às categorias apresentadas.

13. Na Retórica Antiga, a *questão* dividia-se em questão geral ou *tese* e questão particular ou *hipótese*.

A *tese* é uma questão posta em termos gerais, considerando-se o conhecimento partilhado entre os interlocutores de uma comunicação. A *tese* generaliza e compreende questões tanto teóricas quanto práticas, o que não quer dizer que o tema é tratado de forma concreta, mas sim abstrata.

A *hipótese* é uma questão posta em termos individualizados, particulares, em que se determinam as circunstâncias de tempo, lugar, pessoa etc. No fundo, toda questão particular encerra uma questão geral que a engloba, assim como toda questão geral se nutre de questões particulares.

Concordo, desta forma, com o termo utilizado - *superestrutura argumentativa* - para a organização estrutural global do texto argumentativo, mas proponho uma especificação das categorias, para fins didáticos e de análise.

Antes de explicar o funcionamento da superestrutura argumentativa tal qual a entendo, assim como de explicitar cada uma de suas categorias (com suas terminologias e funções) que nela identifiquei como “partes estruturantes” ou “partes de composição”, entendo ser primordial sua visualização por meio de um esquema gráfico:

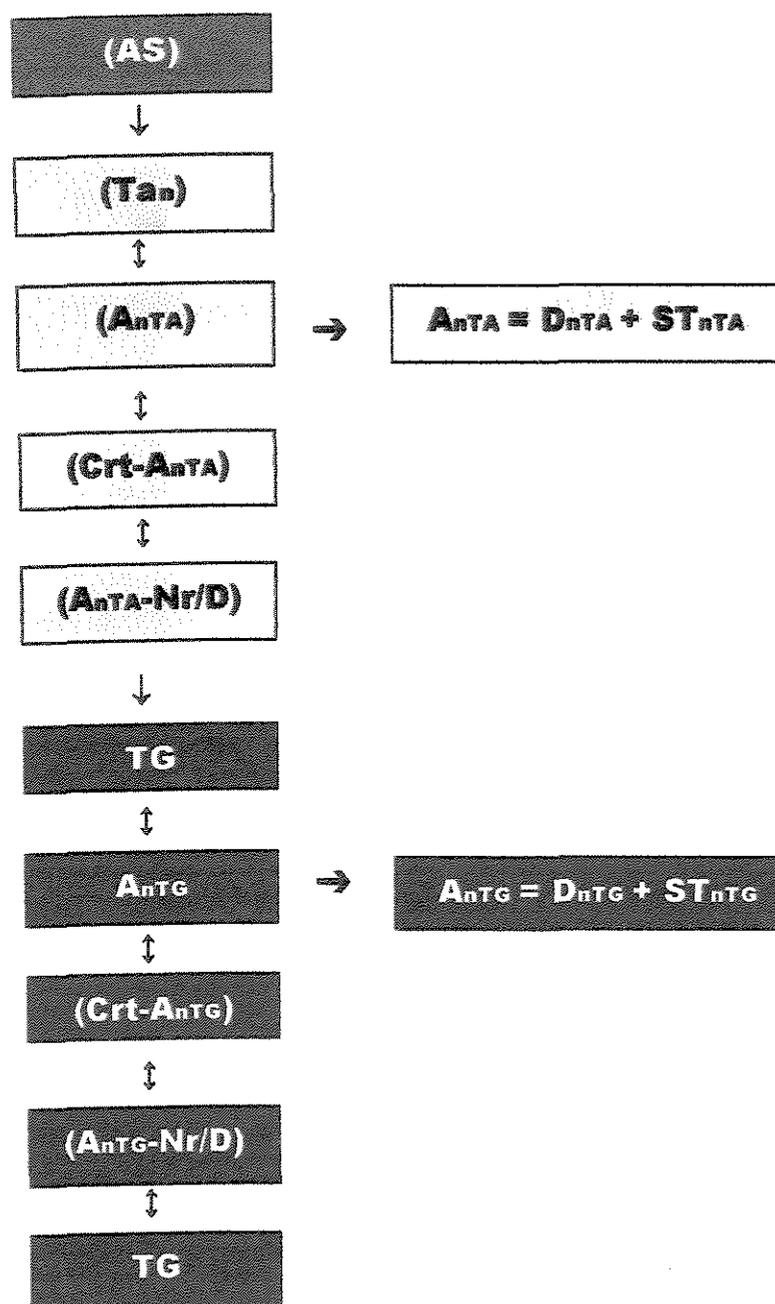


FIG. 1- Categoriis propoſtas à ſuperſtrutura argumentativa

Donde:

- ↔ (seta de dupla articulação) = indica recorrência, flexibilidade na ordenação
- ⇒ (seta horizontal de sentido único) = indicação da estrutura interna da categoria
- ↓ (seta vertical de sentido único) = indica inflexibilidade na ordenação
- () = indica opcionalidade (pode ou não haver esta categoria no texto)

AS: "Argumento Sedução" (opcional)

(TA_n) = uma ou várias (n) Teses Aparentes
 (A_{nTA}) = um ou vários (n) Argumentos da TA
 D_{nTA} = um ou vários (n) Dados (D_n) do Argumento da Tese Aparente (A_{TA})
 ST_{nTA} = uma ou várias (n) Subteses (ST_n) do Argumento da Tese Aparente (A_{TA})
 (Crt.-A_{nTA}) = um ou vários (n) Contra-Argumentos da Tese Aparente (TA)
 (A_{nTA}-Nr/D) = um ou vários (n) Argumento(s)-Narração/Descrição da TA

TG = Tese Global
 A_{nTG} = um ou vários (n) Argumentos da TG
 D_{nTG} = um ou vários (n) Dados (D_n) do Argumento da Tese Global (A_{TG})
 ST_{nTG} = uma ou várias (n) Subteses (ST_n) do Argumento da Tese Global (A_{TG})
 (Crt.-A_{nTG}) = um ou vários (n) Contra-Argumentos da TG
 (A_{nTG}-Nr/D) = um ou vários (n) Argumento(s)-Narração/Descrição da TG

Em primeiro lugar, é importante destacar a importância do significado das setas de sentido único (⇒), tanto horizontal, quanto vertical (↓), das de duplo sentido (↔), e da disposição das categorias. Quanto às primeiras (⇒), indicam tão-somente explicação, definição da estrutura interna da categoria; as de sentido único vertical (↓) indicam que não há flexibilidade entre as categorias relacionadas (seus lugares não podem ser alterados na estrutura argumentativa) e quanto às setas de duplo sentido (↔), indicam, ao contrário, por um lado, que a superestrutura argumentativa não é formada, em sua progressão, por categorias que ocupam um rígido e inflexível "lugar" textual, mas sim pela continuidade do texto caracterizado através de partes que *mais comumente* se apresentam em determinadas etapas de sua progressão discursiva. Esta questão interliga-se com o segundo item que deve ser esclarecido: a seqüência vertical (e não horizontal, preferida pelos autores anteriormente citados) em que é apresentada a progressão argumentativa. Optei por esta "disposição" por

acreditar que assim melhor se faz a associação superestrutura e macroestrutura, ou seja, acompanha a progressão em “blocos temáticos” através dos quais o texto é construído.

Quanto ao núcleo da superestrutura argumentativa, a *tese*, uma das partes da “questão”, essencialmente polêmica e conflituosa, pode-se notar que há tanto a Tese Global (TG), quanto a(s) Subtese(s) (ST) e a(s) Tese(s) Aparente(s) (TA). Em síntese, temos três tipos de teses consideradas, como já foi mencionado, para fins essencialmente didáticos, cada uma com terminologias diferenciadas por fazerem alusão às suas funções específicas:

- a) a Tese Global (TG) é a que o autor pretende defender no texto como um todo, como uma unidade de sentido, ou seja, é a “intenção maior”, mais ampla, que o autor tem ao escrever um artigo jornalístico, por exemplo. Pode vir explícita ou implicitamente;
- b) a Subtese (ST) possui uma relação temática intra e extra-texto (no plano do co-texto e do contexto) com a TG, ou seja, tanto “no texto”, quanto fora dele, “no mundo”, os temas de ambas possuem uma estreita ligação de sentido, pois o conteúdo de uma está contido no da outra. Se toda tese, de maneira geral, tem a função de defender uma posição sobre um tema, então a Subtese, naturalmente, tem a função de defender uma posição sobre um subtema. A diferenciação e variação dos subtemas, no texto, caracterizam a progressão textual, logo, a função da Subtese, na verdade, é a de “fazer a argumentação progredir”, através de várias abordagens da TG. A Subtese pode vir explicitamente, ou implícita nos Dados utilizados para a argumentação;
- c) A Tese Aparente (TA) apresenta uma relação com a TG que se dá através de um ou de vários aspectos tratados em uma e em outra, no plano do co-texto. “Fora do texto” (no contexto), os temas de ambas não possuem estreita relação de sentido, ou seja, o tema de uma não está contido no da outra. Desta forma, através do(s) trecho(s) do(s) primeiro(s) parágrafo(s) do texto, em que há a defesa da TA, a TG não é facilmente inferível pelo leitor, ou seja, a temática da TA não funciona como um subtema da TG, apesar de estar interligada a esta. A terminologia “Tese Aparente” tem a ver com esta questão, pois como não parece uma Subtese, “parece” ser (ainda mais no início do texto) a própria TG; apenas

“parece”, mas não é. O leitor só tem condições de detectá-la com a progressão da leitura, após reconhecer o que seria, de fato, a TG. A função da TA é mesmo esta: “despistar” o leitor, não com o propósito de dificultar a leitura ou tornar o texto confuso, mas sim torná-lo mais interessante por exigir um jogo de associações que surpreende e impressiona. A TA, por sua própria natureza aparentemente desconectada da TG, não inferível a partir desta, só pode se dar explicitamente no texto.

Para deixar bem clara a diferença entre as teses especificadas, parto para uma exemplificação através de textos (ou trechos destes):

Para defender a Tese Global (TG) de que “Ao invés de propagar o medo, a fim de dar sentido à vida, a sociedade atual viveria melhor se se baseasse em fatos reais”, Contardo Calligaris (*Folhainustrada*, 20/05/1999, p. 4), por exemplo, apresenta, em seu texto “Medo, o preço da liberdade”, algumas Subteses (ST), como:

“Hoje recebi um e-mail colocando-me em guarda. Em média são três desse tipo por semana. A mensagem emanava de um correspondente bem-intencionado. Ela emanava originalmente de Tina Strongman, telefonista das urgências policiais de não sei onde. Tina pede que todos tomem cuidado, pois está se tornando freqüente uma perigosa prática das gangues.

A prática consiste em cobrir as teclas de aparelhos telefônicos públicos com uma mistura de LSD e estricnina. O LSD, explica Tina, libera a estricnina, que entra no corpo pelo simples contato. Ainda bem que me sirvo pouco dos telefones públicos. De qualquer forma, de hoje em diante levarei o celular.”

“Mais chato é renunciar ao cinema. Logo na semana passada, outro e-mail assinalava que, nas poltronas das salas de cinema, há algumas agulhas contaminadas com tétano ou com o vírus da Aids. O vírus da Aids não sobrevive muito tempo fora do corpo, mas mesmo assim a idéia não é simpática. O correspondente encorajava a apalpar os assentos antes de sentar, para verificar a presença ou não da armadilha, mas o que acontece se a mão encontra justamente uma agulha?”

“No meio disso, gritam em nossos ouvidos que, no fim do ano, os computadores pararão. Não viaje: à meia-noite do dia 31 de dezembro os aviões vão cair, ou quase. Sem contar que os bancos perderão o rastro de nosso dinheiro etc.”

“Por exemplo - para ficar com o suicídio dos adolescentes -, um jovem que se mata é uma notícia perdida. Mas uma ameaçadora tendência dos jovens ao suicídio merece nossa atenção: nos ajuda a introduzir algum sentido no mundo.”

No primeiro caso, a Subtese (ST) é que “parece uma necessidade disseminar o medo de usar o telefone público”; no segundo, que “parece uma necessidade disseminar o medo

de ir ao cinema”; no terceiro, que “parece uma necessidade disseminar o medo de muitas coisas que podem acontecer no último dia do primeiro milênio, porque os computadores podem parar”; e, no quarto, que “a ameaça de que os jovens têm uma tendência ao suicídio é muito mais alarmante, interessante, do que o fato de um jovem se suicidar”. Nos três primeiros casos, as Subteses (ST_(s)) dão-se *implicitamente* através dos fatos, e são Subteses (ST_(s)), neste caso, porque têm estreita ligação semântica com o tema da Tese Global (TG), relacionado à *indução ao medo que gera sentido à vida na sociedade atual [o que é um equívoco]*. É importante esclarecer que a questão de todo esse “alarmismo do medo” ser um equívoco, pode ser notada pela forma irônica, crítica, de que o autor se vale para escrever sobre este tema.

Quando disse “neste caso”, ao tratar (no parágrafo anterior deste trabalho) das Subteses, quis mesmo fazer referência à ligação entre estas com a Tese Global (TG). Entretanto, a(s) Subtese(s) (ST_(s)) podem também estar vinculadas à(s) Tese(s) Aparente(s) (TA_(s)).

Já no quarto trecho do texto citado, a Subtese (ST) apresenta-se *explicitamente*, pois o autor escreve, na superfície textual, que “um jovem que se mata é uma notícia perdida. Mas uma ameaçadora tendência dos jovens ao suicídio merece nossa atenção: nos ajuda a introduzir algum sentido no mundo”. Esta parte textual é, naturalmente, uma Subtese (ST_{TG}) porque trata de *um aspecto* da Tese Global (TG), ou seja, o “alarme da tendência ao suicídio dos jovens dá sentido à vida” está relacionado ao “alarme do medo na sociedade atual dá sentido à vida (mas melhor seria se vivêssemos de fatos)”. Este trecho entre parênteses também fica subentendido pela forma irônica com que o autor trata dessa questão.

Quanto à Tese Global (TG), também é apresentada neste texto tanto implícita, quanto explicitamente. Um exemplo em que a TG está implícita é:

“Como era de se esperar, o abandono de explicações e sistemas gerais do mundo nos deixou, além de livres, desamparados e angustiados. E, sobretudo, nostálgicos do sentido perdido das coisas e da vida. Produzir sentido se torna assim uma espécie de paixão inerente à cultura contemporânea - uma paixão paranóica. Graças a esta paixão, eis que, apesar de nossa contingência, alguém se interessa por nós ao ponto de querer nos espetar no cinema. Por outro lado, as coisas que nos atingem (a começar pelos espetos) não são episódios isolados: preferimos descobrir série e tendências. Quando não achamos, inventamos.”

Ou seja, subjacente a tudo o que se lê neste trecho, está: “o alarme do medo na sociedade atual dá sentido à vida (mas melhor seria se vivêssemos de fatos)”. Já este trecho entre parênteses, em que ironicamente o autor trata da questão do “alarmismo do medo dar sentido à vida”, deixa de ser implícito e passa a ser explícito na TG no último parágrafo do texto:

“O ideal, naturalmente, seria que fôssemos menos sedentos de sentido e aprendêssemos a viver melhor num mundo feito de contingências.”

Por outro lado, a Tese Aparente (TA), como já foi dito, que aparece no início do texto, pode ser bem exemplificada através dos três primeiros parágrafos do ensaio de Roberto Pompeu de Toledo, “A obra dos abafadores” (*Veja*, 10/06/1992):

“Quem leu o romance *O Retrato do Rei*, de Ana Miranda, ambientado no Brasil do comecinho do século XVIII, durante a Guerra dos Emboabas, deve se lembrar de Assurim, o abafador. A certa altura da história, Dom Afonso de Lancaste, um dos potentados da região das Gerais, estrebucha em seu leito. Não há mais salvação, o paciente já entrou num delírio final. O médico que o assiste conclui: “Precisamos chamar Assurim, o abafador”.

Assurim chega, pede que os parentes se retirem e fecha-se no quarto. Coloca um crucifixo nas mãos do moribundo. Depois sobe na cama, aplica-lhe um joelho sobre o peito, curva-se sobre ele e o abraça. “Deus está à vossa espera”, afirma. Então comprime o joelho contra as costelas do doente até que de sua boca não saia mais um murmúrio. Missão cumprida.

Abafador era uma função que realmente existia, à época. Uma forma primitiva de eutanásia. O Assurim do romance era um devoto desse piedoso ofício, pelo qual se abreviava o sofrimento dos moribundos.”

Quem lê estes parágrafos iniciais, não pode pensar em outra coisa senão que o autor irá tratar de um tema relacionado ao romance de Ana Miranda, ou à “obra de Assurim”, ou seja, uma espécie de eutanásia, nos dias atuais. A TA é, então, implícita: “Aceitava-se, no início do século XVIII, o assassinato dos moribundos em estado terminal”. Mas o texto, logo em seguida, “desmente” as hipóteses relativas à temática a ser seguida. No parágrafo que segue a estes, por exemplo, Toledo já esclarece:

“Jorge, o abafador, é um devoto do ofício de cair de joelhos sobre o maior escândalo da história política do país. O Jorge que aqui se menciona é o Bornhausen, ministro-articulador político do governo. Não é só ele. Há muitos abafadores, expressando-se nos editoriais dos jornais, no Congresso e nos meios empresariais. Mas Jorge é o mais ativo, o símbolo do movimento. Ele está

curvado sobre o escândalo gerado pelas declarações de Pedro Collor, pressionando suas costelas até que de lá não saia mais som.

Os abafadores não estão com nada. Esta é uma hora decisiva, em que ou se faz os brasileiros acreditarem em alguma coisa ou se desiste de vez. Os que trabalham no time do abafa não se dão conta do monstro. A questão da corrupção que carcome o Estado, suas instituições e a crença nelas, hoje, no Brasil, é como a da montada do nazismo na Alemanha, por mais surrada que seja a comparação, ou a do narcotráfico na Colômbia. Em ambos os casos, deve ter havido um momento em que se podia fazer algo. Não se fez. A doença triunfou.

No Brasil, esta é a oportunidade histórica em que o monstro, por maior e mais indomável que seja, deixou um rabinho para fora. Ou se aproveita esse rabo e puxa-se o bicho de baixo da terra, para expô-lo à luz do dia, ou nunca mais. (...)

Se conseguirem asfixiar o escândalo, ficará um fantasma, arrastando suas correntes, até o fim dos tempos. Muitos alegam que agem em favor das instituições. É o contrário. Conspiram contra elas, em favor do fantasma do descrédito e da desmoralização do Estado.”

O que, de fato, o autor queria tratar não era do caso do Assurim, personagem ambientado no século XVIII, mas sim do caso “Pedro Collor”, que havia denunciado - um verdadeiro escândalo - as falcatruas de seu irmão, o então presidente do Brasil, Fernando Collor de Melo. O caso “Assurim” (TA) apareceu no início para que, após o reconhecimento da Tese Global (TG), no decorrer da leitura, a temática do texto passasse a ser “mais valorizada”, o texto passasse a ser mais interessante, porque surpreendente, diferente, “fora dos padrões”.

Quando trato da TA não estou dizendo que existem dois temas desconexos em um só texto, mesmo porque, dessa forma, estaria desvirtuando a característica inerente a todo texto: ser (e ter) *unidade* de sentido. O que, na verdade, acontece, é que Assurim é, quando da percepção da TG pelo leitor, associado naturalmente a Jorge Bornhausem pela função que ambos exercem: matar o que ainda agoniza; exercer a eutanásia. A associação entre ambos se dá, obrigatoriamente, no texto; neste caso, Assurim era o abafador, o que matava as pessoas doentes em estado terminal (mais freqüentemente); já Jorge Bornhausen era o ministro-articulador do governo do Brasil, um também abafador, aquele que tentava (não havia ainda conseguido, no momento da produção do texto) “matar” o escândalo de roubo e corrupção que incriminava o presidente Fernando Collor de Melo.

Um outro exemplo de TA (sempre explícita) está no texto “O que fazer quando encontramos um pit bull?”, de Fernando Gabeira (*Folhailustrada*, 12/04/1999, p. 6). Neste texto, o autor expõe nos parágrafos iniciais a TA “Se os chineses são treinados para serem

violentos, a culpa de sua agressividade é de quem os treinou, mas é difícil perdoá-los (sentir compaixão deles) depois de sofrer uma violência praticada por eles”:

“Dalai-lama contou a história de um monge budista que passou 20 anos na prisão, sofrendo barbaridades. Ao sair, confessou que sentiu o perigo apenas algumas vezes. Perguntaram se era perigo de vida. Ele disse: “não, era o perigo de perder a compaixão pelos chineses”. Mas para que não tivessem uma visão muito romântica da compaixão, o líder tibetano acrescentou: - Se um cachorro bravo vier atacá-los, fuja. De nada vai adiantar dizer compaixão, compaixão...”

No decorrer da leitura, entretanto, fica claro que a Tese Global do texto não recai sobre a questão específica dos monges, ou de Dalai-lama, ou mesmo dos cães em geral, mas sim da raça de cães pit bull. No trecho a seguir, pode-se observar a TG “antes de se pensar em exterminar os pit bulls, deve-se ter certeza de que a extrema agressividade destes cães é genética ou se é fruto do treinamento que seus donos lhes dão”:

“Alguns deputados me sondaram sobre o projeto de castrar e esterilizar os pit bulls. Não consegui me identificar com a ideia. Castração e esterilização são muito radicais. E se estivermos enganados na hipótese de que sua agressividade é genética? Teríamos exterminado uma raça e, para aliviar nossa culpa, buscaríamos reproduzi-la em laboratório. Os pit bulls de proveta ainda assim seriam uma lembrança constrangedora dos outros que se tornaram violentos porque foram educados para isso.”

No decorrer da leitura, ao identificar a TG, o leitor reconhece também a associação com a TA: o autor questiona a agressividade genética da raça de cães pit bull, levantando uma reflexão sobre o “treinamento para a agressividade” efetivado pelos donos desses cães (o que o autor chama de agressividade social), ou seja, os pitt bulls (como são naturalmente fortes, musculosos) são treinados para serem violentos, e esse treinamento não deixa de ser uma violência a estes cães. Ora, quem é acostumado a sofrer, a ser objeto de agressão, também, segundo o autor, será sujeito da agressão. É o caso dos chineses da história do Dalai-lama e dos pit-bulls: eis a associação.

Como já foi dito ao se tratar da Subtese da Tese Global (ST_{TG}), podem aparecer no texto também a(s) Subtese(s) da(s) Tese(s) Aparente(s) (ST_{TA}). A diferença é que, enquanto as ST_{TG} podem aparecer implícita ou explicitamente, as ST_{TA} só podem se dar explicitamente, tal qual as próprias TA. A justificativa se resume à simples dedução lógica: se a temática da(s) TA e, conseqüentemente, da(s) ST_{TA} , não podem ser inferíveis pela

temática da Tese Global (TG), então como poderíamos reconhecer uma Tese Aparente de forma implícita? Não há como.

O texto de Ralph Tórtima Stettinger, “A fúria das crianças” (A Tribuna, 31/05/98) pode exemplificar a ST_{TA} . Ao defender explicitamente, no final do texto, a TG de que “o culto às armas como indicadores de força e poder, nos Estados Unidos, é responsável pela violência praticada pelas crianças norte-americanas”, escreve dois parágrafos iniciais: no primeiro é afirmada uma TA; no segundo, uma ST_{TA} .

A TA do primeiro é: “Os Estados Unidos são o país mais poderoso do mundo, tanto economicamente, quanto tecnologicamente no que se refere ao poderio militar (destrutivo)”:

“Goste-se ou não, a verdade é que eles são, de longe, a maior economia do mundo. Em matéria de poderio militar, não há país que lhes passe perto. É assustador o porte do arsenal de armas de última geração de que dispõem. Isso lhes permitiu, e infelizmente sem protestos de maior estridência, se arvorarem em “patrulhas permanentes” da humanidade, intervindo cá ou lá, por toma-lá-dá-cá. Seu potencial destrutivo é algo difícil de imaginar, quase ficcional. Em termos de avanço tecnológico, não há nação no globo que lhes possa fazer sombra.”

Ainda sobre esta mesma temática, logo em seguida, há uma ST_{TA} , ou seja, “Os Estados Unidos são o país mais desenvolvido em termos de pesquisa e do ponto de vista das ciências humanas”:

“Até do ponto de vista das ciências humanas, em que a Europa desfrutou de franca liderança no curso do tempo, eles já ganharam a dianteira. Na área da pesquisa científica, nem há o que comentar, nadam de braçada em mar congelado.”

Assim, este segundo caso funciona como uma Subtese da Tese Aparente (ST_{TA}) exposta no exemplo anterior, porque a questão de “os Estados Unidos terem o maior desenvolvimento no campo das ciências humanas e da pesquisa” está intimamente relacionada ao tema “os Estados Unidos têm o maior potencial tecnológico, econômico e militar (destrutivo) do mundo”, ou ainda, “está contida” no que é tratado no parágrafo anterior.

No decorrer da leitura do texto, entretanto, o autor vai afirmando a Tese Global (TG): “as crianças norte-americanas estão cometendo inúmeros assassinatos por serem

influenciadas pela vaidade de fazerem parte do país de maior poderio militar (destrutivo) do mundo”:

“Haveria inúmeros outros aspectos curiosos que poderiam ser referidos, mas fatos recentes e repetitivos impõem um direção determinada a este comentário. Existe um impulso irresistível para questionar o que poderia estar por trás da ação desvairada das crianças em fúria, ultimamente responsável por crimes frios, premeditados, com múltiplas vítimas, brutais, praticados, em regra, com armas de fogo diferenciadas e atingindo colegas de escola. Em apenas oito meses, ocorreram nada menos do que sete casos dessa natureza. É uma média altíssima, convenha-se. Pode ser injusto, mas tem-se a impressão de que a sociedade americana alimenta certa vaidade (inconsciente?) da violência que corre solta por lá e da alta potência das armas manipuladas. Seriam assim como que indicadores da força e do poder de que se orgulham muito. É algo que com certeza contagia as crianças desde pouca idade e pode estar na raiz do desvario.”

É importante dizer que tanto a TA, quanto a ST_{TA}, quanto a TG e as ST_{TG}, neste texto, interligam-se a partir da questão do poderio (principalmente militar) dos Estados Unidos, que têm posição hegemônica no mundo, mas tratam (as TA e as TG) de temas aparentemente diferenciados.

Tendo já explicitado o que estou aqui defendendo por TG, TA e ST, (assim como ST_{TA} e ST_{TG}), ou seja, os vários tipos de tese que aparecem no texto, dadas as suas funções específicas, nesse momento, é importante definir o que estou tomando por Argumento neste trabalho, qual a sua estrutura e função.

A função do Argumento é comprovar, com Dados, as Subteses do texto; ou ainda, interligados à(s) Subteses(s), comprovar a Tese Global (TG) e a Tese Aparente (TA). Estruturalmente, são formados por Dados mais (+) Tese Global (A_{TG}), ou Dados mais (+) Tese Aparente (A_{TA}); ou ainda por Dados mais (+) Subtese da Tese Aparente (ST_{TA}) ou Dados mais (+) Subtese da Tese Global (ST_{TG}), dependendo de à qual eles (os Argumentos) se vinculam. Teriam, assim, por exemplo, os Dados mais (+) a Tese Global (A_{TG}) a função de estabelecer a Tese Global, e os Dados mais (+) a Tese Aparente (A_{TA}) seriam responsáveis pela comprovação da(s) Tese(s) Aparente(s).

Como já foi falado das ST, TA e TG, falta-me tratar dos Dados, o outro componente da estrutura do Argumento. Estes, diferentemente da classificação de Toulmin já mencionada, são tidos como realidade para a maioria das pessoas de um grupo social (tanto

consideradas no plano do auditório universal, quanto no do auditório particular), ou seja, podem se restringir a uma realidade comprovada cientificamente, ou acreditada por uma sociedade específica.

Quanto às terminologias Dado e Fato, pela dificuldade de diferenciação quanto aos seus aspectos funcionais, serão consideradas referentes a uma só categoria. O Dado pode ser utilizado, no texto, tanto implícita, quanto explicitamente. Se vier implícito, a tese (seja de que tipo for) deve vir explícita e vice-versa, ou então, as duas categorias devem vir explícitas. O que não pode é virem as duas implicitamente. Ora, este é um fato perfeitamente justificável: se o Argumento é formado de Dado mais (+) tese (ST, TA, TG, ST_{TA} ou ST_{TG}), uma das duas categorias deve ser explícita, no texto, para que o processo argumentativo possa acontecer, possa ser observado.

Quanto aos exemplos, pode-se citar os já utilizados no processo de argumentação expostos, a fim de que fossem observadas as ST, a TG, ou as TA. Nos exemplos sobre as ST do texto “Medo, o preço da liberdade”, primeiramente utilizado para exemplificação das categorias argumentativas, os Dados são explícitos (e as ST implícitas); “e-mails estão divulgando que existem gangues que estão cobrindo as teclas dos aparelhos telefônicos públicos com uma mistura de LSD e estriçnina” e que “o LSD libera a estriçnina, que entra no corpo pelo simples contato”: “e-mails estão divulgando que há agulhas nas poltronas dos cinemas infectadas com tétano e com o vírus da Aids”; “estão dizendo que os computadores pararão à meia-noite do dia 31 de dezembro de 1999 e que, por isso, os aviões poderão cair e o dinheiro das contas dos bancos poderão sumir”.

No texto “A obra dos abafadores”, também já comentado, foram explicitados Dados para defender a TA, como: “No livro de Ana Miranda, *O retrato do Rei*, ambientado no Brasil do comecinho do século XVIII, durante a guerra dos Emboabas, havia um personagem chamado Assurim, que tinha por função abreviar a morte dos moribundos”. Para defender a TG explícita, por outro lado, utilizaram-se Dados explícitos e implícitos. No primeiro caso: “Jorge Bornhausen é o ministro-articulador político do governo Collor de Melo”; “A corrupção carcome o estado e as instituições brasileiras”; “existiu o nazismo na Alemanha e o narcotráfico na Colômbia”. No caso do Dado implícito, pode-se citar: “as declarações de Pedro Collor, de várias naturezas, que envolveram seu irmão, Fernando

Collor de Melo”; “Fernando Collor de Melo é irmão de Pedro Collor”; “Fernando Collor de Melo é presidente do Brasil”.

Os Argumentos podem ser de vários tipos, dependendo dos Dados utilizados. Chamo, entretanto, a atenção para três tipos de Argumento os quais incluo como categorias no esquema argumentativo. São eles: o Argumento Sedução (AS), o Contra-Argumento tanto da TA (Crt- A_{nTA}) quanto da TG (Crt- A_{nTG}), e o Argumento Narração ou Descrição tanto da TA (A_{nTA} -Nr/D) quanto da TG (A_{nTG} -Nr/D).

Quanto ao Argumento Sedução (AS), pela sua própria natureza de “contato inicial”, não poderia aparecer em outro lugar, que não no princípio do texto, explicitamente. Este argumento, apesar de não ser obrigatória a sua presença, mantém função semelhante ao Exórdio - parte inicial do discurso da Retórica Antiga, ou seja, visa seduzir os interlocutores, garantir-lhes simpatia, tornando-os dóceis e favoráveis; passíveis de serem guiados, com atitude receptiva à influência do locutor.

Na Retórica Antiga, como o ato de argumentar (retórico, mais direcionado ao aspecto jurídico) era oral, o Exórdio podia corresponder a uma infinidade de recursos, incluindo até o som de determinadas músicas, muitas vezes tocadas com harpa ou flauta, para amenizar os ânimos ou o contrário, dependendo da intenção do orador. Em se tratando de texto escrito, contudo, o Argumento Sedução (AS) também pode se valer de inúmeras, infinitas possibilidades de estratégias argumentativas. Uma delas é o próprio subtítulo do texto, como no exemplo do texto “Zen caipira”, de Fábio Luís (*Correio da Cidadania*, semana de 28 de julho a 4 de agosto de 2001):

Zen caipira

“Na escola rural, a onça comeu a menina, e o pai matou a onça. O Ibama prendeu o pai, e ninguém vai à escola”

FIG. 2- Exemplo de Argumento Sedução: “Zen Caipira”(Correio da Cidadania, semana de 28/07 a 4/08/2001)

A sedução utilizada pelo autor está exatamente no fato de o enunciado exigir uma série de associações de fatos que, aparentemente, não fazem sentido: “a escola rural”, “a onça que come a menina”, “o pai que mata a onça”, “o Ibama que prende o pai” e o fato de que “ninguém vai à escola”. O leitor, provavelmente, lê o subtítulo, não faz as relações necessárias à compreensão, e volta a ler. Talvez leia até mais de duas ou três vezes, o que pode despertar interesse de ele ler, também, o texto e, conseqüentemente, concordar com as idéias do criativo autor. O argumento Sedução mexe com os aspectos sociais, culturais e psicológicos.

Um outro exemplo de subtítulo que “chama a atenção” é o do texto “Palmeiras verdinho não resiste ao Timão”, de Rosângela Petta (*SUPER*, novembro 1996), agora mais pela formatação do título do que pela explicação do subtítulo:

MNEMOTÉCNICA

Palmeiras Verdinho Não Resiste ao Timão

*Corações alvirverdes,
acalmem-se. Isto é apenas
um truque para memorizar
a fórmula da Física $pV=nrt$.
 p (pressão) vezes v (volume) é
igual a n (número de moléculas)
vezes r (a constante dos gases)
vezes t (temperatura).
É isso aí, a velha decoreba.
Só que hoje ela é tida
como um recurso legítimo
dos estudantes para
treinar a memória.*

POR ROSÂNGELA PETTA

SUPER NOVEMBRO 1996

FIG. 3- Exemplo de Argumento Sedução: “Palmeiras Verdinho Não Resiste ao Timão” (SUPER, novembro 1996)

O próprio apelo ao sexo, à imagem de homens ou mulheres (que é o caso) nus, também pode ser um AS, como no texto “A dama e o vagabundo” (Veja, 23/10/1996, p. 103), em que a comparação entre dois pares famosos (outra “sedução”), símbolos de uma era, em duas capas de revista igualmente famosas nos Estados Unidos (Spy e Rolling

Stone), é profundamente apelativa. Só por se tratar de Bruce Willis e Demi Moore (à esquerda) e de John Lennon e Yoko Ono (à direita), e ainda mais, nas poses em que se encontram, é pouquíssimo provável que o leitor da revista, em primeiro lugar, não leia o texto; e, em segundo, não compactue com a tese nele defendida:



A dama e o cantor vagabundo

Ninguém agüenta mais ouvir falar que o rock morreu, ou que a história só se repete como farsa. Menos gente ainda agüenta ouvir **Bruce Willis** cantando com sua voz de cachorro de desenho animado. Mas o mundo não se cansa de ver **Demi Moore** fotografada como veio ao mundo — descontando-se, evidentemente, um siliconezinho aqui, outro acolá. Para a capa da

revista americana *Spy*, o casal repetiu, em posições invertidas, a célebre foto de **John Lennon** e **Yoko Ono** feita por Annie Leibowitz, em 1980 — desta vez, para uma reportagem que diz que o rock morreu, a história só se repete como farsa e um dos culpados por isso é o próprio Willis. A conversa pode ser velha, mas ao menos uma coisa é preciso admitir: esteticamente, com ou sem silicone, a farsa dá de dez a zero no original.

Demi & Bruce versus John & Yoko: a história se repete, melhorada

veja 23 de outubro, 1996 103

FIG. 4- Exemplo de Argumento Sedução: “A dama e o cantor vagabundo” (Veja, 23/10/96)

No texto “O Rio de cara com o medo”, de Marcos Sá Corrêa (*Veja*, 16/12/1992), o tamanho das letras das palavras-chave (no caso, RIO e MEDO), a expressão de terror dos

olhos de um ser humano (em vermelho-sangue) num fundo preto, em contraste com o fundo azul do céu onde se pode observar o monumento do Cristo Redentor no Rio de Janeiro, também funciona como um atrativo, um chamariz tanto à leitura, quanto à Tese Global no texto defendida. O subtítulo, em letras brancas, em destaque no fundo preto, é, igualmente, uma parte do AS:



**O Rio
de cara**

**com o
MEDO**

Com a onda de seqüestros semeando o pavor, os ricos cariocas gastam fortunas com segurança, colunáveis não querem aparecer em colunas sociais e empresários e empresas abandonam a cidade, levando o emprego dos pobres. A crise, quem sabe, pode até metamorfosear a oligarquia em elite

MARCOS SA CORRÊA

FIG. 5- Exemplo de Argumento Sedução: “O Rio de cara com o medo” (Veja, 16/12/92)

O outro argumento que destaquei como categoria argumentativa foi o Argumento Narração ou Descrição tanto da TA ($A_{nTA-Nr/D}$) quanto da TG ($A_{nTG-Nr/D}$), por constituírem-se através de Dados expostos por meio de tipos textuais diferentes da argumentação stricto sensu, ou seja, os fatos são apresentados em forma de narração ou de descrição.

Quanto à narração, este tipo de argumento também apresenta semelhança com o que era entendido por “narratio” enquanto parte do discurso da retórica de influência aristotélica: consiste nos fatos contados que entram na causa (causa como questão, ou seja, tese ou hipótese); esta etapa é concebida do ponto de vista da prova; é a exposição persuasiva de algo feito ou que se supõe feito (visto que a argumentação retórica não trata de “verdades”, mas de “realidades que interessam” ao agente da persuasão). Não é, portanto, uma história (no sentido fabuloso ou desinteressado do termo), mas uma estratégia argumentativa. Semelhante característica, salvo as especificações do tipo textual, estendo ao Argumento Descrição: ambos são, antes de mais nada, argumentos, ou seja, têm a função de sustentar a tese defendida.

O trecho narrativo dos primeiros parágrafos do texto “A obra dos abafadores”, de Roberto Pompeu de Toledo, já citado, é um exemplo de Argumento Narração, no caso, da Tese Aparente (A_{TA-Nr}), pois trata-se de uma “história” inserida em um texto essencialmente argumentativo (stricto sensu), com o propósito de “reforçar”, estabelecer, persuadir o leitor a crer no que estava sendo defendido na Tese Aparente (TA), e, por conseguinte, na Tese Global (TG).

No texto “Segurança já!”, de Marcos Konder (*Veja*, 18/11/92), há um trecho (em dois parágrafos iniciais) que se trata de uma narração com passagens descritivas. Este, em relação ao todo textual, funciona como “prova” para convencer o leitor da Tese Global (TG) defendida, que é “É um absurdo que o Estado não esteja cumprindo sua função de dar segurança aos cidadãos que pagam para tê-la”. Eis o trecho:

“Com alguns recursos e meus conhecimentos de arquitetura projetei e construí para minha família uma casa. Apesar de simples e pequena, ela tem certas qualidades arquitetônicas, motivo pelo qual seu projeto foi incluído em uma exposição da Fundação Rio-Arte. Fica na Rua Dr. Júlio Ottoni, em

Santa Tereza, bairro de classe média encravado num morro no meio da cidade do Rio de Janeiro. O local é lindo e a vista deslumbrante.

Desde que construí a casa, há quatorze anos, eu e minha mulher, Sarita, vivemos na intranquilidade. Nesse período, fomos assaltados sete vezes, duas delas a mão armada, em plena luz do dia. Somado aos dois assaltos sofridos quando praticávamos cooper na Rua Almirante Alexandrino, também em Santa Tereza, a menos de 100 metros de uma cabine de polícia, o saldo sobe para nove. As perdas materiais foram repostas aos poucos. Mas há prejuízos mais sérios e dramáticos. Nos assaltos a mão armada, ficamos sob a mira de revólveres manipulados por jovens delinquentes drogados. Suportamos em silêncio as mais torpes humilhações para, pelo menos, sair com vida. Há cerca de um mês, em menos de uma semana, a casa foi invadida duas vezes, quando estava vazia. O resultado dessas sete investidas tem sido tenebroso: grades forçadas ou arrancadas, janelas destruídas e a alvenaria rachada, o interior revirado, fezes dentro de casa ou pelos jardins.”

É importante acrescentar que é comum os autores utilizarem a intertextualidade para apresentarem essas formas de argumentar no texto (Narração e Descrição), ou seja, aproveitam-se de trechos narrativos e/ou descritivos de textos de outros autores, geralmente conhecidas (as passagens) ou conhecidos (os autores) para conferirem maior prestígio ao texto, à Tese Global (TG) defendida.

Em dois textos de Roberto Pompeu de Toledo, por exemplo, “Portela do Sacavém é aqui mesmo” (*Veja*, 17/02/93) e “O país da morte no corredor” (*Veja*, 03/08/94), pode-se observar trechos em que há intertextualidade explícita.

No primeiro caso, para defender a TG de que “no Brasil atual, os pobres são tratados com total desprezo nos postos do INSS, assim como os negros, nos Navios Negreiros”, o autor utilizou, por exemplo, no “meio do texto”, entre um parágrafo e outro, um trecho, ou melhor, uma estrofe do poema “Navio Negreiro”, de Castro Alves:

*“Mas que vejo eu ali... que quadro de amarguras!
Que canto funeral!... Que tétricas figuras!
Que cena infame e vil! Meu Deus! Meu Deus! Que horror!”*

Esta estrofe, essencialmente descritiva, teve, no texto, a função de dar maior impacto à cena que o autor cita ter visto na Rua Deputado Lacerda Franco, no bairro de Pinheiros em São Paulo, onde há um posto do INSS em que multidões de pessoas se “petrificam diante dos guichês com a fatalidade trágica das filas de condenados no *Juízo Final*, de Michelangelo”. Não se pode deixar de observar que a própria menção à obra de Michelangelo, já constitui uma outra intertextualidade. Toda essa descrição, carregada de

maior força persuasiva, por se valer de fatos extra-texto de conotação bastante forte, com um apelo ao emocional evidente, teve a função de estabelecer, “fazer valer” a Tese Global (TG) do texto.

No segundo caso, do texto “O país da morte no corredor”, o autor cita um trecho narrativo da obra *El Aleph*, do escritor argentino Jorge Luis Borges, que, naturalmente, inserido no texto de Toledo, ganhou o *status* de argumento para estabelecer, neste caso, uma Tese Aparente (TA) que se pretendia defendida. Ei-lo:

“Na ardente manhã de fevereiro em que Beatriz Viterbo morreu, depois de uma imperiosa agonia que não cedeu um só instante nem ao sentimentalismo nem ao medo, observei que os painéis de ferro da Plaza Constitución tinham renovado não sei que anúncio de cigarros vermelhos; o fato me desgostou, pois compreendi que o incessante e vasto universo já se afastava dela e que essa mudança era a primeira de uma série infinita”

A Tese Aparente (TA) que o autor intencionava estabelecer é a de que “devido à quantidade exorbitante de placas e cartazes, os brasileiros os ignoram, não percebendo o quanto de emoção podem oferecer”, tese esta, relacionada, naturalmente (uma vez que se trata de um texto), à Tese Global (TG) de que “o Brasil é um país pobre e vergonhoso, pois nele os pobres morrem por falta de atendimento médico e tanto o governo quanto o povo parecem ignorar esta realidade”. A questão das “placas” serem ignoradas pelos brasileiros, assim como o “problema de atendimento médico público” dá-se na inter-relação dos parágrafos no texto.

Além dos Argumentos-Narração/Descrição, o Contra-Argumento constitui uma outra categoria no esquema argumentativo, o que se deve à sua característica diferenciada em relação à Subtese utilizada na formação do Argumento. Ele sustenta um posicionamento contrário ao que se está querendo afirmar na TG.

O Contra-Argumento da Tese Global (Crt-A_{TG}) e da Tese Aparente (Crt-A_{TA}) possuem semelhança com a característica básica da(s) Tese(s) Aparente(s) (TA), ou seja, encaminham o leitor para a elaboração de uma hipótese de compreensão que não é direcionada à Tese Global (TG) do texto. Em outras palavras: “parece”, para o leitor, que o autor seguirá uma tema e/ou uma Tese Global (TG) “x”, mas, na verdade, a Tese Global

(TG), é percebida, no decorrer da leitura, como “y”, sendo que “ambas fazem parte do alfabeto”, ou seja, têm um aspecto que as relaciona.

Assim como a TA, os Crt-A, tanto da TA como da TG, são explícitos, dada sua natureza não inferível. Um exemplo de Contra-Argumento da Tese Global (Crt-ATG) pode ser observado no texto “Auto-estima não existe”, de Contardo Calligaris (*Folhainustrada*, 29/07/99, p. 4). Neste texto, para defender a TG de que “na sociedade atual, é um absurdo que as pessoas não sejam livres para se gostarem do jeito que realmente são, mas sim do jeito que as pessoas querem que elas sejam”, o autor “parece” defender a Subtese de que “é bom que os pais digam o que esperam que seus filhos sejam, ou como se comportem, pois assim os filhos saberiam de que forma poderiam ser amados”, entretanto, logo a seguir, “põe abaixo” esta idéia e se posiciona de forma oposta, ratificando a Tese Global (TG) estabelecida no texto. Observe:

“Em casa de conhecidos, por um acaso fisiológico, uso o banheiro de um dos filhos adolescentes. Acima da pia há um espelho onde o jovem deve a cada dia contemplar suas feições. Logo acima do espelho há uma escrita imponente: “VOCÊ ESTÁ OLHANDO PARA ALGUÉM MUITO ESPECIAL”.

Voltando para a sala, faço uma observação sobre o que presumo ter sido uma escolha do rapaz. Aprendo assim, que foi, na verdade, uma decisão dos pais. Eles acharam por bem colocar essa escrita no espelho do filho para sustentar e enraizar a auto-estima. Nesse empreendimento, eles foram diretamente inspirados por uma literatura pedagógica que está na moda: dezenas de títulos sobre como ajudar suas crianças a criar a auto-estima necessária para o sucesso na vida.

Vivemos em um mundo onde - explicam os anfitriões - é decisivo ter confiança em si mesmo, gostar de si mesmo, aprovar a si mesmo. Aliás, é por isso que não é bom reprimir as crianças. Por exemplo, dar notas (ruins) é um problema, porque isso pode baixar a auto-estima delas. Melhor dizer que os “objetivos foram só parcialmente atingidos”, mas sempre com a implicação (subentendida, melhor se explícita) que o potencial é muito grande.

Na coluna dos comentários dos boletins escolares, no pior dos casos, deve-se escrever: “Pode fazer mais” - que é uma maneira eufêmica de dizer que o estudante não faz bulhufas, mas sempre preservando a auto-estima dele.

Entendo a lógica que inspira os pais do menino. Afinal, na modernidade, os princípios que guiam a ação, as certezas morais, residem em cada um de nós.

Portanto é fácil argumentar que é necessário ter uma boa auto-estima para poder agir com confiança, impor respeito, inspirar confiança nos outros etc.

Parece lógico, não é? Mas há um problema. Usando a mesma caixa-alta da inscrição do espelho, o problema é que *A AUTO-ESTIMA NÃO EXISTE*. Só existe a opinião dos outros que gostam ou não de nós. Se o jovem rapaz da história se olhasse no espelho sem a inscrição, essa contemplação poderia entregá-lo a um mar de perplexidades sobre seus agrados e desagradados. A inscrição lhe dá confiança, lhe outorga destaque e, com isso, um lugar no mundo.

Mas atenção: a frase mágica que infunde auto-estima em nosso jovem, de fato, vem de algum outro. No caso, ela tem a autoridade dos pais que por ela proclamam que o garoto é alguém especial para eles. Quando o jovem se olha no espelho, há, por cima do ombro dele, uma voz e um olhar que

o encorajam a gostar de sua própria imagem “Você deve se gostar porque a gente acha você amável.” Ou então: “Você pode se gostar à condição que a gente ache você amável”. O espelho com sua inscrição não produz nenhuma milagrosa autofundação livre, independente e confiante. Ao contrário, ele mostra a tirania de nossa vida social.”

Com a exemplificação do Contra-Argumento, é completado o esclarecimento sobre as categorias por mim consideradas, a fim de que melhor sirvam à atividade didática relativa à leitura e análise de textos argumentativos em sala de aula.

Quanto às categorias da superestrutura proposta por Koch & Fávero (1987: 7), de maneira geral, a maioria foi mantida no que diz respeito ao aspecto funcional, com exceção da “Síntese” que as autoras incluem e o “Argumento-Narração/Descrição” que eu especifico, ambos opcionais.

Quanto ao Argumento-Narração/Descrição tanto vinculados à TA, quanto à TG, já foi devidamente justificada a sua inclusão como categoria no processo da argumentação sustentado neste trabalho; quanto à “síntese”, categoria que Koch insere previamente à “conclusão” (nova tese), considero desnecessária a sua inclusão enquanto categoria na superestrutura argumentativa. A síntese, a meu ver, não é uma parte do texto, com função específica; é, sim, uma característica, opcional, da Tese Global, para a qual Koch e Fávero usam a terminologia “nova tese”.

3.2.3- A estrutura-padrão (modelo escolar)

Enquanto herança da Retórica Antiga, a estrutura padrão, “aceita” pelo sistema escolar, leva em consideração as categorias da *dispositio*, parte da *techne rhetorike*, de inspiração aristotélica, cuja função é *pôr em ordem* o que se encontrou (*inventa disponere*).

Considera-se, assim, estrutura padrão o esquema argumentativo que, excluindo-se as terminologias utilizadas e a Tese Aparente (TA), com as respectivas categorias a ela vinculadas (Argumento, Contra-Argumento e Argumento Narração/Descrição), muito se assemelha, no aspecto da *função* das categorias, à superestrutura argumentativa aqui considerada. Para uma percepção mais clara das categorias da estrutura padrão em relação

às especificadas neste trabalho - quanto à terminologia e função - é pertinente traçar um paralelo por meio de um esquema gráfico:

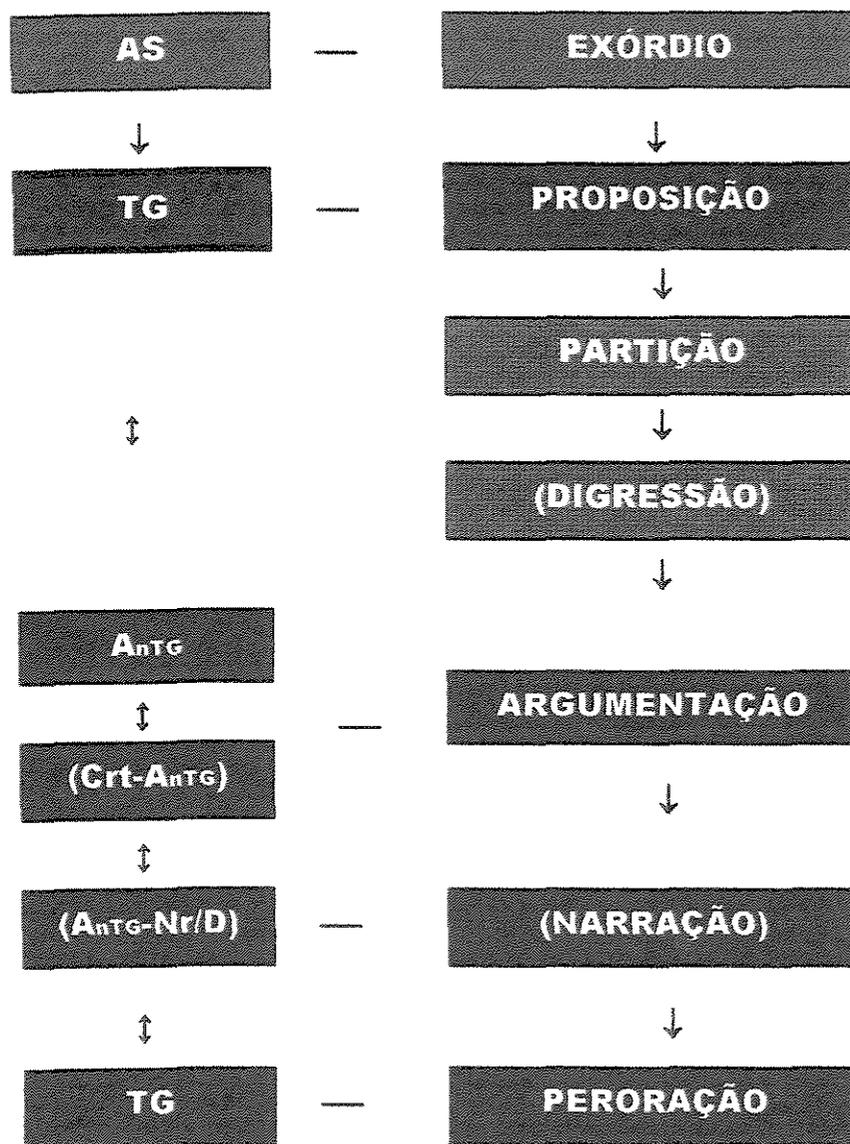


FIG. 6- Estrutura padrão do texto argumentativo

Exponho este esquema, considerando que os traços horizontais (—) representam “equivalência de função”, as setas de sentido único verticais (↓) indicam que não há

flexibilidade entre as categorias relacionadas (seus lugares não podem ser alterados na estrutura argumentativa), as setas de duplo sentido verticais (↕) indicam, ao contrário, que a superestrutura argumentativa não é formada, em sua progressão, por categorias que ocupam um rígido e inflexível “lugar” no texto, e os quadros em cor azul, categorias que não encontram correspondência com as por mim definidas a partir da superestrutura argumentativa proposta por Koch e Fávero.

Quanto aos aspectos semelhantes entre as duas estruturas expostas, o Exórdio coincide com a função do Argumento-Sedução já tratado. Utilizei o termo “sedução” ou invés de “exórdio” tão-somente para atender a um requisito pedagógico, a meu ver, de extrema importância: aproximar, de forma a facilitar a relação, a terminologia das características e da função seja de que aspecto se estiver tratando. Exórdio, nos dias atuais, não é uma palavra usada corriqueiramente, no dia-a-dia, nem tampouco em situações de maior formalidade lingüística. Penso ser usado quase que sempre em um contexto didático, nos cursos de Direito nas universidades, por exemplo, que seguem rigidamente, inflexivelmente, tanto na prática da análise de compreensão, quanto na da escrita, a *dispositio* - estrutura padrão (e suas categorias) – tal como era concebida na Retórica Antiga.

Estendo essa justificativa a toda a alteração terminológica que realizo em relação à estrutura do discurso de influência aristotélica. Assim, ao invés de Proposição, utilizei o termo Tese Global e, ao invés de Peroração, também Tese Global. Penso que se valiam dos dois termos: Proposição e Peroração (que, na verdade, são a tese do texto como um todo) para marcar características de apresentação. A primeira, deveria ser breve, de aspecto chamativo, levando em consideração que o leitor ainda não estava convencido do que se ainda ia, posteriormente, defender. Já a Peroração, deveria retomar a tese proposta inicialmente, ampliá-la, valorizá-la, enfatizá-la, partindo do pressuposto de que o leitor “só precisava de algumas palavras mais fortes” para se convencer por completo. Não penso que características de apresentação do trecho escrito devam ser misturadas com características de categoria estrutural, pois esta última carrega consigo a função que exerce como parte no contexto do todo.

Esclarecendo alguns aspectos peculiares a cada uma das características das categorias da disposição do discurso na Retórica Antiga, retomo o Exórdio (por mim chamado de Argumento Sedução), parte inicial do esquema argumentativo. Este foi citado por Aristóteles no séc. IV aC. - o primeiro a nomeá-lo e a caracterizá-lo. Teóricos estudiosos da Retórica Antiga, como Barthes (1975), Tringali (1988) e outros, concordam que “o exórdio é o começo do discurso” e lhe atribuem três objetivos: a *captatio benevolentiae*, isto é, “obter a benevolência”, que visa seduzir os ouvintes, ganhar-lhes simpatia, tornando-os “bem dispostos” e favoráveis; *obter a atenção dos ouvintes*, fazendo com que não se distraiam, evitando os “ruidos” e *tornar os ouvintes dóceis*, sujeitos à influência do orador, passíveis de serem guiados, com atitude receptiva. O caminho de sedução varia, segundo Barthes (loc. cit.), de acordo com “a relação da causa à *doxa*, à opinião corrente, normal”.

A Proposição, por sua vez, coincide com a Tese Global (TG) e assinala o partido que o orador vai tomar em relação ao tema; define o “status quaestionis”. É o momento em que o orador se situa em um dos lados, dentro de uma perspectiva.

A Argumentação, que sucede todas essas etapas iniciais que compõem todo um processo cuja finalidade é introduzir o discurso, é a parte mais densa e substancial deste, pois é nela que se concentram as provas. A Argumentação “é a atividade pela qual se produzem argumentos. Argumento é um raciocínio exteriorizado pelo qual se prova ou se refuta alguma coisa” (TRINGALI, 1988: 85). A argumentação compreende duas atividades: a *confirmação*, em que se emitem argumentos que defendem o próprio ponto de vista; e a *refutação*, em que se invalidam os argumentos que sustentam o ponto de vista contrário. Na prática, os argumentos de defesa e ataque não mantêm uma relação de exclusão, mas se misturam estrategicamente, assim como a ordem de força desses argumentos se decide taticamente. Coincide, pois, com o que estou chamando de Argumento e Contra-Argumento.

A Narração consiste nos fatos contados que entram na questão. Essa etapa é concebida unicamente do ponto de vista da prova, é a exposição persuasiva de uma coisa feita ou que se supõe feita. Coincide, portanto, com o Argumento-Narração, sendo que nesta categoria há uma ampliação, incluindo a Descrição. A Narração, tal como

considerada na Retórica Antiga, comporta também as descrições, apenas a “etapa discursiva” é chamada somente de Narração. Na verdade, consideram a descrição com parte integrante da narração.

A Peroração, última parte do discurso, tem como objetivo dar um sinal para o término, um sinal de desfecho. A Peroração, também chamada de epílogo, *conclusio*, *cumulus*, coroamento, possui, segundo Tringali (ibidem, p. 86) três níveis: o nível das “coisas”, que constitui o momento de retomar e resumir os pontos mais contundentes e pertinentes do discurso de modo a se fixar na cabeça dos ouvintes; o nível dos “sentimentos”, que é o lugar mais adequado a comover; e o nível da “amplificação”, cujo objetivo é dar ênfase, realçar, evidenciar uma idéia, intensificando-a.

Quanto aos aspectos diferenciais, cito a disposição das setas, por exemplo: na estrutura padrão, elas têm um único sentido, direcionam-se à Tese Global (TG) sem flexibilidade de mudança de ordem das categorias. A linearidade, neste caso, é fixa. Até os argumentos possuem uma ordem, uma hierarquização rigidamente obedecida.

No mais, tanto as categorias Partição, quanto Digressão, da estrutura padrão, podem naturalmente fazer parte da superestrutura argumentativa tomada com referência neste trabalho, mas enquanto “indicação de organização textual”, a primeira; e, “estratégia argumentativa”, a segunda; não enquanto categorias. A Partição indica aos ouvintes o roteiro que se vai percorrer, quais as etapas que serão enfrentadas no desenvolvimento do discurso, e a Digressão é uma parte “flutuante”, cuja função é fazer brilhar o orador. Trata-se, quase sempre, de um elogio de lugares ou de homens. Esta unidade móvel é apenas um “operador de espetáculo”, “espécie de marcação”, de “assinatura da linguagem soberana”.

A questão da “adoção”, citada no início deste item, da estrutura padrão por parte da escola, pode ser observada *in loco*, ou ainda, constatada a partir dos resultados de uma pesquisa exploratória desenvolvida (exposta a seguir), os quais evidenciaram a dificuldade, por parte dos alunos, de compreenderem textos argumentativos organizados de forma diferente da estrutura padrão. Esse resultado veio fortificar a hipótese de que essas dificuldades poderiam estar sendo causadas pela abordagem unilateral da estrutura padrão dos textos argumentativos no sistema escolar, ou seja, essa estrutura poderia estar sendo

“apresentada” aos alunos não como uma das estruturas possíveis dos textos argumentativos, mas como a única existente.

Em tal pesquisa, foram observados os encaminhamentos teóricos preconizados em 28 livros atuais sobre a língua portuguesa, sendo 12 didáticos (direcionados particularmente aos alunos) e 6 teóricos (direcionados aos professores de Português)

É importante citar o posicionamento de alguns autores dos livros pesquisados ao intencionarem instruir os alunos e os professores sobre a elaboração de textos argumentativos em estrutura padrão. Eles reproduzem, em síntese, integralmente, a estrutura aceita na disposição do discurso validado na Retórica Antiga.

As funções são coincidentes, mas as terminologias nem sempre o são, aspecto que pouco influencia no resultado que pretendo expor.

Carneiro (1993), por exemplo, mesmo seguindo a estrutura básica para a organização desse tipo de discurso, especifica várias formas de se realizar a introdução, que devem ser empregadas segundo a finalidade do texto: declaração inicial, divisão, citação, alusão histórica, definição, proposição, interrogação, convite, suspense. Mesmo acrescentando toda essa metamorfose à introdução, reproduz integralmente o objetivo básico que a Retórica Antiga confere a essa etapa discursiva: determinar o tom do texto, emitir um juízo sobre um fato e determinar o encaminhamento e a estrutura básica que o desenvolvimento seguirá. Em outras palavras: exórdio, proposição e partição.

Citelli (1994), por sua vez, utiliza alguns termos como exórdio, narração, provas e peroração para indicar as etapas do esquema argumentativo. Entretanto, exclui a proposição e a partição da introdução, ou seja, a tese e o “roteiro” que o desenvolvimento deverá seguir. A narração que, na Retórica Antiga, é opcional, é aceita por Citelli como obrigatória, e mais, como o núcleo da argumentação. As demais etapas: provas e peroração, seguem perfeitamente o esqueleto traçado pela referida retórica. A tese, assim, para esse autor, só é explicitada na peroração ou conclusão do texto.

Garcia (1986), com sua obra *Comunicação em prosa moderna*, tida como um clássico nos cursos de Letras das universidades brasileiras na década de 80, define duas estruturas típicas da argumentação: uma informal (mais comum em língua falada) e uma formal (mais comum em língua escrita). Ambas apresentam praticamente a mesma

estrutura, que possui quatro estágios: proposição (declaração, tese, opinião); concordância parcial; contestação ou refutação e conclusão.

Apesar de omitir, na constituição desses estágios, o exórdio e a partição, este autor esclarece que eles podem ser aceitos na introdução, a qual representa essencialmente a exposição do tema e da tese defendida, ou seja, corresponde perfeitamente à etapa proposição. Sobre a narração, não faz referência, mas a argumentação (com confirmação ou refutação) e a conclusão (reafirmação da tese defendida) correspondem fielmente às partes do discurso retórico mencionado.

Moura (1992) é um dos autores que costuma utilizar o termo “estrutura padrão” para o texto dissertativo, constituída de introdução (chama a atenção, apresenta tema, tese e “roteiro”), desenvolvimento (exposição de argumentos para fundamentar a idéia principal) e conclusão (retomada da idéia principal; parágrafo final).

Quanto à introdução e aos dois momentos seguintes (desenvolvimento e conclusão), em essência, também mantêm a estrutura do discurso influenciada por Aristóteles.

Faria (1994: 119), ao tratar o editorial enquanto texto jornalístico opinativo, estabelece uma organização para esse tipo de texto:

“uma estrutura dissertativa fácil de ser apreendida pelos alunos e utilíssima para a elaboração de seus textos. Sua estrutura é simples e clara:

- Apresenta sucintamente a questão, fazendo um histórico, se for o caso.
- Desenvolve os argumentos e contra-argumentos necessários à discussão do assunto e à defesa do ponto de vista do jornal.
- Finaliza expondo de modo condensado a posição adotada pelo jornal.”

A autora considera conveniente a “adoção” dessa estrutura para o trabalho com dissertação em sala de aula, “tanto para o professor orientar seus alunos quanto para que estes assimilem e pratiquem o gênero.” (ibidem, p. 120).

Belline (1988) introduz o terceiro capítulo (“A estrutura do texto”) de seu livro, fazendo questão de evidenciar explicitamente que existe uma estrutura padrão para o texto dissertativo, constituída de introdução, desenvolvimento e conclusão. A introdução deve conter o tema escolhido e levantar um problema a ser analisado; deve, assim, constituir-se numa motivação inicial. Nessa primeira etapa, a autora não faz referência à tese defendida no texto. O desenvolvimento, parte subsequente, constrói-se a partir da exposição de

argumentos, de raciocínios que devem fundamentar o nosso ponto de vista; e a conclusão nada mais é do que a resposta ao problema levantado. Esta última etapa do texto inicia-se, muitas vezes - orienta a autora - com palavras como *portanto, assim, daí, concluimos* ou similares. É interessante notar, aqui, nesse caso, que não só a proposta da estrutura é fixada, mas também os conectores interparágrafos, o que limita mais ainda a possibilidade de criação dos alunos.

Suassuna (1995) é uma autora que apresenta contradição em seu discurso, não em relação às partes do esquema textual argumentativo, mas no que diz respeito ao referencial teórico adotado e à prática proposta para o trabalho com produção de textos em sala de aula.

Criticando todo um encaminhamento escolar que massacra as individualidades e incide sobre modelos cristalizados no trato com a linguagem, cita, inclusive, Pécora (1992) que alerta para o fato de que, além de um padrão de linguagem, a escola impõe um “padrão de referências para pensar e interpretar o mundo”. Cita, também, Franchi (1984), que reclama do fato de as crianças (em uma experiência com crianças da 3ª série do ensino fundamental) não revelarem nenhuma criatividade, como se estivessem condicionadas a tentar seguir modelos fixos de histórias infantis, além de terem dificuldade de compreender “textos não-esquemáticos”.

Entretanto, ao expor sua proposta de produção de texto argumentativo, deixa claro que seu objetivo é levar o aluno “a ter maior domínio dos mecanismos estruturantes da dissertação”. Suassuna (ibidem. p. 193-194) descreve, inclusive, sua proposta para a elaboração de dissertações e, literalmente, “orienta” que os alunos:

“sigam o roteiro abaixo:

Introdução:

1^o parágrafo: a existência de vários modos de produção: capitalismo e socialismo.

Desenvolvimento:

2^o parágrafo: vantagens do capitalismo e do socialismo

3^o parágrafo: desvantagens do capitalismo e do socialismo.

Conclusão:

4^o parágrafo: opinião pessoal: é melhor viver sob um regime capitalista ou socialista?”

A estrutura padrão, não é demais repetir, não perde por sua organização específica, muitas vezes bastante pertinente aos objetivos intencionados, dependendo inclusive, do tipo

de texto, mas pela sua inflexibilidade na disposição da seqüência argumentativa e por sua abordagem, na escola, como a “melhor”, a única estrutura.

O enfoque da estrutura padrão como a única, logo, a mais correta, a mais erudita; a que deve ser lida e elaborada, é um fator que colabora para a fragmentação, para a justaposição de dois contextos essencialmente imbricados: o contexto escolar e o contexto do mundo - da mídia que o apresenta e o representa.

Penso ser pertinente, neste item teórico, levantar uma reflexão sobre o fator político-ideológico e cultural o qual envolve o *status* que a estrutura padrão teve e que deu lugar a estruturas não-padrão.

Durante muito tempo, na imprensa escrita, especificamente no que refere aos artigos, cujos autores têm uma maior liberdade de compô-los, de escrevê-los, observava-se uma tendência geral a “construir” o texto por meio de partes cuja progressão “reproduzia” a disposição textual assumida como a “mais elegante”, a “mais correta” na Retórica Antiga, período no qual Aristóteles era o mestre da arte de argumentar.

Provavelmente crendo, consciente ou inconscientemente, ainda, na “valorização” de uma estrutura que advinha de tão “nobre” origem - dos gregos - os articulistas, aproximadamente até a década de 60 (ou até antes, nos anos 40) escreviam, mesmo com toda a liberdade que lhes era “presenteada” pelas instituições jornalísticas, textos em estrutura padrão, obedecendo à *dispositio* de inspiração aristotélica: Exórdio, Proposição, Partição, Argumentação e Peroração, assim como, opcionalmente, Narração e Digressão. Em outras palavras, mais utilizadas atualmente, acima de tudo no sistema escolar: Introdução (Tema e Tese Global), Desenvolvimento (Argumentação) e Conclusão (retomada da Tese Global).

Como o homem é um ser em eterno processo de transformação, que se dá lentamente, e geralmente a versão mais atual resulta no oposto do que é acreditado e praticado, esse tipo de estruturação textual foi perdendo espaço, até porque o momento político da década de 60 não era o de valorização, pelos articulistas, das elites ou da oligarquia opressora. Estes, gradativamente, foram criando uma consciência política, radicalmente oposta aos interesses dos “donos do poder”; melhor dizendo, a carga ideológica que a classe hegemônica tentava impor à sociedade não tardou a ser percebida

pelas “cabeças críticas” dos autores dos artigos jornalísticos na época. Como a provável mais eficiente das armas estava em suas mãos - seus próprios textos - eles se valeram dela para dizer que eram contra a falta de liberdade, a desigualdade, os privilégios de poucos em detrimento de muitos, enfim, usaram a escrita, seus artigos, para veicularem, implícita e explicitamente, seus posicionamentos. E a estrutura destes textos, a meu ver, não fugiu à regra: os autores escreviam de forma não-padrão para, também, “fugir” ao padrão político-social da época.

A partir, principalmente, dos anos 60, no Brasil, os jornalistas autores de artigos, ensaios, colunas, “desestruturam” os textos que pareciam tão “arrumados”, “ordenados com precisão e bom gosto”. Outras estruturas textuais começam a ser criadas e valorizadas pelo povo, até mesmo pelos “eruditos de esquerda”. Foi quando se iniciou o movimento provocado pelo Pasquim que, segundo Millôr Fernandes em correspondência particular já citada no subitem “O artigo jornalístico” (do capítulo 3 deste trabalho) “acabou com o tal canônico”, alertando para o fato de que “nada acaba nada”, no que concordo totalmente, pois o “movimento do mundo”, da mentalidade das pessoas, é essencialmente dialético.

Gustavo Ioschpe, colunista da Folha de São Paulo, também em correspondência particular citada no capítulo anteriormente mencionado, expõe bem esse “movimento” e ratifica minhas conclusões:

“... É certo que há um elitismo no uso da linguagem; o monopólio da erudição é mais uma ferramenta usada para a perpetuação do poder, mas acho que essa preferência pelo texto desarrumado é mais um resultado da infiltração de padrões artísticos e estéticos na escrita do dia-a-dia do jornal. Isso são fenômenos históricos. Joyce e Kafka são contemporâneos de Picasso, de Schoenberg, de Dali. Nosso século é pródigo em rupturas, e o repique contra a corrente foi tema constante desse século - assim como de muitos outros.

A Arte, como a história, me parece dialética. Depois do período greco-romano, veio o obscurantismo da Idade Média, seguido pela vibração do Renascimento; depois do Neoclassicismo, o Barroco, depois o Parnasianismo, o Romantismo etc. etc. Daqui a cem anos provavelmente regressaremos a um estágio de música não dodecafônica, de pintura não-abstrata, de escrita mais padronizada. Até lá, vive la liberte.

Mas note que, em todas as épocas, os inovadores sempre foram “difíceis”, porque estavam a frente de seu tempo. Mozart, o matemático da música, não conseguiu em sua época vencer o mediocre Salieri; Van Gogh idem. Então, todo mundo que se julga importante quer ser incompreendido e assim sempre o será, porque a marca do gênio é ser recebido com incompreensão. É claro que, dos incompreendidos de hoje - assim como de ontem - 99,999999999% são medíocres. Mas é a vida.”

Na década de 40 ou 60, como já foi dito, os autores dos artigos jornalísticos em estrutura não-padrão tinham a finalidade de mostrar que não concordavam com a “ordem”, com o “padrão” político-social vigente. Entretanto, como os posicionamentos e atitudes vão se reformulando com o passar do tempo, a partir da década de 80, penso que os artigos não-padrão, acima de tudo com suas Teses Aparentes nos primeiros parágrafos, o que obriga a um processamento muito mais complexo do texto, veiculam a ideologia dominante, ou seja, a “leitura não é para todos”, e assim também, a escrita.

Tendo sua origem fundamentada em objetivos revolucionários, os artigos não-padrão acabam, atualmente, já no segundo milênio, assumindo, de forma indireta, função essencialmente reacionária. Ao perguntar para o colunista de renome nacional e internacional, Contardo Calligaris, do jornal Folha de São Paulo, através de e-mail já identificado no capítulo 3, se concordava com este posicionamento, ele respondeu:

“Concordo 100%. Constitui-se uma nova retórica do poder. É como se o texto padrão fosse “pequeno burguês”. E o texto desarrumado sanciona um sentimento de elite.”

Penso que os textos argumentativos não-padrão, de fato, “não são leitura para todos”, e o sistema escolar brasileiro contribui para com esta realidade, uma vez que não ensina os alunos a lê-los, a compreendê-los, porque não interessa à instituição escola e, acima de tudo, escola pública (com a qual trabalhei nesta pesquisa), vinculada aos interesses de quem a mantém, ou seja, o poder Municipal, Estadual, Federal, que eles (os alunos) sejam leitores proficientes. Assim, penso ser ingênua a concepção de que na escola não se lê artigos atuais, em estruturas variadas, não preparando, naturalmente, os alunos para compreendê-los, por puro apego ao passado: à Retórica Antiga, ao prestígio dos gregos, de Aristóteles.

A escola, principalmente a da rede pública, pois mantida pelo governo que se diz democrático, deveria ter a função de preparar os alunos, geralmente de classe baixa e média, para a vida social, para uma situação de não exclusão, tanto de uma conversa cotidiana, quanto, pior, do mercado de trabalho. Esta pesquisa está mesmo centralizada nesta questão, que me parece primordial: a “reconstrução da escola”, através de uma nova concepção de escola, de linguagem, de leitura, de texto, de leitor, de mundo.

A decorative graphic of a brick wall, rendered in a grayscale, textured style. The wall is composed of several horizontal courses of bricks, with each course slightly offset to the right from the one below it, creating a stepped effect. A white rectangular box with a slight 3D effect is superimposed on the lower portion of the wall, containing the chapter title in bold, black, uppercase letters.

**4. O PROCESSO METODOLÓGICO:
CONCRETO E FERRO
NECESSÁRIOS AO ALICERCE**

4. O PROCESSO METODOLÓGICO: CONCRETO E FERRO NECESSÁRIOS AO ALICERCE

Com o propósito já definido de investigar as possíveis causas de alunos do ensino médio apresentarem dificuldades em compreender textos argumentativos, mais especificamente, artigos jornalísticos organizados em estruturas não-padrão, foi realizada, para fins de coleta de dados para esta pesquisa, uma intervenção pedagógica em uma das turmas de primeiro ano do ensino médio de uma escola estadual da cidade de Campinas, no Estado de São Paulo. Ambas, tanto a série quanto a escola, foram selecionadas aleatoriamente.

Esta intervenção, cabe ressaltar, não constou apenas da verificação de como os alunos liam os textos dados, ou mais propriamente, quais as causas responsáveis por esta ou aquela compreensão. Na verdade, caracterizou-se, este processo metodológico, como um *curso de leitura*, em que a verificação dos fatores possivelmente responsáveis pela percepção dos textos, pelos alunos, como fragmentos desconexos, ilógicos, seguia lado a lado a todo um encaminhamento direcionado à efetivação de uma leitura crítica, baseada nas concepções de língua como forma de interação, de leitura como processo cognitivo e social e de argumentação enquanto ação persuasiva.

Quanto ao professor, como se fazia necessário que fosse um profissional com domínio teórico-prático no campo da Linguística Textual, acima de tudo quanto à macroestrutura e às superestruturas textuais já propostas para a argumentação; da leitura crítica como processo essencialmente sócio-cultural e da Retórica Antiga e Nova, pesquisadora e professora foram a mesma pessoa, fato que exigiu uma maior preocupação em manter-se resguardados os objetivos específicos de cada uma das atividades implicadas nessas funções, assim como a imparcialidade necessária à efetivação deste trabalho como um todo.

Quanto aos alunos, eram 32 os que compunham a turma, apesar de ter sido uma média de 26 alunos os que de fato responderam às questões do questionário e participaram de todos os momentos da coleta de dados efetivada.

Em geral, sem entrar na análise dos resultados dos itens expostos a seguir (realizada no capítulo 6 deste trabalho), os alunos demonstravam interesse por tudo o que viam e liam, principalmente no que se refere aos textos publicitários, com muita cor e figuras. Mostravam-se, de fato, muito curiosos com tudo o que liamos e analisávamos. Pareciam gostar de falar; participavam com entusiasmo, na maioria das vezes, das discussões. Eram todos adolescentes, irreverentes, com senso de humor e gosto pela liberdade, de movimento, de ação, de expressão. Em todos os momentos, em todas as aulas, não houve nenhum ato de desrespeito ao professor ou aos colegas. O perfil da classe, portanto, não condizia com o perfil de “alunos de escola pública” tão alardeado no meio social. “Escola do governo”, cabe esclarecer - para quem não é brasileiro - é sinônimo, em nosso país, de escola pobre, sem recursos, com falta de professores e com resultados educacionais que deixam a desejar. Os alunos deste tipo de escola, por conseguinte, são vistos como “os excluídos”, inclusive da escola particular, a que dá “boa educação”; são tidos como revoltados, drogados, baderneiros, marginais.

Os alunos da escola pública selecionada, amostragem desta pesquisa, puseram abaixo esta imagem negativa das instituições de ensino do Estado, o que pode ter sido ou não um caso isolado.

A intervenção pedagógica, assim, teve a duração de três meses. Neste período, 36 aulas (não contínuas, em dias diferentes) foram desenvolvidas, cada uma com a duração de 50 minutos.

O questionário, chamado por LAKATOS & MARCONI (1991:201) de “observação direta extensiva”, foi o primeiro instrumento de pesquisa utilizado, por melhor atender ao objetivo de se conhecer, logo de início, no menor espaço de tempo possível, alguns aspectos da vivência social dos alunos em relação às suas histórias de letramento. Denominei-o “ficha individual dos alunos” com o intuito de que melhor se percebessem - os alunos - enquanto sujeitos, seres particulares, ativos, assim como de manter uma aproximação maior

entre mim e eles, uma vez que constariam dados, na referida ficha, de caráter “particular”; interessava-me também tirar um pouco do ranço tradicional e excessivamente objetivo que o nome “questionário” carrega.

Desenvolveu-se, este primeiro levantamento de dados, em duas etapas (em duas aulas): na primeira, aos alunos foi pedido que escrevessem um texto argumentativo (da forma como entendiam o que poderia ser um texto, e mais, um texto argumentativo) sobre o tipo de relacionamento entre eles e seus pais (ou as pessoas que os criaram, ou que viveram com eles) no que se referia à prática da argumentação. Não foi dado um título, mas pediu-se que escrevessem um tipo de texto em que pudessem abordar a questão em foco, defendendo suas idéias. Depois das explicações necessárias, o termo “dissertação” foi utilizado, uma vez que era o termo conhecido por eles, nesta primeira aula, que mais se aproximava do que futuramente conceberiam como “texto argumentativo”. Todas essas questões e exemplificações dos textos produzidos serão expostas e devidamente analisadas no capítulo 6 deste trabalho, que trata da história de letramento dos alunos.

O que realmente me interessava era, por um lado, saber sobre a experiência dos alunos quanto à atitude de argumentar; se posicionar-se através de suas idéias era uma prática comum em suas casas; e, por outro, como eles compunham, estruturavam um texto argumentativo. Se o primeiro caso fosse positivo, se a atitude argumentativa se caracterizasse um fato permanente, contínuo e, ainda mais, visto com bons olhos pelos locutores e interlocutores (alunos e familiares), as suas atuações em sala de aula, tanto orais quanto escritas, quanto a que mais me interessava, referente à leitura de textos argumentativos, provavelmente seriam bem diferentes do que se fossem acostumados a calar, obedecendo ou não os comandos dos pais. Assim também o aspecto da organização do texto. Meu objetivo era, em síntese, saber se a maioria dos alunos escreveriam um texto argumentativo em estrutura padrão. Caso isto viesse a se confirmar, seria possível inferir sobre a orientação que lhes fôra dada sobre a produção escrita deste tipo de texto no ensino fundamental. Fato bastante pertinente para o objetivo de se verificar as prováveis causas das dificuldades de compreensão dos textos argumentativos não-padrão.

Na segunda etapa de aplicação, a ficha individual dos alunos teve mais aproximação com o que se concebe mais freqüentemente como questionário. As perguntas eram de natureza variada, tanto no que diz respeito ao conteúdo, quanto à formatação (abertas, fechadas, de múltipla escolha etc.). Perguntei, por exemplo, em questões abertas, discursivas, se os alunos cursaram o infantil e se lembravam do nome das escolas que estudaram durante o ensino fundamental. Sem questionar diretamente sobre o nome da instituição de ensino freqüentada, o que poderia causar um falseamento nas respostas, uma vez que o aluno poderia não querer causar “má impressão”, dizendo que “sempre estudou em escola pública” (característica cultural no Brasil, já que este tipo de escola, mantido pelo Estado ou pelo município, tem péssima imagem na sociedade como um todo) era possível deduzir se tratava-se de uma escola pública, por exemplo (caso iniciasse com “Escola Estadual...” ou “E.E...” etc.). Meu objetivo, aqui, era perceber a importância ou não da pré-escola para a realização do tipo de leitura no ensino médio; assim como detectar se fazia diferença a escola ser pública ou particular quanto a esse mesmo aspecto. Caso somente os alunos de escola pública, por exemplo, manifestassem dificuldades (ou mais dificuldades) em ler os textos que seriam trabalhados em classe, este seria um fato extremamente sério, possivelmente ligado a fatores de ordem política, social, ideológica.

Perguntei, ainda, se o aluno também trabalhava, além de estudar. Em caso positivo, em que tipo de trabalho, exercendo que atividade; se para esta atividade, era necessário ler ou escrever? A partir destes dados, correlacionaria os alunos que necessitavam ler e/ou escrever em suas atividades de trabalho remunerado, lendo e escrevendo com freqüência sistemática, com a sua produção de leitura em sala de aula. Objetivava saber que tipo de relação seria esta. Seria, por exemplo, o aluno trabalhador menos produtivo no aspecto do desenvolvimento da leitura crítica, porque teria menos tempo para estudar, como as pessoas, em geral, costumam dizer? Ou seria o contrário? Eis a resposta que era meu objetivo verificar.

Outras questões giraram em torno dos familiares ou das pessoas com as quais os alunos conviveram e pelas quais foram educados. Questionei se o pai e/ou a mãe trabalhavam fora, e em que atividade. Assim como, sobre que tipo de leitura o aluno via

mais freqüentemente seus pais lendo (no caso de lerem). Os irmãos e outras pessoas com as quais conviviam (caso existissem) também interessavam nesta abordagem. Afinal, o que liam e o que gostavam de ler? Era meu propósito perceber até que ponto estes influenciavam na leitura possivelmente realizada pelos alunos.

Quis saber mais sobre a leitura de revistas e de jornais, uma vez que foi desses meios de comunicação que alguns artigos foram retirados para serem trabalhados em classe. Perguntei, assim, se alguém assinava revistas e/ou jornais em suas casas; se *gostavam* de ler revistas e/ou jornais (em caso positivo, com que freqüência os liam e que partes mais liam). Era importante saber se tinham costume, obrigação ou gostavam de ler *artigos*, por exemplo. Em caso negativo, por que não? Em caso positivo, se por obrigação, entendiam os artigos que liam. Este era o momento de já tentar traçar um perfil dos alunos no que se referia às possíveis dificuldades por eles apontadas no que diz respeito à *leitura de artigos*, objeto de trabalho nesta pesquisa.

E sobre livros? Perguntei se liam livros porque gostavam ou por obrigação, e que tipo de livros. Questionei, ainda, sobre que outros tipos de leitura realizavam, que outros tipos de texto liam (cartazes? cartas? panfletos? propagandas? etc.). E, se liam além do que o professor, na escola, “pedia”. Interessava-me saber se dentre as preferências dos alunos, os livros se incluíam e de que tipo(s). Se eram acostumados a ler ficção, ou documentários, por exemplo, e se este fato poderia estar relacionado com o tipo de leitura realizada em sala de aula. Caso os alunos que gostassem de ler qualquer tipo de livros, ou ainda somente livros teóricos, didáticos etc. tivessem menor dificuldade (ou nenhuma) em compreender os artigos trabalhados em sala, este seria um dado interessante.

Sobre os professores do ensino fundamental, também quis saber se os alunos tinham lido algo influenciados por eles. Ora, caso a maioria se pronunciasse no sentido de afirmar a influência do professor, nesse aspecto, sobre os alunos, este seria um dado muito importante nas aulas de leitura de maneira geral. Mais ainda se estes, por exemplo, exatamente os que dissessem que foram influenciados pelos professores a ler, apresentassem pouca ou nenhuma dificuldades na leitura dos artigos não-padrão trabalhados em sala de aula.

Como a escrita está intimamente relacionada à leitura, perguntei se os alunos sentiam prazer em escrever e o que mais gostavam de escrever. Se os que dissessem que gostavam de escrever, e, mais, que escreviam textos argumentativos apresentassem quase nenhuma dificuldade em ler os artigos jornalísticos dados em sala, este também seria um dado a ser destacado. Ou seja, se se pretende ensinar a ler, neste caso, deveria se ensinar, também e acima de tudo, a escrever.

Levando em consideração essa relação entre leitura e escrita, elaborei mais perguntas sobre a atividade de escrever, como: você sente prazer em escrever? O que você mais escreve? Você acha difícil escrever? Em caso positivo, o que seria mais difícil? a) organizar as idéias no texto; b) saber sobre o que se vai escrever; c) achar um começo e um final para o texto; d) escrever sem erros gramaticais. Caso, por exemplo, o aluno marcasse que o mais difícil seria a letra “c”, e escrevesse o texto (da primeira aula) em estrutura padrão, seria muito provável que ele tivesse “aprendido” a escrever (e a ler) prioritariamente (ou somente) textos argumentativos padrão, o que poderia explicar possíveis dificuldades na compreensão desse gênero textual, só que organizados de forma não-padrão.

Quanto a possíveis leituras, de diferentes fontes, quis saber sobre a leitura de textos via Internet, e perguntei se o aluno tinha computador em sua casa. Era possível que, não lendo livros, nem revistas, nem jornais, o aluno fosse habituado a ler textos destas fontes ou não, via Internet. Isto poderia explicar o fato de os alunos, por exemplo, que disseram não terem assinaturas de revistas e jornais em suas casas, não gostarem de ler livros etc., também não apresentarem dificuldades na compreensão de *artigos jornalísticos não-padrão* em sala de aula.

Sobre a leitura de livros, de maneira geral, quis saber se estes faziam parte das “coisas” que a família costumava adquirir. Perguntei se havia uma (ou mais) estante em suas casas. Em caso positivo, aproximadamente quantos livros havia nessa(s) estante(s)? Livros sobre o quê? A idéia é que estes dados viessem complementar aqueles que tratavam da leitura de livros. O objetivo, naturalmente, é semelhante: até que ponto possuir muitos livros, por exemplo, influencia os alunos a lerem? Se os alunos possuem muitos livros de literatura nas estantes e dizem que não gostam de literatura, é provável que estejam lendo

apenas por obrigação (da escola, possivelmente); este fato seria positivo (ajudaria) no aspecto investigado? Ou seja, mesmo obrigado, se o aluno lê muito seja literatura ou qualquer outro tipo de texto, ele também sentiria poucas dificuldades em ler artigos não padrão? Estes e outros dados poderiam ser levantados a partir da relação deste quesito com os outros do questionário, podendo ser muito importantes para o objetivo básico desta pesquisa.

Outras 24 aulas tiveram como objeto de estudo a leitura e análise de 11 artigos jornalísticos sobre aspectos sócio-político-econômicos do Brasil, especificamente; e do mundo, de forma geral, organizados tanto em estrutura padrão, quanto em estruturas não-padrão. As dez *aulas de leitura* que completaram o período da intervenção pedagógica, intercalaram os ciclos que envolviam a compreensão dos artigos jornalísticos selecionados, abordando fatores formais, semânticos e pragmáticos de textualidade na leitura de textos argumentativos de gêneros variados

Em geral, das 24 aulas citadas, duas ou três (dependendo da complexidade da tarefa) foram destinadas a cada um dos textos trabalhados, compondo o que chamei *ciclo de leitura*: primeiramente, no período de uma ou duas aulas, cada aluno recebia um texto e um teste devidamente impressos, reproduções dos originais, a fim de realizarem duas tarefas *individualmente*: ler criteriosamente o texto e responder (por escrito) cuidadosamente, no teste, as questões relativas à compreensão do conteúdo e à percepção da estrutura do texto dado. Tanto os textos, quanto os testes eram diferentes a cada ciclo, devido à necessidade da abordagem de estruturas textuais várias. Eu, enquanto mediadora do processo, apenas interferia no desenvolvimento dessas tarefas quando se fazia necessário esclarecer o enunciado das questões, ou seja, quando era requisitada pelo(s) alunos(s). Era minha função impedir que os alunos deixassem de responder por não terem entendido a pergunta, ou mesmo, respondessem aleatoriamente, só para não deixar a questão em branco. Os textos dos testes, portanto, não eram lidos por mim, fornecendo qualquer tipo de pista sobre a compreensão, através da entonação da leitura, da altura da voz etc.

Logo em seguida à aplicação desses testes, completando cada ciclo, era realizada a discussão coletiva sobre o texto trabalhado.

É importante, ainda, esclarecer os objetivos de cada um dos momentos que constituíram cada ciclo de leitura. Com o primeiro, quando o aluno lia individualmente o texto dado, no período de uma aula de 50 min., pretendia, antes de mais nada, que houvesse um momento suficientemente longo de silêncio a fim de viabilizar a concentração do leitor para que este processasse a leitura de forma criteriosa. Visava a que o aluno, a cada ciclo, “reeducasse o seu olhar” na percepção do texto, observando o que Dascal e Weizman (1987) reconhecem como “indícios” e “pistas”, que viabilizam uma ou várias compreensões respaldadas pelas informações contextuais “extra-lingüísticas” (conhecimento de mundo) e co-textuais “meta-lingüísticas” (conhecimento da estrutura da língua).

Dos artigos selecionados para os testes, os dois iniciais eram organizados em estrutura padrão: *Lugar de morrer é em casa* e *Médicos advertem: TV faz mal* (anexos A e B, respectivamente). O primeiro foi escrito por um médico e o segundo, pelo editor da TVfolha. Intencionei, com isso, não dificultar a leitura que seria desenvolvida. Se estivessem acostumados a ler em estrutura padrão, o que era mais provável (ver item 3.2.3 deste trabalho), possivelmente estranhariam, logo de início, o texto não-padrão. Considerei este aspecto negativo uma vez que poderia causar desmotivação nos alunos (pelas possíveis dificuldades apresentadas), o que não condizia com minha expectativa. Por outro lado, era interessante que lessem um primeiro texto escrito por uma pessoa do “povo”, que não fosse escritor ou jornalista de renome. Essa aproximação com a atitude argumentativa era um aspecto que quis frisar, uma vez que pretendia que o leitor (os alunos) se colocasse no lugar dos autores dos textos dados, para melhor identificar-lhes o “lado”, a posição defendida, e, assim, melhor reconhecer a intenção de sua argumentação, observando-a criticamente, assumindo, enquanto leitor, a sua posição particular (de sujeitos): de cúmplice do autor, ou de adversário.

Quanto ao segundo texto, foi escrito pelo editor de uma parte de um jornal que mantém uma imagem de erudição no meio social: o jornal Folha de São Paulo. Neste caso, pretendia que a maior empatia fosse mantida com o conteúdo. Tratava-se de um texto sobre os males que a televisão acarretava no ser humano, assunto bastante debatido e comentado tanto nos meios e comunicação, quanto nas “conversas entre vizinhos”. A Tese Global

defendida evidenciava-se explícita neste texto, assim como os argumentos, com seus Dados e Subteses.

Estes dois textos iniciais tinham mesmo essa função: ser claros, evitar dificuldades (considerando-se a hipótese de que a leitura de textos argumentativos em estrutura padrão não constituía um problema).

O terceiro texto, *Portela do Sacavém é aqui mesmo* (anexo C), sim, provavelmente não seria de fácil compreensão para quem estava acostumado a ler artigos (no caso, ensaio) em estrutura padrão. Este texto apresentava praticamente todas as categorias por mim propostas neste trabalho (ver item 3.2.2 deste trabalho). Resolvi transformar o que seria um teste escrito, de acordo com a sistemática dos ciclos de leitura, em um protocolo, só que com um caráter diferenciado: ao invés de um pequeno número de alunos, a sala inteira participaria. Era este mesmo meu objetivo: uma discussão, o mais livre possível de minha influência, em que os alunos pudessem “ler em voz alta” e que eu pudesse observar ao máximo o que iria se passar na efetivação desta leitura, quais as dificuldades apresentadas, por exemplo, em compreender tal e tal expressão, comentário etc.

Sobre “protocolos verbais grupais”, é importante esclarecer que Cavalvanti e Zanotto, citadas por Barbara e Scott (1994:149), o definem como relatos verbais de informantes conscientes do processo de pensamento. Em outras palavras, eles referem-se ao informante que pensa alto enquanto realiza uma tarefa, que pode ser a leitura de um texto (construindo significado na tarefa lingüística), a solução de um problema matemático, o ato de escrever um diário etc.

Brown e Lytle (1988) fazem referência a vários pesquisadores que tratam em suas obras do processo por eles definido como *think aloud reading protocols*. São eles, por exemplo: Bereiter e Bird (1985); Collins, Brown e Larkin (1980); Lytle (1982); Olshavsky (1975, 1977). Estes estudiosos consideram positiva a iniciativa de se utilizar esse instrumento de pesquisa em investigações cujo foco central é a percepção do processo de leitura no ato da leitura, afinal, segundo Brown e Lytle (1988: 95)

“este processo é dinâmico, com leitores continuamente formulando significado através de toda a tarefa e freqüentemente revisando suas interpretações, relendo, repensando ou escrevendo sobre o que estavam lendo”. Assim, “nós estamos definindo “think aloud reading” durante e depois da leitura” (ibidem, p.98).

Neste trabalho de pesquisa em particular, o protocolo grupal evidenciou-se como providencial, uma vez que possibilitava, enquanto método introspectivo (COHEN, 1984), uma percepção mais nítida do processo de cognição desenvolvido quando da leitura do texto. Um efeito importante que o uso do protocolo verbal causa, segundo Brown e Lytle, nos alunos de todos os níveis, é o “retardamento” do processo de compreensão. Esses autores concluem: “este tempo adicional ajuda os alunos a pensarem sobre as idéias no texto e sobre o processo de pensamento que os leitores utilizam para entendê-las” (ibidem, p.101). Todos estes fatores eram essenciais para eu pudesse traçar um perfil mais nítido, o mais aproximado possível das dificuldades que os alunos apresentariam no ato de leitura de um texto argumentativo não-padrão como o *Portela do Sacavém é aqui mesmo*.

O “protocolão”, assim chamado por envolver todos os alunos da classe, não fugiu à função e essência básicas do protocolo verbal grupal mencionado, entretanto, apresentou características diferenciais e peculiares, a fim de se adaptar ao contexto e à situação em que deveria ser desenvolvido: a classe toda, neste dia com 30 alunos, deveria ser articulada para que fosse evitado o desinteresse daqueles que não poderiam, inevitavelmente, participar, devido ao tempo que era limitado (não poderia passar de 50 minutos).

Por esses motivos, o “protocolão” constituiu-se na formação de dois círculos de alunos, dispostos em suas carteiras na sala de aula: um menor, no centro, e outro maior, por trás, envolvendo o menor. O grupo central foi formado por 10 alunos (43% da turma) que foram instruídos a ler o texto dado, primeiramente de forma silenciosa, para depois realizarem uma outra leitura, ou ainda, a leitura-e-análise-da-leitura em voz alta, expondo “tudo o que lhes viesse à cabeça” em relação à compreensão do texto, sem medo de errar, pois já saberiam de antemão que não estariam sendo avaliados nessa atividade, ou seja, não ganhariam ou perderiam pontos caso acertassem ou errassem. Este grupo apenas falaria, analisaria, “pensaria” o texto em voz alta. O grupo de trás, com maior número de alunos, não falaria, apenas ouviria tudo com muita atenção e registraria em uma folha de caderno as

opiniões com as quais concordaria, evidenciando de quem eram essas opiniões. Para que esse grupão não ficasse desestimulado, uma vez que não falaria, ou melhor, não participaria da “leitura em forma de pensamento em voz alta”, foi esclarecido que a sua atividade de escrever com o que concordavam (tendo que para isso ficar atentos) seria considerada para avaliação.

Dessa forma, foi possibilitado tanto aos alunos quanto à orientadora do protocolo, através da atividade de ler/pensar em voz alta, o conhecimento de possíveis porquês de tais e tais leituras/pensamentos. Importante destacar que eu me coloquei em uma posição de mediadora do processo de leitura, interferindo algumas vezes com o propósito de incitar ou amenizar a discussão (ou os conflitos), assim como a fim de orientar a discussão para o foco de interesse da pesquisa.

Após a leitura e análise deste texto, mais três artigos em estrutura não-padrão foram dados para os alunos lerem e preencherem por escrito os testes de compreensão: *San Francisco e as escolhas da vida* (anexo D), *Ratinho para presidente* (anexo E) e *Discriminação gramatical* (anexo F). Pretendia expor, além de uma variedade de temas, maiores possibilidades de articulação entre as categorias da superestrutura argumentativa por mim proposta. Temas variados dariam possibilidades de se conhecer e discutir vários conteúdos sociais atuais, além de exercer a prática argumentativa em torno deles. Estruturas diversas, ou melhor, arranjos diferentes de categorias da superestrutura argumentativa, ampliariam, certamente, o conhecimento dos alunos no diz respeito à variação da organização textual, favorecendo a concepção que destitui a estrutura padrão de seu “reinado absoluto”.

O sétimo texto - *Vamos desarmar o país* (anexo G) - foi dado juntamente com o oitavo - *O que é o desarmamento* (anexo H), pois apresentavam temas idênticos, porém teses sutilmente diferentes. Como os temas, visivelmente expostos desde os títulos destes textos, através da palavra-chave *desarmamento*, os alunos poderiam tender a captar teses também iguais, o que caracterizaria uma análise equivocada, exigindo uma leitura mais apurada, detalhada, cuidadosa dos textos, acima de tudo do segundo texto, organizado em estrutura diversa da padrão, mas muito semelhante a esta. Também estes dois aspectos -

teses e estruturas textuais - foram propositalmente escolhidos a fim de que parecessem idênticos, para confundir seu reconhecimento por parte dos alunos. Caso não reconhecessem as diferenciações sutis, no momento em que eu, enquanto professora-mediadora, esclarecesse a eles estas questões, mais ainda, provavelmente, suas percepções ficariam aguçadas, mais ainda se esforçariam para não “caírem em armadilhas”. Este era o objetivo: não desestimular pela inadequação de análise; ao contrário, motivar através desta mesma estratégia. Tudo dependeria, naturalmente, de como esse processo pedagógico seria conduzido.

Por fim, mais três textos em estruturas diversas, não-padrão, foram dados: *Quem não lê não escreve* (anexo I), *Cobra de Segurança* (anexo J) e *O país da morte no corredor* (anexo L). A finalidade continuava a ser a de favorecer uma maior percepção dos arranjos em que as categorias da estrutura argumentativa considerada poderiam ser apresentados.

Acredito que quanto mais variado for o conhecimento de organizações textuais, de temas, de teses, mais claro parecerá aos alunos que a estrutura padrão, por eles concebida provavelmente como única, é apenas uma das possibilidades de “arranjo estrutural”.

É, ainda, importante que se esclareça, que, como a maioria dos textos eram diferentes, tanto quanto às teses, quanto às estruturas argumentativas, os testes também não poderiam deixar de ser. Com a finalidade de averiguar as causas das dificuldades, por parte dos alunos, de compreensão de textos argumentativos não ordenados na estrutura padrão, os testes iam sendo alterados e as perguntas redimensionadas à medida que mais informações eram consideradas indispensáveis à efetivação satisfatória da coleta de dados para esta pesquisa.

É importante que se diga que o último texto dado, em estrutura não-padrão, foi de autoria do mesmo ensaísta do primeiro texto não-padrão exposto à leitura e análise. A estrutura foi, igualmente, bastante semelhante. Intencionei, com isto, perceber mais nitidamente se as dificuldades apontadas no primeiro ainda se mantinham no último.

Após a leitura e compreensão por escrito de cada um destes textos, através dos testes aplicados, na aula que encerrava cada um dos ciclos, dava-se a interação aluno-aluno-professor através da análise da macro e da superestrutura de cada um destes textos. Era uma

aula participativa por excelência, com o objetivo explícito de evidenciar critérios para a realização de uma leitura não-superficial, crítica, do texto, a partir das pistas que ele fornecia.

Enquanto professora, em um primeiro momento destas aulas, depois de ter lido e analisado, extra-sala de aula, os testes respondidos pelos alunos anteriormente, ao mesmo tempo que ia lendo e comentando determinado texto, fazia referência às respostas adequadas, possíveis, dos testes, assim como às inadequadas, sem correspondência com as pistas fornecidas pelo autor no texto. Os alunos participavam desse processo, ora defendendo as suas posições expostas nos testes, ora as dos colegas em detrimento do que eu, enquanto comentadora, estava analisando; ora aceitavam a minha opinião e concordavam quando considerava tal e tal resposta como inadequada, enfim, não havia um jogo definido de perguntas e respostas, e, logo em seguida, um comentário destas, mas a análise do texto em primeiro lugar e algumas respostas comentadas, geralmente respostas muito freqüentemente encontradas nos testes, que funcionavam como um “exemplo típico” da compreensão efetivada pela turma em geral.

É bom lembrar que, no que se refere ao protocolo, o processo de comentário das respostas foi idêntico. A defesa das idéias dos alunos que estavam na posição de debatedores, no círculo menor, foram transcritas e comentadas logo na aula posterior, assim como as respostas dadas por escrito pelos alunos do círculo maior. O processo desta aula-comentário foi o mesmo; em síntese, o que mudou foi o tipo de teste, ao qual deu-se uma configuração de protocolo.

Tudo isso deveria acontecer de forma participativa, envolvendo professora e alunos em sala de aula, através de discussões orientadas e mediadas pela professora. Pretendia-se, com isso, que os alunos fossem, gradativamente, interiorizando um encaminhamento de leitura que melhor lhes auxiliasse para uma compreensão profunda e crítica do texto. Este processo, inclusive, oportunizava aos alunos um confronto entre o que eles haviam respondido no teste, e o que havia sido compreendido, em conjunto, na classe. Todo esse momento foi imbuído da intenção de dinamizar e incentivar as participações dos alunos.

Afinal, as reflexões, observações e o redimensionamento de percepções e significados, em torno do texto, deveriam partir deles próprios.

Para fins de análise dos resultados, todas estas aulas, essencialmente orais, foram gravadas em fitas cassete para, posteriormente, serem transcritas. A transcrição de cada uma delas deveria, vale salientar, ser efetivada pelo próprio professor, eu mesma, enquanto pesquisadora, uma vez que era capaz de perceber a diferenciação entre as vozes dos alunos. Se, por exemplo, apenas cinco vozes forem permanentes em todo o processo de pesquisa, nessas últimas aulas de cada ciclo, não poderei afirmar que o critério “participação oral” da turma nas aulas (argumentação oral) foi determinante para a minha percepção das prováveis dificuldades apresentadas pelos alunos na leitura de textos argumentativos não-padrão.

A finalidade básica dos ciclos de leitura era, portanto, verificar, através de testes e de discussões em sala de aula, como se processava a compreensão de cada texto selecionado e a relação desta compreensão com a estrutura destes textos, assim como, propiciar ao aluno uma re-leitura, uma re-análise de cada um dos textos dados por meio da orientação do professor-mediador. Com a continuidade desse processo, ou seja, com as leituras e re-leituras constantes de textos com temas, teses e estruturas variados, não se poderia deixar de manter a expectativa de um melhor desempenho na prática da leitura, apesar de este não se constituir o objetivo básico desta pesquisa.

Toda a heterogeneidade tanto das atividades de composição de cada ciclo, quanto do desenvolvimento de cada atividade em particular não aconteceu por falta de algum recurso instrucional, ou ainda, porque o tempo foi exíguo para a efetivação de todos os procedimentos programados, mas sim porque fazia parte do processo planejado.

As outras dez aulas, chamadas de *aulas de leitura*, compõem, juntamente com as já mencionadas (em que os ciclos se efetivaram), o todo do processo de coleta de dados para esta pesquisa. Objetivava, com elas, desenvolver com os alunos a leitura dos mais variados gêneros textuais (propagandas, charges, avisos, anúncios, cartas, laudos etc.) para que lhes fosse oportunizada uma maior percepção não só das estruturas destes textos, mas também da forma como foram configurados de acordo com seus tipos, além do que da forma como a argumentação se dava em prol deste ou daquele objetivo.

Através da leitura destes textos argumentativos variados, intencionava que os alunos desenvolvessem uma leitura cientes dos fatores formais, semânticos e pragmáticos que envolvem a noção de textualidade. Assim, questões como referentes e conectivos textuais, o contexto de situação, o contexto sócio-cultural, a intertextualidade, a intencionalidade e a aceitabilidade, entre outras, eram desenvolvidas enquanto estudos metatextuais, em que a teoria era compreendida, assimilada, concebida, por meio de atividades práticas. Estas atividades, que tinham como base a leitura crítica e participativa dos textos, mas funcionavam através de jogos lúdicos, inclusive, constituíam-se um “relaxamento” às atividades sistemáticas dos ciclos de leitura. Dizendo melhor, elas intercalavam os ciclos para evitar a repetição freqüente de atividades com características idênticas, o que poderia causar desestímulo ou tédio.

Estas aulas não foram gravadas em fitas cassete, uma vez que não era de meu interesse direto perceber as dificuldades de compreensão dos tipos de textos nela abordados, mas anotações foram feitas, no final de cada uma delas, extra-sala de aula, referentes às dificuldades de compreensão apresentadas, inclusive quanto ao desconhecimento do conteúdo teórico diluído nas atividades práticas efetivadas, para que, futuramente, pudessem ser relacionadas às dificuldades percebidas na compreensão dos artigos jornalísticos através dos testes, nos ciclos de leitura.

Para fins de esclarecimento, uma vez que estas aulas não foram gravadas (nem transcritas), e ainda, porque não correspondem a um perfil tradicional de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, considero importante expor alguns exemplos do material nelas utilizado, explicar a forma como foram trabalhados, assim como registrar o(s) objetivo(s) que pretendi alcançar com cada um deles.

Primeiramente, evidenciei a noção de texto (FÁVERO & KOCH, 1988; SCHMIDT, 1978; ECO, 1984; KLEIMAN, 1989, e outros) através da análise de um texto publicitário longo, composto de sete folhas, impresso na revista *Veja* (26.04.1995). O fato de se ter selecionado esse tipo de texto - com ilustrações chamativas, incomuns, aparentemente desconexas em relação às frases escritas - justifica-se uma vez que se trata de um texto atípico, o que poderia ter grandes chances de ser mais atraente e de despertar mais atenção e

interesse dos alunos, além do que, bem serviria para exercitar o processo de associação entre os elementos verbais e não-verbais envolvidos, tanto intra quanto interpáginas. Seria, em suma, um exercício de leitura e análise de texto, diferenciado pelo tipo de texto e pela natureza da abordagem metodológica, com o intuito de servir de base à compreensão de um texto argumentativo, por exemplo, foco de análise dos ciclos de leitura.

Partindo da definição de texto tal qual a concebo neste trabalho, tornou-se fundamental evidenciar essa complexa noção teórica através da prática efetiva com textos. Os alunos eram orientados não só a reconhecer os “indícios” presentes tanto no cotexto (no plano lingüístico), quanto no contexto de ordem sócio-cultural-política (extralingüístico).

A compreensão do texto foi sendo realizada gradativamente pelos alunos, sob orientação do professor, sendo que as várias e possíveis leituras foram se completando, num movimento de justaposição e aglutinação. O texto foi reproduzido em cópia ampliada, tamanho A3, afixada no quadro verde, a fim de que fosse possibilitada a sua visualização por toda a classe. As páginas foram expostas uma após a outra, analisadas minuciosamente: ao mesmo tempo, realizava-se uma análise intrapágina, relacionando-se os possíveis sentidos dos elementos verbais e/ou não-verbais contidos em cada uma delas, e, interpáginas, associando os sentidos advindos da composição entre as páginas, gradualmente, à procura de um sentido macro, global, para o texto como um todo.

A primeira página do texto, a seguir, apresenta-se de uma forma singular, inicialmente sem sentido. Os questionamentos feitos pelo professor eram, a bem da verdade, mais instigações às colocações dos alunos, aos seus posicionamentos, aos seus “treinos” de argumentatividade, pautados em indícios verbais e não-verbais sugeridos pelo texto. Por exemplo: qual o sentido da frase “Saia imediatamente da água?” em uma folha de cor amarelo-forte, absolutamente incomum em quaisquer revistas, cujas páginas são, geralmente, brancas? E, afinal, *saia* quem? É compreensível iniciar um enunciado com o verbo no imperativo, fazendo referência a um sujeito não evidenciado no texto (cotexto e contexto)?

Considerando o texto publicitário, em que há uma proposta de interação com o leitor (consumidor), no sentido de “mudança de ação”, convencimento, o que está pretendendo

ser “vendido”? E a *água*? Por que *sair da água*? E ainda o modificador *imediatamente*, qual a sua função em um enunciado que por si só não se conclui?

Foi planejado, para esse momento, fazer referência à importância de se desenvolver a “progressão” (continuação) da leitura com o intuito de, juntando as partes, perceber a unidade semântica que, de fato, é o texto.

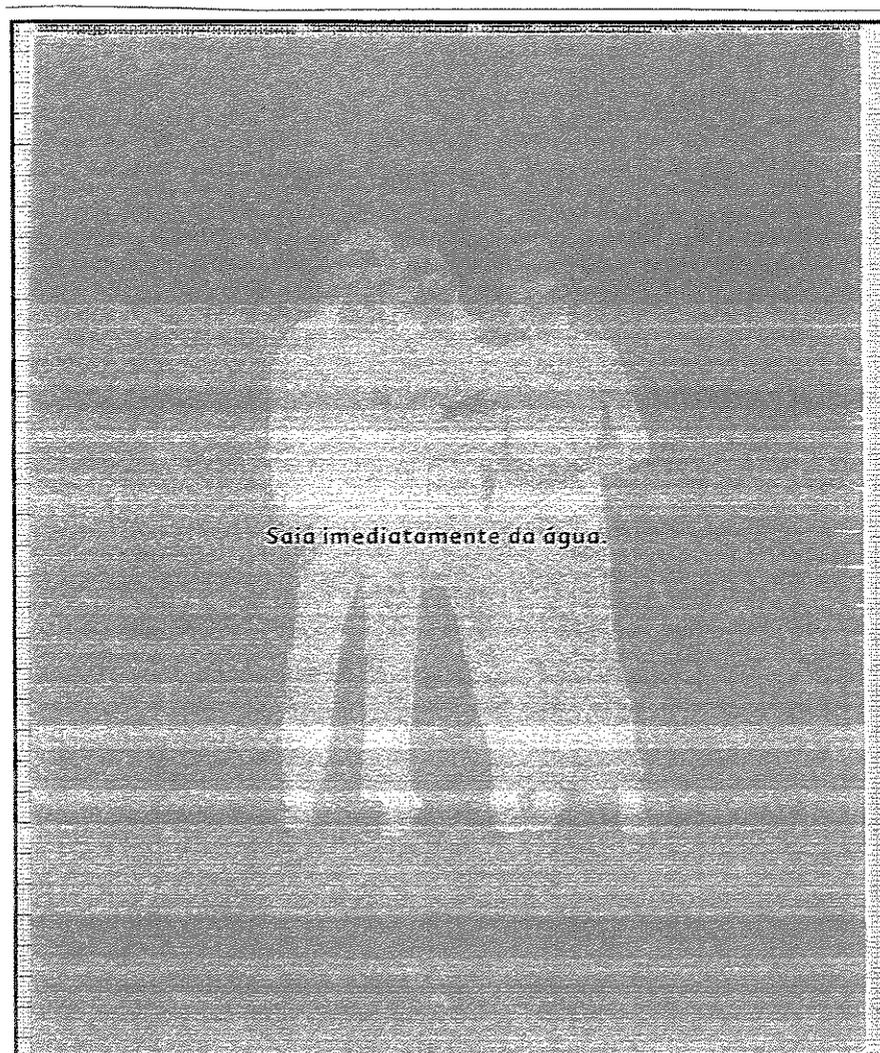


FIG. 7- Texto publicitário de confecções ZOOMP (*Veja*, 26.04.1995), p.1

A partir desses encaminhamentos, ao analisar a segunda página, era importante que os alunos atentassem para os signos textuais, associando-os, a fim de já ir construindo

hipóteses para a construção do sentido do texto como um todo. No caso específico dessa página, tratava-se de signos não-verbais: a cor amarelo-forte da folha, incomum, que se repetia; três pessoas, um homem e duas mulheres, muito brancas, altas e magras, vestidas com roupas “de impacto”, “chocantes”, pretas; óculos, sapatos e botas igualmente pretos e, provavelmente, caros. E, que já fossem tentando relacionar a conjunção destes signos com o objetivo persuasivo. Afinal, “para quê”, e não só “por que” estes signos? Para que tantas folhas? Para quê o amarelo? Para quê todos estes signos já apresentados?

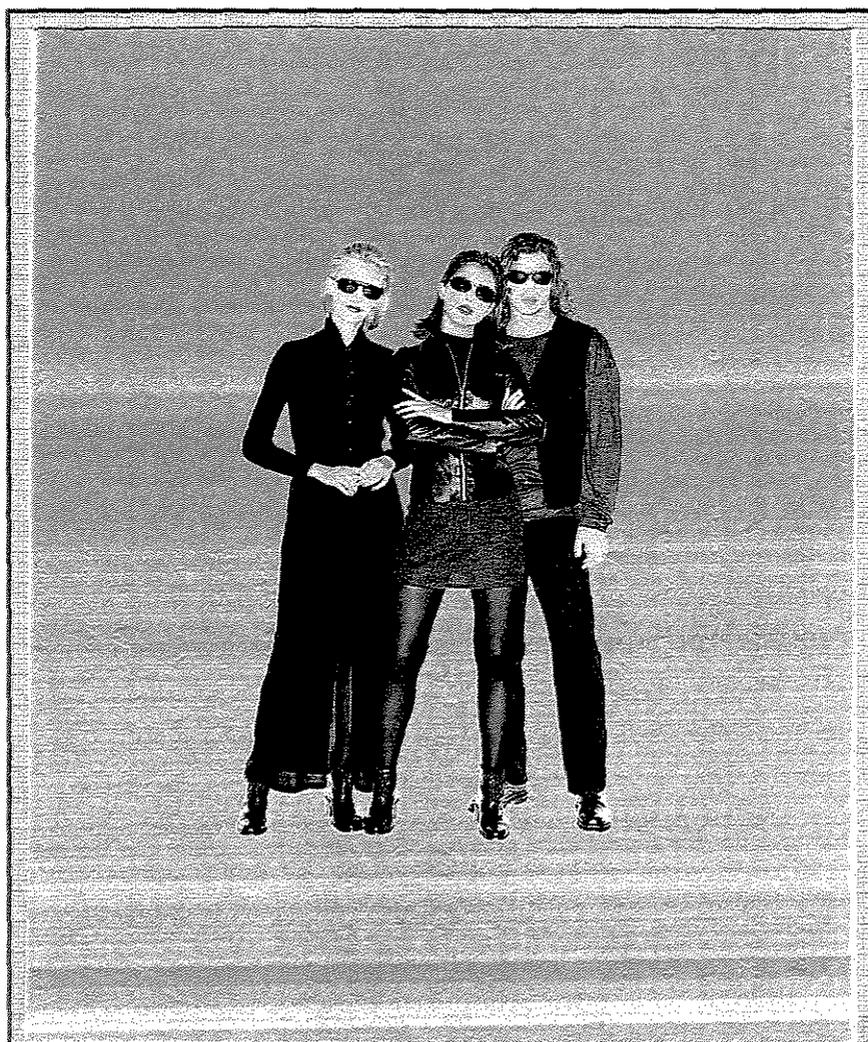


FIG. 8- Texto publicitário de confecções ZOOMP (*Veja*, 26.04.1995), p. 2

A terceira página do texto, por sua vez, apresenta mais duas pessoas, mulheres, também altas e magras, muito brancas, maquiadas, vestidas com roupas de características semelhantes às utilizadas na folha anterior, porém com um estilo diferente. Eram roupas com plumagens e transparências, requintadas, uma contrastando com a outra quanto às cores: um traje totalmente preto, e outro, branco, além de se destacarem no fundo amarelo-forte, que continuava se repetindo. O movimento de tentar juntar as peças do “quebra-cabeças” intensifica-se, transforma-se em esforço de associação à procura do sentido, e, mais, do que estaria funcionando como argumento em um texto com intenção essencialmente persuasiva.



FIG. 9- Texto publicitário de confecções ZOOMP (*Veja*, 26.04.1995), p. 3

É fato que, nessa página, o texto verbal foi retomado. Primeiramente, a advertência *Cuidado* e, em seguida o imperativo *Fique*. Esse foi um fator que relacionou esta página com a primeira, quando no texto era feita a advertência e dada a “ordem”: *Saia imediatamente da água*. Dois aspectos também não poderiam deixar de ser associados: afastar-se da água e de árvores isoladas. Os raios, fenômenos da natureza, neste caso, poderiam ser lembrados.

Na quarta página, mais pessoas, mulheres, igualmente altas, magras, muito brancas,

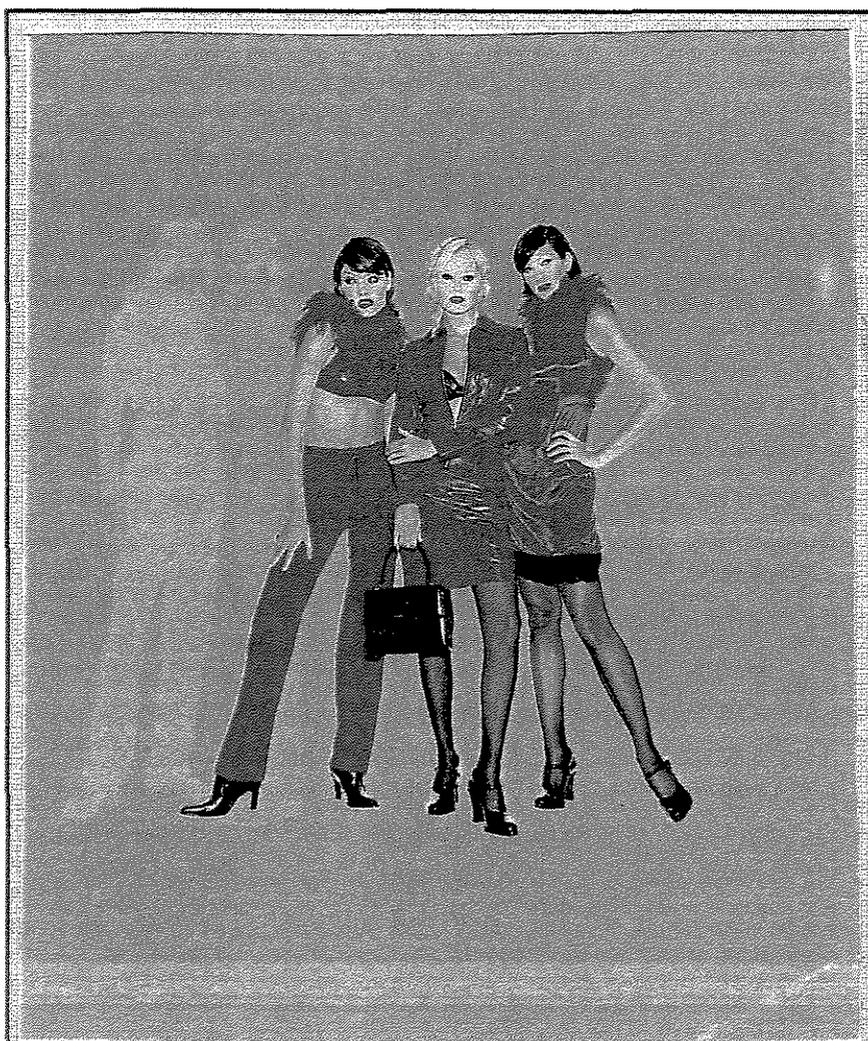


FIG. 10- Texto publicitário de confecções ZOOMP (*Veja*, 26.04.1995), p. 4

maquiadas, vestidas com roupas incomuns, ratificavam o frame socialmente instituído: pessoas que têm como profissão serem modelos, manequins. Poder-se-ia inferir sobre o texto, por exemplo, que se tratava da publicidade de alguma marca de roupas.

Os alunos deveriam notar que a cor amarelo-forte era um traço contínuo e permanente e que, portanto, deveria ter alguma significação. Até então, as explicações que justificavam a ligação entre ela e todo o resto do texto, não passavam de suposições sem muito embasamento. As cores das roupas (vermelho e preto), por sua vez, poderiam ser relacionadas à sensualidade, ao apelo ao impacto, ao extravagante, ao incomum. Na verdade, eram roupas que nem todas as pessoas poderiam comprar e nem usar em qualquer situação. Assim, as suas características essenciais se mantinham.

Uma nova página, a quinta, seguindo a ordenação progressiva do texto, expunha apenas um enunciado escrito no mesmo fundo amarelo-forte das outras folhas. Manteve-se o discurso de advertência (*Desligue...*) em relação aos perigos relativos ao raio (fenômeno da natureza), como “desligar aparelhos elétricos e eletrônicos”, mas ainda seria possível que se mantivesse a dúvida quanto à associação entre este fenômeno, os manequins e as roupas atípicas que usavam. A cor amarela da página já apresentava uma justificativa, uma vez que poderia ser associada ao brilho do raio.

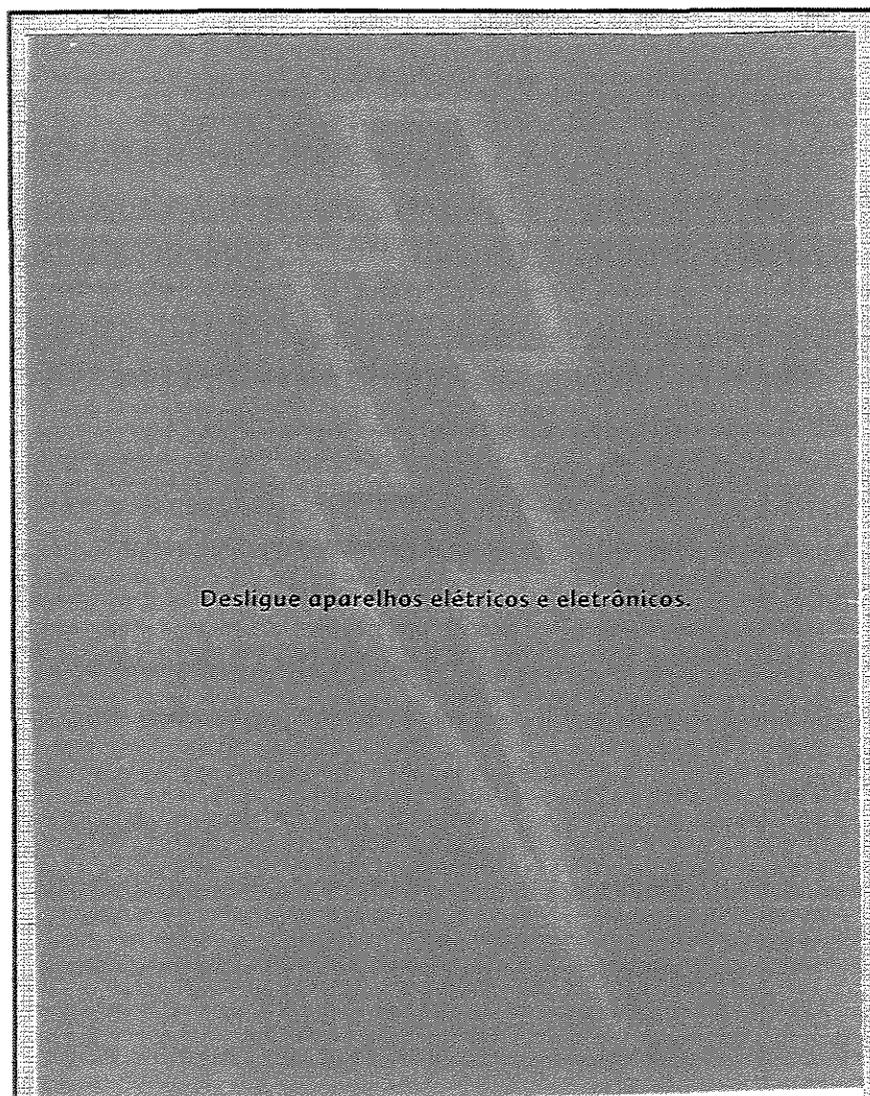


FIG. 11- Texto publicitário de confecções ZOOMP (*Veja*, 26.04.1995), p. 5

Para finalizar o texto, as duas últimas páginas deveriam esclarecer e ratificar muitas das interferências possivelmente elaboradas: trata-se de uma propaganda da coleção outono-inverno da ZOOMP, uma empresa de confecção de roupas, acessórios e calçados, cujo logotipo é um raio.

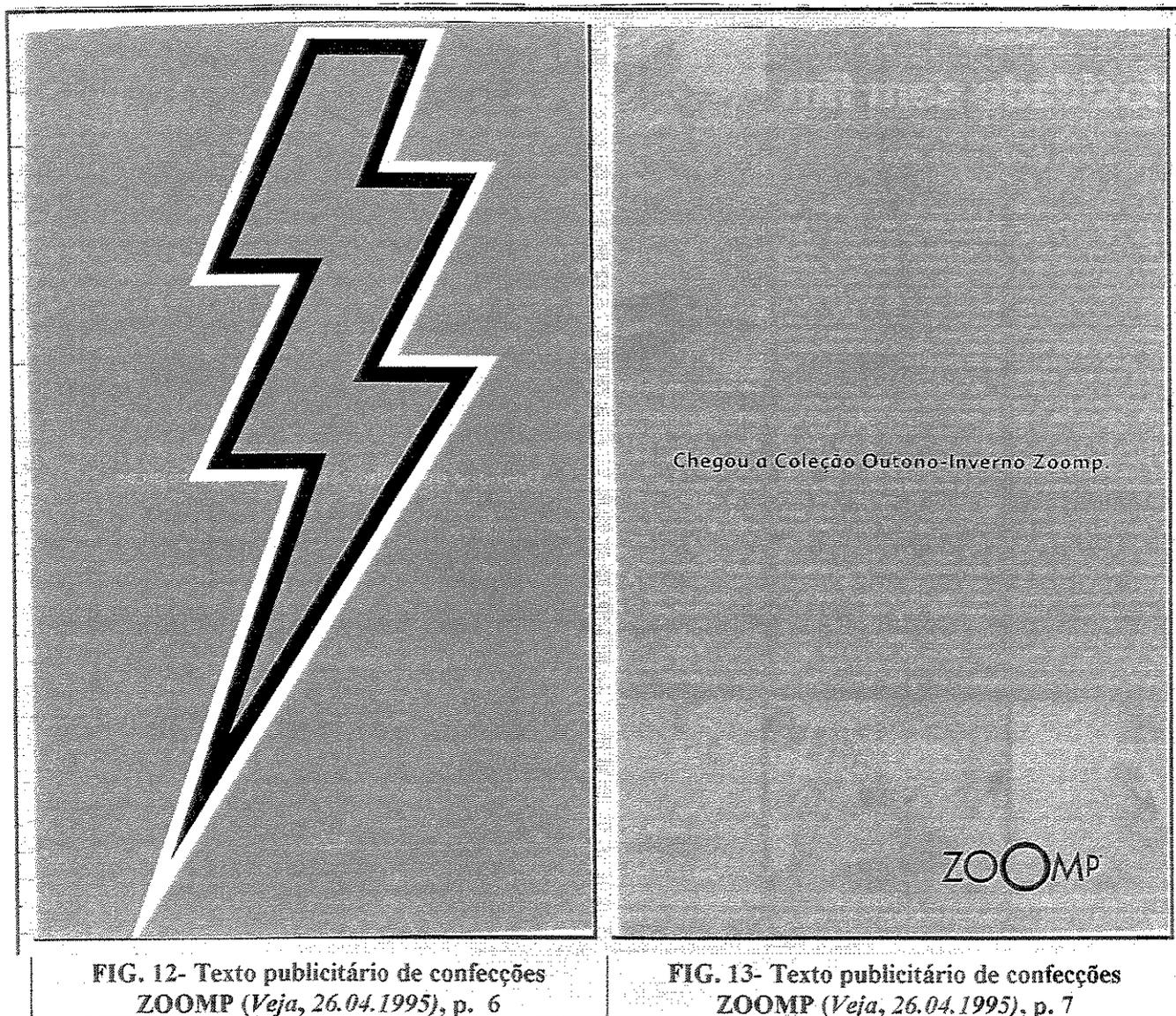


FIG. 12- Texto publicitário de confecções ZOOMP (*Veja*, 26.04.1995), p. 6

FIG. 13- Texto publicitário de confecções ZOOMP (*Veja*, 26.04.1995), p. 7

O aluno-leitor não poderia perder de vista a finalidade do texto que estava lendo, o texto publicitário, argumentativo: convencer o público de que o produto exposto é bom e vale a pena ser comprado. O produto, nesse caso, as roupas e os acessórios da marca ZOOMP, favorecia uma interpretação, entre outras, intencionada em todos os momentos do texto: a ZOOMP é uma marca para a elite, ou para aqueles que ilusoriamente queiram fazer parte dessa classe social. Esses produtos são expostos em desfiles de moda.

amplamente divulgados na mídia escrita e televisiva, cujos modelos são criados em *Coleções* específicas para as várias estações do ano. Assim, o amarelo-ouro, pano de fundo de todas as páginas da propaganda, poderia corresponder não só à cor da luz do raio, fenômeno da natureza, mas poderia ser um signo representativo do valor caro das peças (cor de ouro), assim como da inteligência, das boas idéias (cor da luz); a eletricidade, o choque, associados ao raio, poderiam justificar o próprio estilo das roupas e acessórios, extremamente extravagantes, incomuns; enfim, várias poderiam ser as significações das intenções subjacentes ao texto, desde que fossem compatíveis com os indícios fornecidos no próprio texto em prol da tese defendida.

Os textos publicitários, principalmente os de mais de uma página, são alternativas válidas de trabalho com o texto em sala de aula. Caem mesmo “como uma luva” em turmas de adolescentes “viciados” em mídia, sedentos de novidades, de atualidades, de conteúdos mais próximos de suas vivências e experiências; por outro lado, apresentam um rico material verbal e não-verbal, além da peculiar e interessante progressão discursiva inter-páginas, ambos direcionados ao processo de argumentação.

Orientados a ler de uma forma que observassem os detalhes, as pistas deixadas a fim de encaminhá-los à percepção do objetivo do texto, da ação persuasiva intencionada, aos alunos deveria ser dada a oportunidade de deixar aflorar sua capacidade de estabelecer associações através de todo um jogo interativo com o texto, com os colegas e com o professor.

Quando aos alunos fosse entregue um texto verbal, de gênero diferente, um artigo jornalístico, por exemplo, esperava que a leitura seguisse, no encaminhamento da construção do sentido, os mesmos caminhos básicos daqueles trilhados na análise dos textos publicitários longos. Assim, é bom esclarecer, não era a leitura de um gênero específico de texto que, de fato, interessava, o que justifica a variedade de textos argumentativos trabalhados, mas sim o *processo de leitura*, o *processo argumentativo* experimentado, vivenciado, desenvolvido, de cunho sócio-interacional.

O nível de dificuldade das leituras, considerando-se a complexidade das associações entre os signos verbais e não-verbais dos gêneros textuais analisados, deveria ir, a cada

momento, no decorrer das aulas, aumentando, assim acontecendo com todas as tarefas realizadas.

Mais dois textos valem a pena serem expostos: ambos fazem parte de campanhas publicitárias diferentes, apesar de “tentarem vender” o mesmo produto (o jornal O Estado de São Paulo), cada uma seguindo uma determinada linha de elaboração, com características e objetivos idênticos, possuindo alteração apenas nos enunciados e nas ilustrações. São, em suma, textos que fazem parte de uma “série”, de um conjunto de textos que, usando um lugar comum para melhor explicar, apresentam a mesma essência, mas não a mesma aparência.

Trata-se de textos publicitários também com mais de um página, entretanto, diferentemente dos anteriores, as duas páginas em que se apresentam apenas se encaixam (como duas peças de um quebra-cabeças) para formar um único todo. A justificativa da composição em folhas duplas dá-se mais pela ampliação do texto, do que pela continuidade ou progressão deste.

O texto publicitário do jornal O Estado de São Paulo, da figura 2 (Veja, 23/08/97), exposto na página a seguir, apresenta, primeiramente, em mais evidência, duas orações aparentemente contraditórias, incoerentes, expressas com letras coloridas e de formatos diferentes, que imitam as “colagens” dos bilhetes anônimos: “Eu me amo. Mas não sou correspondido.”

EU ME AMO!

MAS NÃO

SOU

RESPONDIDO.



O mundo está ficando muito complicado. É melhor você começar a ler o Estadão.

130

ESTADÃO
É muito mais jornal.

FIG. 8- Texto publicitário do jornal O ESTADO DE SÃO PAULO (Veja, 23.08.97)

Os questionamentos iniciais, direcionados à análise realizada juntamente com os alunos, deveriam abordar este enunciado, procurar uma significação para sua existência no texto, um porquê que o justificasse enquanto argumento. O importante desta tarefa era chamar a atenção para o fato de que o sentido do texto, o objeto de persuasão como um todo, dá-se pela associação das várias partes, verbais ou não-verbais que o compõem, assim como através dos aspectos pragmáticos que o envolvem. Como o texto verbal, no canto direito inferior da folha, apresenta-se quase imperceptível, e é o indicio fundamental para que a incoerência do enunciado colorido seja desfeita, necessário se fez mostrar, logo em seguida, uma outra propaganda de O Estado de São Paulo (Veja, 04/10/97), figura 3, da mesma *série* do anterior.



Pára o mundo
que eu quero subir.

Não está entendendo mais nada? É melhor começar a ler o Estadão. Ele ajuda você a compreender melhor esse mundo cada vez mais complicado. Por que é que você acha que o Estadão tem a mais completa equipe de jornalistas, articulistas, correspondentes internacionais do país? Ou publica diariamente o que saiu de mais importante nas principais agências de notícias, jornais e revistas do mundo como Reuters, Agência Estado, The New York Times, The Times, The Washington Post, Newsweek, Der Spiegel e Le Point? Para explicar para você tudo o que acontece de importante na cidade, na economia, na política, na cultura, nos esportes e na ciência. Só mesmo um jornal assim para contribuir para o seu desempenho na vida e no trabalho. E para acabar de vez com esse ar de quem pegou o bonde andando.

Estadão. Fazendo cada vez mais por você.

ESTADÃO
É muito mais jornal.

FIG. 9- Texto publicitário de O ESTADO DE SÃO PAULO (Veja, 04.10.97)

Os alunos deveriam ser instigados a perceber as semelhanças entre os dois textos que apresentam um enunciado amplificado aparentemente desconexo, a figura de um jornal, um texto que antecede o nome do jornal e uma frase em uma tarja destacada (*ESTADÃO. É muito mais jornal.*), assim como, deveriam perceber o diferencial entre os dois textos, que é de fundamental importância para a atribuição de coerência das frases polêmicas em destaque. Trata-se dos textos verbais em que o processo argumentativo é claramente desenvolvido - o mundo está ficando muito complicado... não está dando para entender mais nada [inclusive a frase em destaque no texto]... então... leia o Estadão... por isso, isto e aquilo - pois o segundo texto apresenta um desenvolvimento maior da argumentação, proporcionando a relação que anteriormente poderia não ter se dado devido à carência de dados.

Ao término de cada análise desenvolvida, ao aluno deveria ficar claro que, para haver texto, era necessário considerar-se os fatores de textualidade: a coesão, “organização linear”, explicitamente revelada através de marcas lingüísticas, e a coerência, “organização reticulada ou tentacular”, não linear do texto, “dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas” (Marcuschi, 1983:13). Claro que não precisariam gravar e muito menos apreender esses fatores através dessa conceituação. Aliás, nem a conceituação, em seu aspecto teórico, era pertinente aos objetivos a que essa pesquisa se propunha. O que, de fato, interessava, era o exercício de reflexão em torno da associação dos elementos componentes e envolvidos naquilo que estávamos chamando texto.

Focalizando esses fatores de textualidade, foram lidos e analisados, de forma intercalada com os textos publicitários, sob o mesmo processo metodológico, textos argumentativos com inadequações textuais, ou seja, que, de alguma forma, apresentavam uma ruptura no encaixe das associações realizadas a partir de indícios fornecidos pelo texto. Objetivava-se, com isso, que os alunos percebessem o texto escrito como unidade de sentido, formado por partes que deveriam estar interligadas no plano lingüístico e extralingüístico.

Um exemplo, é o texto de um aluno da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), escrito em 12/04/1996:

“Bem, nossa tese é falarmos da violência na televisão, e como sempre dos episódios bastantes violentos que ocorrem na Globo, no SBT, Manchete e outros, e sobre a violência que ocorreu num congresso na China, é o que iremos falar agora.

Como estou falando deste tema tenho em pauta que os ministros do Japão estão ficando conhecidos mundialmente em consequência de brigas em pleno congresso, várias vezes quando estou assistindo o jornal lá está os congressistas trocando-se tapas, bufetes e até ponta pés, em fim, uma luta de boxe em pleno congresso!

A televisão é um meio de transporte de notícias muito poderoso que é usado de maneira que causa muitas ilusões, ele poderia exibir notícias saudáveis e não metralhadoras nos desenhos animados, botando besteira na cabeça das crianças, é por isso que elas crescem psicopatas. Infelizmente, as crianças são as mais fáceis de ser atingidas.”

Por meio do processo de reflexão e análise, os alunos teriam que perceber inadequações que desarticulavam o texto, tanto no que se referia à coesão, quanto à coerência, tais como: a) a proposta inicial era defender uma tese explicitamente, o que não aconteceu, apenas o tema foi esclarecido, anunciado; b) com o tema proposto, a violência na televisão, o aluno deixou claro que pretendia falar de um episódio violento que ocorrera na China, entretanto, na progressão do texto, ele se atém à violência ocorrida em um congresso no Japão; c) seguindo a progressão textual, o aluno não retoma o que havia proposto tratar, ao invés disso, repudia a violência dos desenhos animados. Outro aspecto que deveria ser observado é o prejuízo na questão da argumentatividade, no que se refere, por exemplo, à utilização, desproposita, de expressões típicas da modalidade da língua falada (“ Bem... é o que iremos falar agora”. “... botando besteira na cabeça das crianças, é por isso que...” etc.) em um texto argumentativo escrito, assim como aos exageros expressos (“uma luta de boxe em pleno congresso”, as metralhadoras vistas nos desenhos animados, por exemplo, fazem as crianças crescerem psicopatas etc.).

Alternadamente, a esse tipo de prática, foi realizada a leitura e análise de outros textos, *aparentemente inadequados* quanto aos aspectos de coesão e coerência, como o de José Simão, editado na Folha de São Paulo, em 08/03/96, abaixo.

“Dondocas chupando manga. O problema é o fiapo. A volta do palito! Danuza que me perdoe!”

Aos poucos, os alunos deveriam perceber que a coesão poderia se dar em diferentes formas, através de *referente(s)* e/ou através de *conector(es)*, ou seja, que poderia ser referencial ou seqüencial.

Inexistindo elementos ou partículas seqüenciadoras no texto de José Simão, caberia aos alunos construírem a coerência do texto, estabelecendo mentalmente as relações de sentido entre as orações.

Com o intuito de os alunos não só refletirem sobre essas relações essencialmente lingüísticas, mas também sobre a compatibilidade ou incompatibilidade entre o texto escrito e o contexto extralingüístico, e, acima de tudo, entre o texto lido e o objetivo persuasivo nele inerente, foram lidos e analisados, por exemplo, laudos de peritos judiciais, de assistentes técnicos (principalmente de localidades do interior), de engenheiros e técnicos que trabalham em bancos ou em empresas de financiamento de crédito e investimentos, e fiscais do CREA do Banco do Brasil:

- Frase retirada de um laudo judicial (Estado do Nordeste), mais particularmente do capítulo relativo à descrição do imóvel vistoriado:

“O imóvel está uma boneca.”

- Relatório sobre aplicação de financiamento concedido a fazendeiro do interior:

**“As garantias permanecem em perfeito estado de abandono e conservação.
Mutuário mantém vida privada na fazenda.”**

- Sugestão oferecida por perito, após vistoria feita no local onde deveria ter sido aplicado o empréstimo:

**“Acho bom o Banco suspender o negócio do cliente,
para não ter aborrecimentos futuros.”**

- De um relatório de inspeção de propriedade agrícola que recebeu financiamento de estabelecimento bancário:

“Cliente faz roçado juntamente com a mulher.”

- Informação do fiscal do CREA do Banco do Brasil S/A:

**“O mutuário foi para São Paulo para melhorar de vida.
Quando voltar vai liquidar o Banco.”**

- De um relatório de um fiscal do CREA do Banco do Brasil S/A:

“O mutuário vendeu o touro financiado porque o mesmo estava frouxo; trocou-o por um mais potente.”

- Sugestão do mesmo fiscal:

“Tendo em vista que o mutuário adquiriu aparelhagem para processar inseminação artificial e um dos touros holandeses morreu, sugerimos que se fizesse o treinamento de uma pessoa para tal função.”

Com semelhante propósito do exercício anterior, os alunos deveriam encontrar, por exemplo, uma boa justificativa para o anúncio a seguir, de um homem que desejava vender seu carro. Deveriam, também, atentar para o fato de que é Gilberto Dimenstein quem escreve o anúncio:



FIG. 10- Anúncio de venda de carro (Veja, 29/01/97).

Mais textos foram trabalhados em sala de aula com o objetivo de os alunos sugerirem uma possível solução para os problemas de coesão existentes, que, naturalmente, influenciariam na intenção que girava em torno do convencimento, como por exemplo:

- Todo mundo já ouviu falar de homeopatia. Existem cerca de 10.000 médicos especialistas em homeopatia no Brasil, que é um dos países onde a homeopatia é mais popular e a prática da homeopatia é reconhecida pelo Conselho Federal de Medicina. Algumas faculdades têm cursos especiais sobre homeopatia no seu currículo, mas a maioria dos médicos se especializam depois de formados em cursos de um ou dois anos feitos por associações de homeopatia.

Além desses exercícios, com o propósito de evidenciar a ligação responsável pela tessitura dos textos, agora não mais através de conectores, pediu-se aos alunos que identificassem qual(is) a(s) expressão(ões) ou forma(s) remissiva(s) relacionadas aos referentes textuais grifados. Deveria ser evidenciado que a repetição exagerada de um mesmo vocábulo ou expressão, sem finalidades claramente definidas, prejudicariam o objetivo subjacente ao todo do texto:

- “O concorde, o único supersônico de passageiros do mundo, ficará em operação mais do que o previsto. A British Aerospace e a Aerospatale, que começaram a fabricar o avião em 1971, trabalham num projeto para estender a vida do aparelho até 2010, uma sobrevida de dez anos em relação à previsão inicial. Para isso, estão aperfeiçoando algumas peças e reforçando sua estrutura. Tudo isso enquanto não fica pronto o projeto do superjato que substituirá o Concorde. Ele será três vezes maior, podendo transportar até 300 passageiros, e custará mais de 10 bilhões. Mas só deverá entrar em operação a partir de 2010.”

(Veja, 22/07/92)

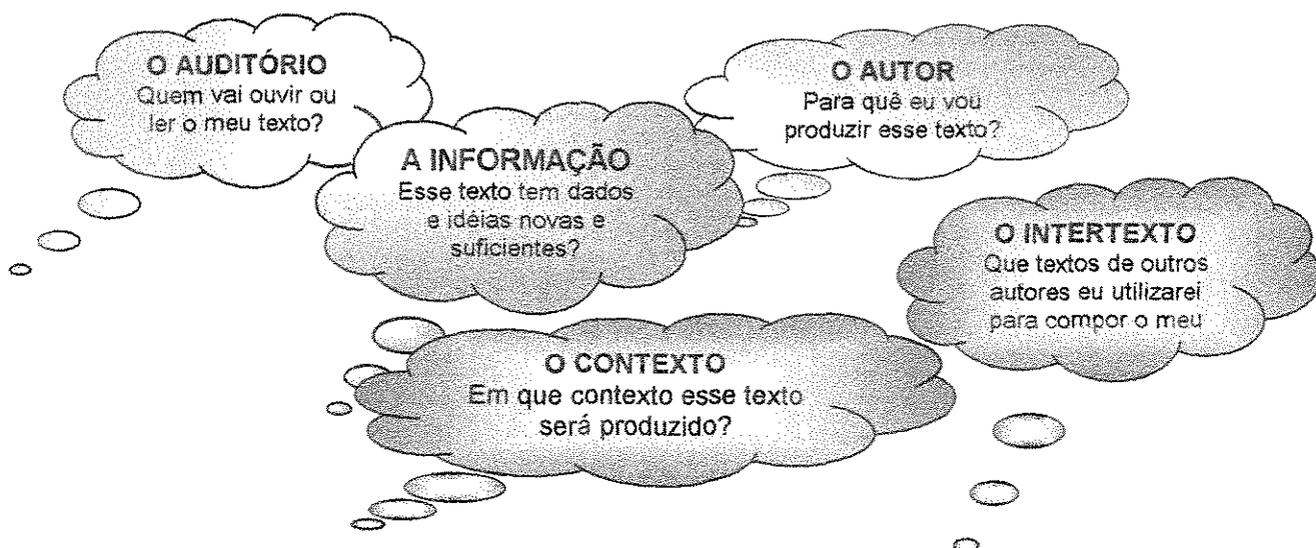
Ainda com o intuito de evidenciar várias formas de referenciação, inclusive para evitar a repetição literal de palavras e expressões no texto escrito, pediu-se aos alunos, como nos exemplos a seguir, que sublinhassem as palavras ou expressões que substituem os termos grifados.

- O secretário da receita Federal, Everaldo Maciel, sabe que não fica bem sair por aí defendendo redução de alíquota para importação de caviar - o símbolo maior do supérfluo. Mas o produto é vítima de discriminação. É o importado com a maior carga tributária. Na Europa, antes de embarcar para o Brasil, a ova de peixe custa cerca de 200 dólares o quilo. Ao desembarcar, paga 16% pela importação, 60% por ser um produto industrializado e mais o imposto de comercialização, o ICMS, que varia de 12% a 18%, dependendo do Estado. Ao chegar à prateleira, o caviar já está valendo cerca de 520 dólares o quilo.

(Veja, 30/10/96)

Foram ainda tratados outros critérios considerados na construção do texto, enquanto parte do processo de interação entre sujeitos, esclarecendo-se que esses fatores não podem ser dissociados; eles como que se misturam, inter-relacionando-se de forma imbricada.

Beaugrande e Dressler (1981), além da coesão e coerência, apresentaram outros fatores de textualidade, como a informatividade, a situacionalidade, a intencionalidade, a aceitabilidade e a intertextualidade, os quais também foram trabalhados quando da análise dos textos em classe. Foram abordados esses fatores pragmáticos, em sala de aula, por meio de uma terminologia mais simples e através da prática efetiva com textos. A noção de como, teoricamente, esses fatores foram trabalhados com os alunos pode ser observada através dos “balões” a seguir.



Um dos critérios de textualidade apontados por Beaugrande e Dressler (1981) que foi bastante enfatizado, em função, inclusive, da análise dos textos argumentativos desenvolvida nos ciclos de leitura, foi a intertextualidade.

Com os alunos, em sala de aula, foi amplamente discutida essa noção que Koch (1986) ratifica, reconhecendo que todo texto se dá como reescritura de outros textos, mas alerta para o fato de que se trata de apenas uma concepção de intertextualidade, em sentido amplo (1997). Considera, por outro lado, também a intertextualidade em sentido restrito, que se refere à “relação de um texto com outros textos previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos” (ibidem, p. 48).

Este tipo específico de intertextualidade, nas suas várias manifestações, foi o mais frisado e trabalhado com os alunos, uma vez que lhes daria subsídios mais concretos para a percepção desse fator nos textos trabalhados nos ciclos de leitura, principalmente. Além

disso, este tipo de intertextualidade foi utilizado nos textos trabalhados nos ciclos, essencialmente por se tratar de uma estratégia argumentativa da qual se valem muitos columnistas em seus artigos jornalísticos. Reconhecê-la, portanto, e mais, perceber o porquê de sua utilização para que o convencimento através do texto fosse mais eficaz, era uma de minhas intenções ao abordar este aspecto textual.

O texto que faz a publicidade do Jornal do Brasil (Veja, 23/10/96), a seguir, por exemplo, serviu para demonstrar como o “encaixe” de um texto em outro, com uma finalidade pré-determinada, acontece. Nesse caso, a intertextualidade se dá de forma implícita com a passagem bíblica de São Tomé que, desacreditando da ressurreição de Cristo, diz, de forma simplificada: “só acredito vendo”. O texto publicitário faz o trocadilho: “para quem só acredita lendo”. Os outros fatores condicionantes de coerência (KOCH, 1997) foram igualmente analisados, inclusive porque não poderiam ser percebidos dissociadamente.

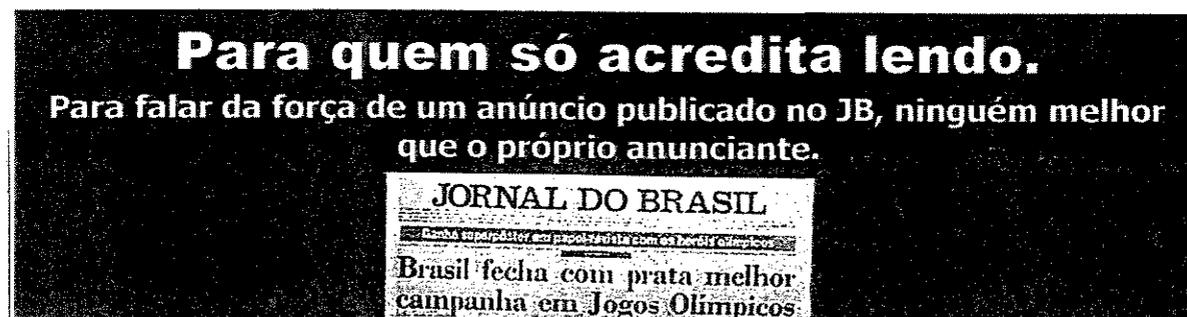


FIG. 11- Texto publicitário do Jornal do Brasil (Veja, 23/10/96)

A intertextualidade dá-se implicitamente, também, em um pronunciado do deputado federal (PT-SP), Luiz Gushiken (abaixo), ao fazer referência aos textos de advertência das campanhas publicitárias de cigarros. Em seguida à paródia do deputado, pode-se observar um desses tipos de advertência.

**"A equipe econômica é prejudicial à saúde.
Quem adverte é o ministro Adib Jatene"**

Luiz Gushiken, deputado federal (PT-SP)

FIG. 12- Texto do deputado federal 01 Luiz Gushiken (Veja, 03/01/96)

**O MINISTÉRIO DA SAÚDE ADVERTE: FUMAR PODE CAUSAR
DOENÇAS DO CORAÇÃO E DERRAME CEREBRAL.**

FIG. 13- Texto de advertência nas propagandas de cigarros (Veja, 30/10/96)

Foi chamada a atenção, também, dos alunos, para a importância do *conhecimento de mundo*, do *conhecimento lingüístico* e do *conhecimento sócio-interacional* (KOCH, 1997: 26) para compreendermos o porquê da "equipe econômica ser prejudicial à saúde". Coube lembrar que as "equipes econômicas" mudam com o tempo, logo, era preciso saber a que equipe o deputado estava se referindo, assim como, quais as intenções desse político - do PT de São Paulo - em criticar essa equipe. Outro fato importante era saber se o deputado estava usando levemente o nome de Adib Jatene, por ter sido, na época, ministro da saúde, apenas para compor as intertextualidade pretendida, utilizando um argumento de autoridade, ou, se, de fato, o ministro assim se posicionou a respeito da equipe econômica.

Idêntico processo deu-se, em sala de aula, ao abordar a charge "The Mask" (Veja, 23/10/96), alterando-se, naturalmente, a forma/conteúdo. Interessava, portanto, primeiramente, que os alunos justificassem o título "The Mask", tendo, para isso, de se valerem do conhecimento de mundo: ter assistido ao filme "O Máscara" (tradução para o português) ou ter ouvido falar dele, assim como, conhecer o rosto e o desempenho sócio-político de Paulo Maluf, Celso Pita e do presidente Fernando Henrique Cardoso. No decorrer do processo de análise textual, os alunos deveriam atentar para o que acontecia, no filme, quando o personagem principal colocava a *máscara*, e, concomitantemente, associar esse fato com o que se apresentava na charge, ou seja, Paulo Maluf põe a *máscara* (que tem a cara do Celso Pita) e se transforma em Fernando Henrique Cardoso.



FIG. 14- Charge "The Mask", de Ique (Veja, 23/10/96)

Mais três textos que foram utilizados para se trabalhar a questão da intertextualidade valem a pena ser exemplificados. O texto tomado como base, entre todos, foi a obra do artista plástico norueguês, Edvard Munch (1863 –1940), uma das mais fortes referências do expressionismo e uma das raízes da Arte Moderna: "O grito" (Veja, 21/06/95), exposto na página seguinte¹⁴.

Foi realizada, na análise da obra de Munch, a associação entre as cores fortes utilizadas, a ponte, o rio ou o mar em que duas canoas velejavam; as duas figuras humanas de costas, sem contorno definido, entretanto, não desfiguradas; a figura provavelmente humana, desfigurada, mais um vulto do que um corpo; o grito, a conotação desse grito (se de pavor, de alegria, de desespero etc.) enfim, os elementos da obra deveriam ser minuciosamente observados para que fosse atribuído um sentido ao todo, após juntarem-se as partes, e, principalmente, para que fosse percebida a intenção provável do autor ao expor

14. É importante esclarecer que todos estes textos, datados de épocas remotas, faziam parte de minha coletânea particular de textos, iniciada em 1982. Quanto aos artigos, a coletânea teve início em 1984, tal qual já foi mencionado no cap. 2 deste trabalho.

cores e figuras da forma que fez. A intenção está inserida na atitude de persuasão ou de adesão de idéias. Eis porque ela deveria ser evidenciada. O processo argumentativo era o mais importante de ser detectado. Era fundamental que o aluno percebesse que ele está em toda a ação de uso da língua, nos textos verbais e não-verbais, orais e escritos, em um texto publicitário ou até mesmo em uma obra prima de pintura.

Em 1996, Angeli, popular chargista brasileiro, “mexeu” na obra original de Edvard Munch (a sobreposição da charge na pintura foi propositalmente feita por mim, para que os aspectos de analogia fossem melhor observados). Aos alunos, questionou-se sobre essas personagens/pessoas, se eles as identificavam como caricaturas de pessoas públicas do meio social; sobre, especialmente, uma delas, a que aparece desfigurada na obra de Munch, em primeiro plano, gritando. Cabia aos alunos justificarem, por meio de indícios textuais, também o porquê dos dois homens virados de costas, da obra de Munch, aparecerem de frente, mostrando o rosto, na charge.

A intenção não era a de que o alunos “acertassem”, “tentassem adivinhar”, ou coisa parecida. Neste caso, o mais importante, era reconhecer o quanto o conhecimento de mundo é essencial para a compreensão do texto. Como a data da charge (1996) era bastante anterior aos dias em que esta tarefa se realizou, forneci-lhes algumas explicações básicas para que pudessem avançar na análise textual, na associação de dados e idéias entre as duas obras expostas.

Realizando a analogia, depois de identificadas as figuras/pessoas da charge, foi se questionado: por que o presidente Fernando Henrique Cardoso estaria gritando?; a conotação desse grito (de alegria, de desespero, de solidão etc) é semelhante à da obra de Munch?; por que Paulo Maluf e José Sarney estão, atrás, em uma atitude passiva, aparentemente rindo (sarcasticamente)? etc.

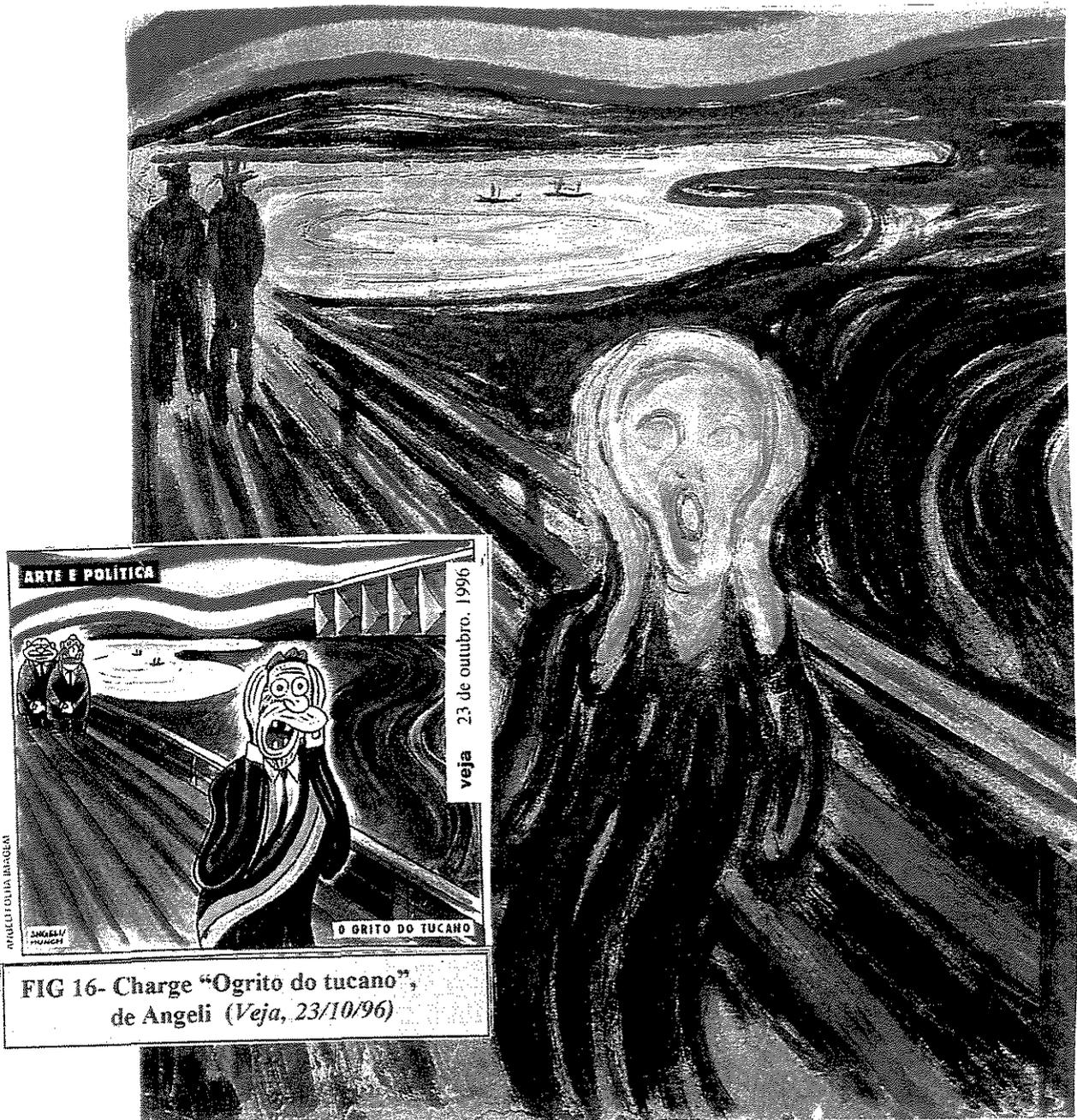


FIG 16- Charge "O grito do tucano", de Angeli (Veja, 23/10/96)

FIG. 15- Obra "O grito", de Edvard Munch (Veja, 21/06/95)

Outro texto não-verbal, que também serviu para exemplificar a intertextualidade com a obra de Munch, foi uma ilustração da capa da revista ISTOÉ (23/02/00) que fazia alusão ao medo, à ansiedade e às fobias do mundo moderno. Esta, como a data de elaboração era bem próxima, e, portanto, tratava de um tema muito bem conhecido pelos alunos, prescindiu de qualquer explicação extra sobre o entendimento do que as figuras, associadas, representavam ou significavam.

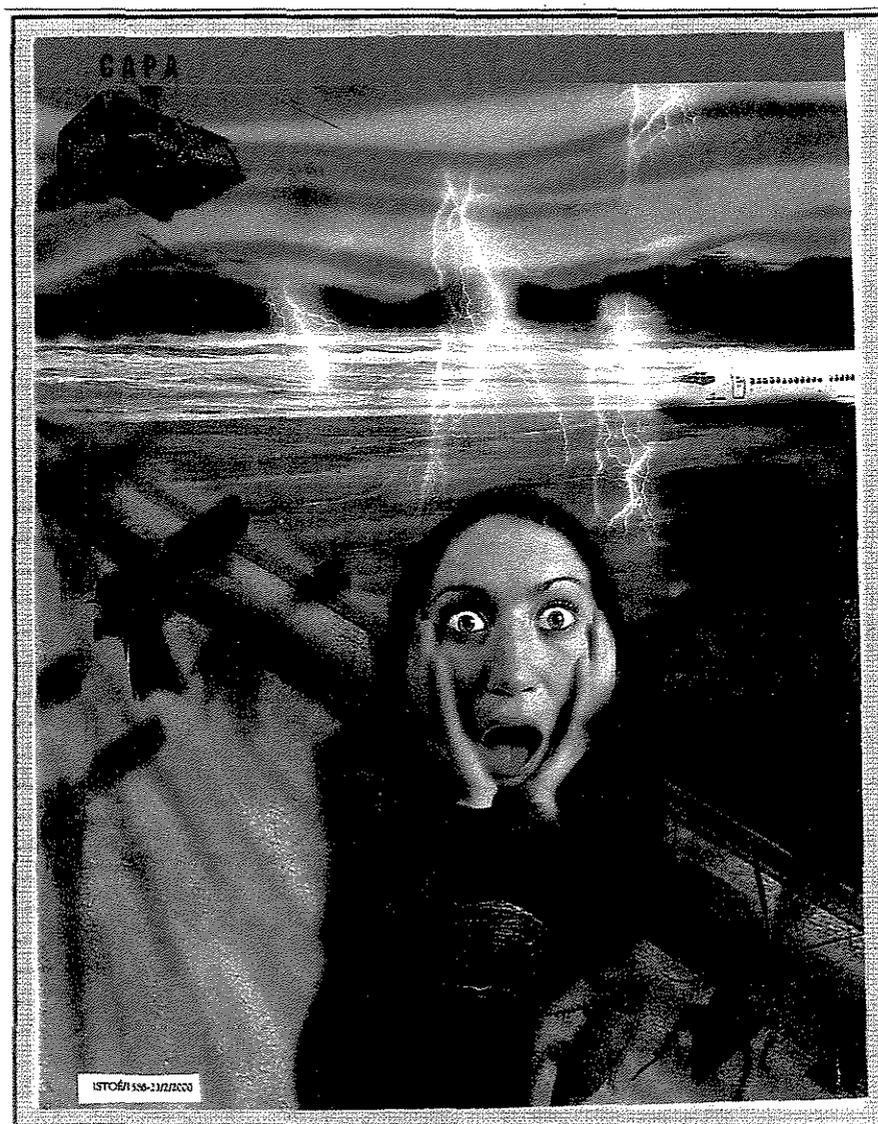


FIG. 17- Capa da revista ISTOÉ (23/02/00)

Novamente, cada elemento deveria ser identificado e todos eles deveriam ser associados uns aos outros. Nessa ilustração, muitas alterações (acréscimos) foram feitas à obra de Munch, como por exemplo, foram inseridos aviões, revólveres, raios, baratas, além do que, a figura, em primeiro plano, que na obra de Munch aparece desfigurada, na ilustração é apresentada apenas com o corpo em forma de vulto, mas com o rosto bem definido de uma mulher.

Aos alunos caberia, através das discussões em classe, atribuir um sentido a todos esses elementos relacionados, assim como compreender a intertextualidade com a obra de Edvard Munch, anteriormente analisada. Portanto, a comparação entre os elementos dos dois textos, assim como entre as possíveis intenções que lhes subjazem, não poderiam deixar de acontecer. Através da expressão da mulher da ilustração analisada, por exemplo, o grito, como consequência de um estado de espírito, continuava com a conotação provável do grito da figura de Munch? Os alunos também deveriam realizar essa comparação com a charge de Angeli: e o grito do presidente Fernando Henrique Cardoso, é fruto das mesmas possíveis causas dos gritos expressos nos outros textos? Os indícios textuais eram fundamentais para justificarem uma ou outra leitura; era através deles que toda a compreensão, desabrochada a partir das discussões em classe, deveria se apoiar.

Logo em seguida, foi dado um outro texto, da Tvfolha, do jornal Folha de São Paulo, de 10/11/96 (na página seguinte), que também se utiliza da intertextualidade com a famosa obra de Munch. As alterações, em termos de número de elementos adicionados ou suprimidos, praticamente não aconteceram, como se deu na figura da capa da revista ISTOÉ, mas um aspecto, possivelmente o mais representativo - a figura gritando, em primeiro plano, de Munch - foi radicalmente modificada.

Os alunos deveriam perceber, de imediato, essa alteração. A figura desfigurada, tomou a forma de uma atriz brasileira muito popular, Débora Bloch, que apareceu sorrindo, ao invés de gritando. Os questionamentos cuja finalidade era a de incitar a reflexão dos alunos, à medida que a discussão progredia, caminhavam para a análise de um ou de outro elemento; ou elementos, quando associados. Em suma, foram abordadas questões como: qual a relação entre os dois textos verbais que apareceram ao lado da atriz em destaque?;

“Salsa e Merengue”, do que se trata?; e a “alucinada Teodora”?; “Uma mulher à beira de um ataque de nervos” refere-se à Débora Bloch ou a Teodora?; por que os elementos da obra de Munch foram todos mantidos, com exceção da *figura que grita*, o maior destaque da obra, inclusive porque grita, afinal, a obra intitula-se “O grito” ?; por que a atriz, no jornal, não está gritando, mantendo, portanto, a finalidade maior da obra utilizada para se realizar o intertexto: a expressão do grito?; O “grito” continua existindo na ilustração do jornal, sob uma outra conotação?; que palavra, especificamente, de um dos textos verbais, dá o maior indício para se afirmar que, também nessa capa da Tvfolha, o grito aparece, apesar de com outra conotação, imbuído de outra finalidade, de outra intenção persuasiva?



FIG. 18- Capa da Tvfolha (FOLHA DE SÃO PAULO, 10/11/96)

Por fim, tal como aconteceu com o desenvolvimento da leitura dos outros textos, evidenciou-se a importância do conhecimento de mundo, do conhecimento sócio-interacional e do conhecimento lingüístico para se atribuir sentido ao texto.

Ao mesmo tempo que se analisavam os inúmeros textos lidos, dos quais alguns apresentam-se exemplificados neste capítulo, a fim de que os fatores condicionantes de coerência fossem percebidos, também, a todo momento, tratou-se do aspecto direcionado ao gênero textual e do objetivo que ele carrega implícito. Quanto ao texto publicitário, bastante trabalhado em sala de aula, exatamente por frisar o processo de persuasão, de argumentação, interessante aos objetivos desta pesquisa, outros exercícios foram propostos, como o que segue, em que foram apresentados os fatos para que, após realizarem a articulação entre eles, os alunos sugerissem temas e teses compatíveis, sempre considerando que subjacente a uma tese há toda uma intenção persuasiva.

Carpaccio com pagode

	ANTES	HOJE
▶ Local	Casa, playground ou clube	Bufê infantil
▶ Horário	A animação acabava lá pelas 10 da noite	O embalo vai madrugada adentro
▶ Animação	Mágico ou palhaço, quando tinha	Show ao vivo de grupo musical
▶ Comida	Cachorro-quente, pipoca e brigadeiro	Carpaccio, crepes, tortas
▶ Trilha sonora	Xuxa, Xuxa e Xuxa	Pagode e axé para dançar na boate
▶ Brincadeiras	Pique, esconde-esconde e chicotinho-queimado	Jogos eletrônicos
▶ Recordação	Papai tirava as fotos (fora de foco)	Equipes filmam tudo
▶ Quem se diverte	Só as crianças	Os pais, no mínimo, bebem e comem bem

veja 30 de junho, 1999

19 de março, 1997 veja

350 milhões

Total embolsado pelo esquema PC-Collor, conforme cálculos da CPI

300 milhões

Rapina da máfia da Previdência só no Estado do Rio de Janeiro

1,2 bilhão

Irregularidades na emissão de papéis no escândalo dos precatórios

5,4 bilhões

Rombo patrocinado pelo Banco Nacional, que acabou comprado pelo Unibanco

125 milhões

Confusão das doações suspeitas à campanha eleitoral de Bill Clinton

200 000

Empréstimo suspeito ao ex-primeiro-ministro francês Pierre Bérégovoy, que se matou

550 milhões

Manipulação da Bolsa de Nova York por Michael Milken, que foi preso e multado

1 bilhão

Buraco que levou à quebra do tradicional banco Barings, de Londres

FIG. 19- Exercícios: elaboração de temas e teses possíveis a partir dos fatos dados

FONTE: *Veja*, 30/06/99 e *Veja*, 19/03/97

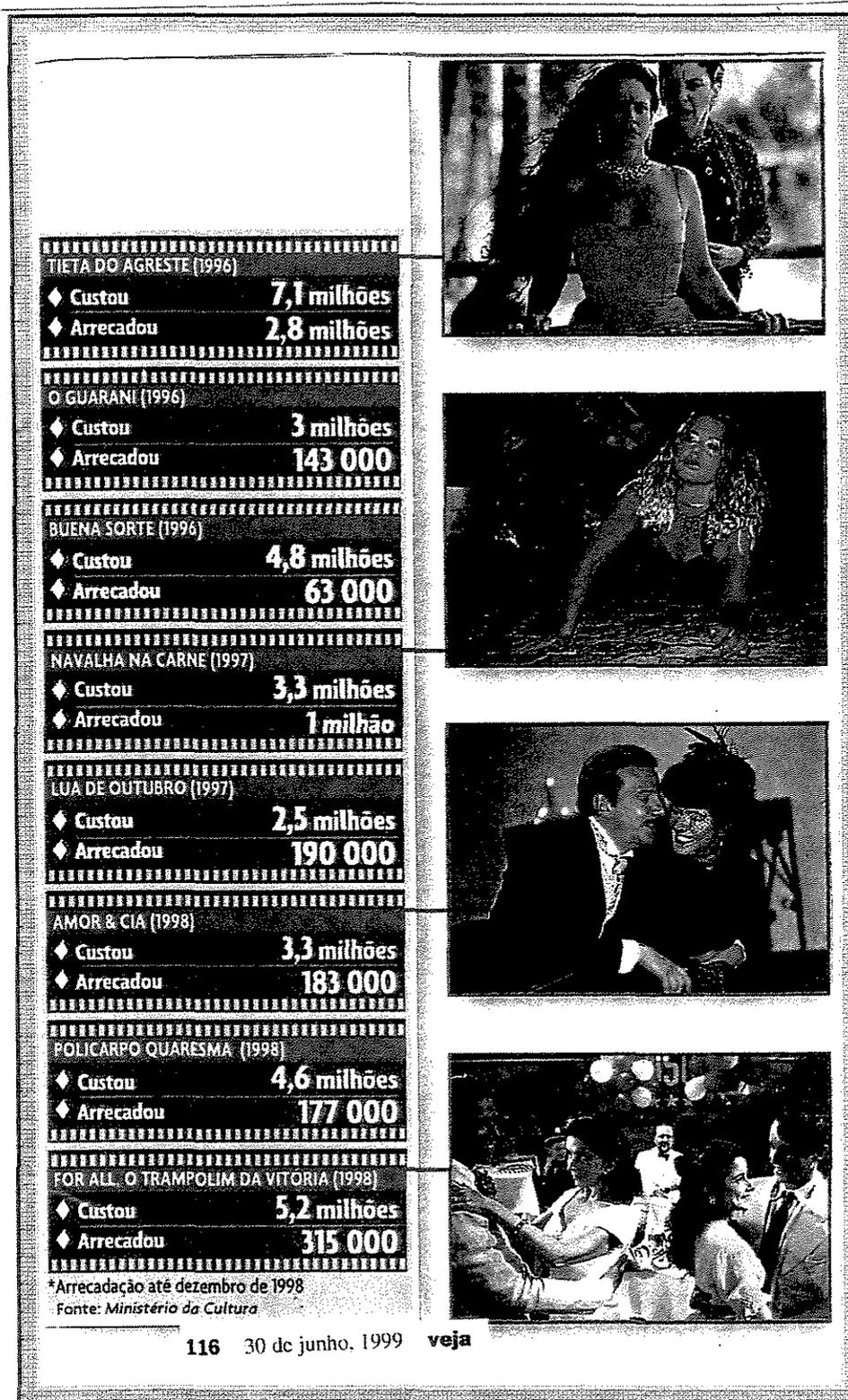


FIG. 20- Exercícios: elaboração de temas e teses possíveis a partir dos fatos dados
FONTE: *Veja*, 30/06/99.

Um outro tipo de atividade, mais direcionada ao processo argumentativo, envolveu, por um lado, na prática de leitura e análise de textos curtos, a diferenciação entre tese e dados; e por outro, a compatibilidade ou não entre essas duas categorias.

Em função disso, foram dados textos da revista *Veja* (28/08/96), alguns adaptados para que houvesse dificuldade em se estabelecer coerência entre duas ou mais de suas proposições, sem que fossem, obviamente, definidos os que “sofreram adaptações”. O objetivo da tarefa deveria ser muito bem esclarecido, inclusive porque justificaria o fato de se ter “mexido” em um texto, transformando-o em outro, sem autorização do autor. Os textos originais, em um segundo momento, foram dados aos alunos, para que os comparassem com as adaptações. Assim, poderiam perceber a diferença entre um texto com tese e fatos compatíveis e incompatíveis.

Um outro fator importante, em se tratando de signos linguísticos, foi a contextualização obrigatória para que se pudesse tentar, a partir de uma maior aproximação com os raciocínios formais, lógicos, atribuir ou não coerência entre as proposições apresentadas nos textos.

Um exemplo é o texto (adaptado) abaixo, em que o autor utiliza, para defender sua tese, um fato relacionado ao escritor Stephen King:

“Escrever sempre foi a mais solitária de todas as linguagens artísticas. Alguns autores atuais estão solidificando esse pressuposto da escrita, fazendo uso do computador. O escritor americano de livros de terror Stephen King, seguindo essa tendência, acaba de escrever “As mãos de Coffey” com a ajuda de sugestões de leitores enviadas pela Internet, a fim de darem rumo à história.”

Para contextualização, algumas informações básicas foram definidas, como: trata-se de um texto jornalístico cuja função referencial, centrada na informação, é mais relevante do que a função apelativa, por exemplo, cujo ponto principal é o convencimento. Essencialmente informativo, parte da Coluna *Noticias*, o texto inviabiliza a possibilidade de se lhe atribuir um cunho humorístico ou até irônico, o que poderia justificar a compatibilidade entre a tese nele defendida (escrever sempre foi a mais solitária de todas as linguagens artísticas) e o dado (o escritor Stephen King solidifica *essa* tese quando escreve “As mãos de Coffey” com a ajuda de sugestões de leitores enviadas pela Internet).

Aparentemente, descartando a possibilidade de se tratar de um texto com intenção irônica ou humorística, trata-se de uma inadequação argumentativa, entretanto, foi importante discutir com os alunos uma outra possibilidade de leitura, em que poderia haver um possível “desmanche” dessa inadequação.

Dessa forma, algumas questões foram lançadas aos alunos para que, conjuntamente, chegassem ou não à conclusão de que havia possibilidade, em nosso meio sócio-cultural, de atribuir sentido (coerente) ao texto. Por exemplo: sugestões de leitores, via Internet, pelo seu aspecto quantitativo, negam a característica “solitária” do ato de escrever?; o que é uma “atividade solitária”?; um só homem, em frente a um computador, em um quarto vazio, mesmo com as opiniões de muitas outras pessoas escritas no visor, está só ou acompanhado?; o autor, então, não poderia estar intencionando criticar a solidão proveniente da inter-relação via Internet?.

Interessava-me também, nesta tarefa, analisar o processo argumentativo, ou o texto como um todo, conectado a um universo extratextual, levando-se em consideração os fatores pragmáticos de textualidade.

As atividades práticas desenvolvidas em sala de aula foram inúmeras, muitas delas de natureza diferenciada dos casos exemplificados; entretanto, essa coletânea de tarefas elaboradas pode servir para fornecer uma noção do que foi trabalhado, de como e para quê esse conteúdo foi desenvolvido nas dez aulas de leitura, sistematicamente praticadas durante a intervenção pedagógica realizada.

Os detalhes do processo metodológico através do qual os textos (com conteúdo teórico implícito) foram abordados, intencionalmente pormenorizados, justificam-se uma vez que essas aulas, intercaladas aos ciclos de leitura, constituirão um fator imprescindível aos resultados desta investigação como um todo.

Em outras palavras, somente os ciclos de leitura, sem o respaldo ou subsídio de uma prática de leitura e análise de textos pautadas na concepção de linguagem de cunho sócio-interacionista, na Linguística Textual, nos fundamentos da Retórica Nova, provavelmente forneceriam um resultado bem diferenciado daquele que se constatará nesta pesquisa.



**5. HISTÓRIA DE
LETRAMENTO DOS ALUNOS**

5. HISTÓRIA DE LETRAMENTO DOS ALUNOS

O perfil dos alunos, no que diz respeito às suas vivências (de cunho social) relacionadas à leitura, à escrita, à prática lingüística, ajuda a entender os porquês de suas atitudes, assim como suas dificuldades de compreensão no ato da leitura de um texto. Esse aspecto justifica o desenvolvimento deste capítulo

Assim, para melhor conhecer as características da história de letramento dos alunos, foi aplicado, inicialmente, um questionário composto de duas fases, cada uma delas realizada em aulas diferentes e iniciais a todo o processo pedagógico por mim orientado. Com a primeira, em que os alunos tinham que escrever sobre suas práticas argumentativas no contexto familiar, intencionava verificar em que estrutura escreveriam seus textos e se conviviam num ambiente em que a prática da argumentação era efetivada.

Na segunda fase, os alunos deveriam responder a questões de múltipla escolha, discursivas etc., relativas às suas histórias de letramento em âmbito geral, diversificado. Estas questões, quanto ao *letramento escolar*, trataram de aspectos variados e pertinentes a esta investigação, envolvendo dados sobre a pré-escola e o ensino fundamental.

Quanto ao ensino médio, o qual cursavam durante oito meses (anteriores à intervenção pedagógica), os dados foram colhidos a partir de conversas informais com a professora da turma (da instituição escolar).

5.1- O questionário (parte 1): os alunos escrevem sobre suas práticas argumentativas no ambiente familiar

Na primeira aula, de 50 minutos, esclareci aos alunos sobre o tema e os encaminhamentos metodológicos da pesquisa que me propunha desenvolver em sala de aula e pedi a colaboração de todos para tal projeto. Os alunos, conscientes de que seriam a amostragem do processo de investigação, aceitaram com uma certa euforia essa condição, uma vez que, segundo seus próprios depoimentos, estavam cansados da monotonia das aulas de gramática, ao mesmo tempo que ansiosos por novidades.

Receberam, assim, uma folha praticamente em branco, com um breve enunciado escrito, propondo que escrevessem *sobre a prática da argumentação em suas casas, com seus pais, irmãos e/ou com outras pessoas com as quais convivessem*, emitindo suas opiniões sobre esta questão.

A proposta de os alunos escreverem sobre essa temática atendia a pelo menos três objetivos antecipadamente traçados:

- a) tomar conhecimento do que os alunos realmente compreendiam como *ato de argumentar* (se utilizavam dado(s) para defenderem uma tese, por exemplo);
- b) como se dava a argumentação (com que frequência, sobre que assuntos, em que contextos, escrita ou oral) no ambiente familiar, extra-escolar;
- c) uma vez que o tema do enunciado do questionário sugeria a produção de um texto argumentativo, como os alunos organizariam seus textos: em estrutura padrão ou não?

Nessa aula, como seis alunos faltaram, somente 26 deram os depoimentos de uma parte de suas vidas, além do que, produziram um texto escrito. Desse total de alunos, 67%, a maioria, escreveu que tanto o pai, quanto a mãe davam espaço ao diálogo, favorecendo, assim, a prática da argumentação. O tema destes diálogos era sobre os problemas próprios de adolescentes que eram e aos corriqueiros acontecimentos do dia-a-dia: como conseguir dinheiro para sair com os colegas, namorar, sair com uma turma para se divertir, opinar

sobre sexo, drogas etc. Na progressão de seus textos, ao tratarem destes assuntos, percebeu-se claramente que a absoluta maioria compreendia o que se estava tomando como “ação argumentativa” e, consciente ou inconscientemente, arrolaram dados para a defesa de suas teses, o que não me autorizava a afirmar que, ao lerem um texto argumentativo, saberiam distinguir essas duas categorias do argumento (dado e tese), considerando suas especificidades e funções, embora, muito provavelmente, saberiam identificar o argumento, a “prova” em defesa da tese defendida.

Com isso, ler, analisar e produzir textos argumentativos em sala de aula teria mais chances de constituir-se numa tarefa interessante, uma vez que encontrava eco nas próprias experiências de vida dos alunos.

Quanto ao outro objetivo desse instrumento de pesquisa, ou seja, verificar como os alunos, ao escreverem um texto argumentativo, ordenavam-no, interessava analisar o que poderia estar subjacente à forma na qual o aluno estruturava seu texto. Confirmando a hipótese inicial desta pesquisa, não houve estranhamento em se detectar que 80% deles escreveram seguindo a estrutura padrão, dada como modelo em suas aulas de português anteriores à intervenção.

É pertinente citar pelo menos um exemplo de como os alunos estruturaram seus textos a fim de que seja melhor percebida a influência da estrutura padrão na forma como escreviam.

Um dos alunos iniciou seu texto deixando clara a tese que iria defender, ou seja, “os filhos devem obedecer aos pais porque são mais experientes, mas também devem argumentar em prol de suas idéias para conseguirem o que querem”:

“O relacionamento entre meus pais e eu, graças à Deus é bom, não temos “aquele” papo do dia à dia, mas da para levar sem problemas. Sempre que quero sair peço à eles, dou meus argumentos com jeitinho sem precisar mentir, dou a minha opinião, mas a palavra final deve ser sempre deles.”

Neste texto, logo em seguida, o aluno expõe sua argumentação:

“Por serem os pais mais velhos e mais vividos, conhecem mais os perigos, com a violência, drogas etc. de nossa sociedade atual. Conhecem melhor as pessoas, sabem se são boas, se são enganadoras, se são perigosas só de olhar e nós, como ainda somos adolescentes, temos pouca experiência e na vida, para se sobreviver, é preciso experiência. Por isso, é melhor obedecê-los. Por me amarem e serem experientes, concordo quando dizem “não”, pois sei que é para o meu bem.

Um bom papo também é preciso, eu quando converso com eles, porque sei que as vezes eles são muito atrasados e tem umas idéias que eu sei que eu não devo seguir porque se não eu fico fora do mundo, então eu dou um jeito de levar eles na conversa, e eles deixam eu falar. Não é sempre que eu falo e me revolto, mas quando eu me ponho a falar, eu falo mesmo e eles quase sempre, sempre pra dizer a verdade, deixam eu fazer o que eu quero. É só saber falar.”

Para encerrar, o aluno dá um fecho ao texto, retomando a tese do primeiro parágrafo e concluindo o que havia sido desenvolvido na argumentação:

“Eles são vividos e sabem melhor que ninguém o que é bom para mim e o que pode acontecer aonde não devo ir. Sendo obediente e falando com jeitinho, consigo tudo o que quero, mas o que eles dizem é muito importante.”

Assim, a grande maioria dos alunos escreveu textos como um visível interesse em elaborar cuidadosamente o primeiro parágrafo, provavelmente na tentativa de esclarecer, em poucas linhas, o que pretendiam tratar e qual a tese que intencionavam defender; expuseram seus argumentos logo em seguida e, por fim, no último parágrafo, relacionando Subteses e Dados apresentados, enfatizaram a Tese Global, reafirmando o que já havia sido defendido no início do texto

5.2- O questionário (parte 2): aspectos gerais da história de letramento dos alunos

Antes de analisar os aspectos tratados no questionário que focaliza a vivência de cada um dos alunos direcionada à questão do letramento, teço alguns comentários sobre, por exemplo, o espaço em que a intervenção pedagógica foi desenvolvida, tanto no que diz respeito à escola, quanto à sala de aula, e sobre o perfil geral da turma. Penso que alguns fatores ligados a esses aspectos podem ser pertinentes ao complemento da história de

letramento dos alunos. Afinal, a intervenção pedagógica por mim monitorada é parte desta história.

A escola de ensino médio onde foram desenvolvidas as aulas para coleta de dados desta pesquisa localiza-se em um bairro de classe média, central, um dos mais antigos da cidade de Campinas, interior de São Paulo.

Após o ruído estridente da campainha, semelhante a uma sirene de polícia, os adolescentes entravam na sala, espalhavam-se por todos os cantos, acomodavam-se em suas carteiras, cumprimentavam-se através de códigos próprios e, comumente, sorriam para mim; procuravam, de alguma forma, manter com a professora um relacionamento mais próximo, informal, quase pessoal.

Em uma sala ampla, porém úmida e mofada, as cortinas de tecido claro e transparente, à direita, caídas sobre enormes balancins de vidro; e o vão entre a parede e o teto, à esquerda, canalizador de ruídos e conversas do corredor, constituíram parte do cenário em que se deu a interação entre os sujeitos participantes.

Quanto aos alunos, manifestaram-se participantes ativos das aulas desenvolvidas. Foi curioso detectar que em nada se assemelhavam à descrição anteriormente feita pela professora que os acompanhava desde o início do ano - a professora oficial da turma, da Instituição. Ao contrário de preguiçosos, desatentos, bagunceiros e “muitos atrasados para o primeiro ano”, foram, gradativamente, manifestando-se, no conjunto, uma turma extremamente interessada, que sabia ouvir, e ouvia com atenção, preocupada em responder, em participar das discussões. Os alunos eram gentis e afirmavam simpatizar bastante com a metodologia desenvolvida na intervenção, principalmente com o último momento dos ciclos de leitura, porque, segundo eles, tinham a oportunidade de serem ouvidos, de tirarem suas dúvidas, de discutirem, de tratarem de temas que lhes interessavam, enfim, de poderem ficar à vontade. Alguns, por exemplo, preferiam expor suas opiniões em pé, não sentavam de jeito nenhum enquanto pensavam e sentiam-se predispostos a discutir; outros, tiravam os tênis e cruzavam as pernas sobre o assento das carteiras; outros, ainda, preferiam sentar em duplas, trocavam idéias e só depois se posicionavam. No início, considerei algumas destas atitudes (tirar os tênis, cruzar as pernas, sentar em dupla ou trio de lado ou de costas para mim)

verdadeiras provocações. Com o passar do tempo, na progressão das aulas, percebi, entretanto, que se tratava de necessidade de descontração. Os alunos, nas posições já citadas, assumindo atitudes um tanto incomuns em uma sala de aula tradicional, participavam muito mais das discussões, e participavam “com qualidade”, melhor dizendo, envolviam-se mais na leitura e na análise crítica dos textos.

Coincidentemente ou não, quanto mais os alunos liam e se interessavam pelos artigos jornalísticos organizados em estruturas não-padrão, mais assumiam uma postura também não-padrão em sala de aula. É possível que esta postura tenha ajudado os alunos a melhor interagirem com textos que não possuíam uma disposição canônica, tradicional.

Quanto ao primeiro e segundo momento dos ciclos, também manifestavam interesse: respondiam aos testes como se efetivassem uma tarefa de *ginkana* estudantil. Davam a impressão de que ambicionavam vencer o desafio de superar a si próprios a cada tarefa.

Na segunda aula em que o questionário fôra aplicado, com o intuito de fornecer uma noção da história de letramento dos alunos de uma forma mais abrangente, a maioria (82,2%) dos 28 alunos presentes, no que dizia respeito à escolaridade e à especificidade da escola (se pública, tanto Estadual, quanto Municipal; ou se da iniciativa privada) em que estudaram, registraram que haviam freqüentado o *Infantil* (período pré-escolar). Destes, a maior parte permaneceu nesse período por 2 anos, sendo que aproximadamente 50% da turma o efetivaram em escola pública, e os outros 50%, em escola particular.

Já o ensino fundamental, foi cursado em escola pública pela grande maioria dos alunos: de 1ª à 4ª séries, 64,3%, e, da 5ª à 8ª, 85,6%. Cada vez mais, considerando o período do Infantil à 8ª série, o número de alunos oriundos da escola pública foi aumentando (de 46,4%, passou para 85,6%). É sabido que o ensino de língua portuguesa, especificamente, nas escolas públicas de todo o país, de maneira geral, privilegia o estudo da gramática em detrimento da leitura e análise de textos, principalmente de artigos jornalísticos, fato que pode ter contribuído para as dificuldades de compreensão apresentadas.

Cabe ressaltar que a maioria dos alunos (67,9%) apenas estudava, mas havia uma parcela significativa da turma (32,1%) que estudava e também trabalhava. É curioso notar

que dentre esses nove alunos, quatro chamavam a atenção por suas participações nas aulas, apresentando visão crítica sobre o tema tratado, clareza e objetividade em seus freqüentes posicionamentos orais, além de uma performance na escrita que os destacava dos demais (um deles estava escrevendo seu segundo livro). Assim, o fato de trabalharem provavelmente contribuía para uma melhor performance tanto na prática da argumentação oral, quanto na da leitura.

As mulheres que compunham a maioria do grupo que não só estudava, trabalhavam como vendedora, cabeleireira, publicitária, auxiliar de escritório de Contabilidade, babá, monitora e garçõete de buffet infanto-juvenil; os homens, exerciam atividades como auxiliar técnico em Eletrônica, limpador de frutas e desenhista. No que diz respeito às atividades relacionadas às profissões por eles exercidas, afirmaram que a leitura (89%) e a escrita (78%) eram indispensáveis. O exercício constante dessas duas práticas discursivas pode ter sido um dos fatores responsáveis pelos seus bons desempenhos em leitura, exposição oral e escrita em sala de aula. Pode ter funcionado, também, como desenvolvimento da atividade argumentativa, uma vez que se vinculava a tarefas como: efetuar contratos de festas, ler revistas sobre técnicas de venda, vender, analisar e produzir textos publicitários, anúncios etc.

Quase todos os pais e as mães dos 28 alunos trabalhavam fora, em empregos desgastantes, que exigiam um longo período de afastamento dos afazeres de casa e do convívio com os filhos. A influência dos costumes (como ler) daqueles sobre estes era possivelmente menor do que em famílias com maior contato entre pais e filhos.

Grande parte dos alunos era de filhos de pais separados e vivia com a mãe. Eram, 40% das mães que trabalhavam fora: caixa de Banco, auxiliar de produção, professora, contadora, vendedora, comerciante, telefonista e atendente em loja de automóveis. Por um lado, se o afastamento destas em relação aos filhos (pelo grande período em que passavam no trabalho) pode ser um fator negativo quanto à influência do possível hábito de ler, as suas especificidades ou níveis de formação, assim como a remuneração que lhes possibilitava a compra de revistas, jornais e/ou livros, podem ser fatores positivos.

A semelhante conclusão pode-se chegar com o dado: mais do que o dobro dessas mães, os pais trabalhavam fora e exerciam atividades bem diferenciadas, algumas provavelmente bem remuneradas e outras, nem tanto. Suas profissões eram bem variadas: operário de fábrica, gerente financeiro, comerciante, protético, médico, pedreiro, bancário, microempresário, vendedor, segurança, supervisor de ensino, engenheiro, representante comercial etc.

No que diz respeito à leitura de texto escrito, a maioria dos alunos (64,3%) respondeu que é uma atividade difícil. O fato de 32,2% destes alunos terem apontado como principal dificuldade “não entender palavras e expressões complicadas”, favorece a inferência de que liam, restringindo-se à superfície textual. Por outro lado, equivalente parcela de alunos que apontou a leitura como atividade difícil (32,1%) indicou “interpretar”, “tirar a idéia central de cada ponto” e “saber o que o autor quis dizer” como o mais difícil. Isso indica que aproximadamente 1/3 de toda a classe, provavelmente, praticava uma leitura que ia além da compreensão superficial do texto. O problema é que eles consideravam difícil realizar essa leitura. Posso inferir que seja ou porque a praticavam na escola de forma insuficiente (quantitativa ou qualitativamente), ou porque não a praticavam na escola, mas fora dela, sem orientação suficiente quanto aos aspectos citados.

Investigando a possibilidade de a família ser responsável, de alguma forma, por influenciar os alunos a ler, algumas respostas do questionário por eles preenchido foram bastante esclarecedoras, ao mesmo tempo que surpreendentes.

A grande maioria do total dos alunos (82,2%) afirmou que via seus pais e seus irmãos lendo, sendo que a maior parte dos pais (74%) e dos irmãos (52%) liam jornais e/ou revistas. Os irmãos, especialmente, também eram vistos, apesar de com menos frequência, lendo livros. Destes, os preferidos eram os românticos, os poéticos e os de aventura. Desta forma, mesmo passando pouco tempo dos dias úteis da semana junto aos filhos, em decorrência do trabalho que exerciam fora de casa, estes pais, assim como os irmãos, muito provavelmente influenciaram os alunos no que diz respeito à leitura de jornais e/ou de revistas. Aliás, não só eles, mas também a Escola, os amigos, a sociedade.

O fato de 50% da turma viver com uma família em que alguém assinava jornais e revistas, ratifica essa realidade. Os jornais com maior número de assinantes foram: Correio Popular (26,7%), O Estado de São Paulo (20%), Folha de São Paulo (13,3%) e Diário do Povo (13,3%). As revistas Veja (33,4%) e Capricho (20%) foram as preferidas, com um maior número de assinantes. Dentre os alunos em cuja casa havia assinatura de revistas e/ou jornais, apenas três não gostavam de ler jornal. Parece existir relação entre ter jornal sistematicamente em casa e gostar de ler jornal, ou vice-versa.

Surpreende o fato de grande parte desses alunos, que possivelmente estudam em escola pública pressionados pela questão financeira, uma vez que é muito alto o custo dos estudos em escolas particulares em Campinas, assinarem mais de duas revistas e/ou jornais cujos preços são dos mais caros do mercado.

As partes do jornal preferidas pelos alunos foram: Esportes (50%), Cidades e Caderno C (36,4%) e Notícias Internacionais e Política (27,2%). Horóscopo, Brasil e Economia também foram citados por dois alunos cada.

Mais do que gostar de ler jornal (79% da classe), os alunos demonstraram apreciar a leitura de revistas (82% da classe). Quanto às preferidas, a revista Veja foi a mais citada (14 indicações), seguida da Capricho e da Contigo (9 e 8 indicações, respectivamente).

Foram 46 vezes citadas revistas cujas linhas editoriais se caracterizam por tratar, geralmente através de textos curtos e de muitas ilustrações, de assuntos como beleza, saúde, sexo e a vida particular e profissional dos artistas de televisão. Quanto às revistas que enfatizam mais os aspectos sociais, políticos e econômicos, como Veja, Istoé e Época, através de textos mais longos, que exigem maior concentração e conhecimento de mundo para serem compreendidos e apreciados, elas também foram bastante citadas (21 vezes), embora signifiquem aproximadamente apenas 50% das indicações daquelas, ou seja, os alunos lêem uma variação maior das revistas que tratam de TV, de beleza e sexo, e as lêem muito mais – o dobro – do que as de cunho sócio-político-econômico; entretanto, não lêem o primeiro tipo, apesar de com maior variação, sem ler o segundo.

Dentre os alunos cuja família assinava revistas e/ou jornais (15), a maioria, que gostava de ler revistas, lia freqüentemente; a maior parte, uma vez por semana. Parece que,

assim como o jornal, manter revistas sistematicamente em casa tem relação com gostar de ler revistas, não necessariamente nesta ordem.

Quanto aos livros, dentre os alunos que disseram gostar de ler (57,1%), talvez até pelo encaminhamento da questão (se gosta, que livros prefere?), a maioria (87,5%) citou tipos de livros e não títulos. Os livros de literatura foram indicados, por 75% da classe, como os preferidos.

Igual porcentagem da classe respondeu que, quando ainda não sabiam ler, ouviam historinhas contadas por alguém, só que a maior parte não lembrava dessas histórias, talvez por essa prática não ter se manifestado de forma freqüente, ou ainda, não tão marcante, ou não familiar.

Outro aspecto que chamou a atenção foi o fato de os poucos (38%) que afirmaram lembrar das historinhas ouvidas, terem citado histórias muito populares, quase que “obrigatoriamente” conhecidas no meio social, interpretadas no teatro e narradas na televisão e no cinema das formas mais variadas. “Chapeuzinho vermelho” e “Os três porquinhos”, por exemplo, só não foram citadas (literalmente) por um aluno. Também lembraram de Branca de Neve, O patinho feio, Cinderela e O pequeno príncipe.

Não seria imprudente questionar a veracidade dessas informações; seria pertinente. Será que estas histórias foram, de fato, lidas e ouvidas, ou foram citadas porque qualquer pessoa nascida e criada em meio à cultura brasileira, prontamente as indicaria como histórias infantis? O que há de relevante nessa suposição é o fato de haver a possibilidade não só de a maioria dos alunos, mas de todos eles não terem vivenciado a experiência, enquanto crianças, de ouvir freqüentemente alguém lendo histórias para eles. Entretanto, há o fato de terem cursado o Infantil na escola, que dificilmente não incidiria sobre a leitura de historinhas. Dessa forma, os alunos, assim como podem ter inventado que ouviam histórias na infância, podem tê-las ouvido na escola, mas só as tradicionais. Se este foi o caso, favorece o resultado de que desde a entrada na escola, esta já apresenta aos alunos “o que todos devem saber”, o comum, o tradicional. Isso pode ter refletido de alguma forma na maneira de encarar a estrutura padrão dos textos argumentativos, como “a que todos devem

saber”, a comum, a tradicional. Aos poucos, a escola, se for o caso, impõe naturalmente uma valoração ao gênero, ao conteúdo e à estrutura textual.

Sobre a leitura de livros no ensino fundamental, 57% da classe assinalou que lia além do que a professora pedia. Destes, foram poucos (19%) os alunos que citaram três ou mais livros. A maioria (38%) citou apenas um, apesar do encaminhamento da questão ter sido escrito no plural: “quais eram ou sobre o que falavam?”. Quantidades de livros à parte, o fato é que mais da metade da classe lia possivelmente o que gostava, sem imposição da escola, mas liam narrações.

Quanto às narrativas, através das respostas escritas, ficou claro que os alunos leram mais livros românticos, de aventura e de mistério, por iniciativa própria, sem serem obrigados pelo professor a realizar tais leituras. Interessante é notar que esses também eram os tipos de livros preferidos pelos irmãos dos alunos. É possível que esta parte da família - os irmãos - tenham exercido forte influência quanto à leitura realizada pelos alunos, já que estamos falando de livros não pedidos como “leitura obrigatória” pela professora na escola.

Quanto à prática da escrita, diretamente relacionada à da leitura, a maioria dos alunos (57,1%) respondeu não sentir prazer em escrever. Quase todo o restante da turma (42,9%), que respondeu gostar de escrever, citou “cartas” como o texto que preferiam redigir, seguido de poesias e bilhetes para amigos. Apenas dois citaram “coisas que têm a ver com sentimento”. Com base nisso, fica evidente a preferência dos alunos por escreverem textos que lhes possibilitem maior liberdade de expressão, associados à vida prática.

Em conversa informal, tomei conhecimento de que nenhum destes textos citados como preferidos para serem escritos foram trabalhados na escola. Isso possibilita realizar a inferência de que, indiretamente, os alunos que responderam gostar de escrever, também responderam não gostar de escrever o que a escola “pedia”. Vale salientar que nenhum deles citou o texto argumentativo como o que gostariam de escrever.

Quase todos os alunos (92,8%) responderam achar difícil escrever, sendo que 42,8% deles marcaram como maior dificuldade, entre as opções dadas, “organizar as idéias no texto”, seguida por “achar um começo e um final para o texto”, indicada por 23% dos alunos. Uma porcentagem menor de alunos (19,2%) marcou “saber sobre o que vai

escrever”. Apenas 7,8% dos alunos indicaram “escrever sem erros gramaticais” como a maior dificuldade considerada no ato da escrita.

Não foi possível deixar de notar que a maioria (64,3%) dos alunos que considerou difícil ler (compreender) um texto escrito, também, só que em maior porcentagem (92,8%), respondeu que achava difícil escrever. Ora, há toda uma coerência nessa correspondência - dificuldade na leitura/dificuldade na escrita - assim como é compreensível que numa turma em que aproximadamente 30% dos alunos já praticaram um tipo de leitura que vai além de uma compreensão superficial do texto, 73% deles reconheçam que é complexa a questão da organização, da estruturação textual.

Assinalar que “organizar as idéias no texto” é o mais difícil na tarefa de escrever, significa, possivelmente, que essa é uma questão relevante para os alunos, apesar de complicada. Se julgassem ser o texto escrito uma justaposição de palavras de acordo com regras gramaticais, não teriam, é mais provável, ignorado o item “escrever sem erros gramaticais”. A estrutura textual, assim, também esteve presente nas preocupações dos alunos no ato da escrita.

Foi interessante perceber que 23% dos alunos que julgaram ser difícil escrever, marcaram que o pior nessa prática era “achar um começo e um final para o texto”, fato que pode indicar a influência das orientações teóricas da professora da turma, antes da intervenção pedagógica, no que diz respeito à estrutura padrão dos textos argumentativos.

Uma outra questão, que levantava a possibilidade de o computador ter funcionado para os alunos como um instrumento possibilitador de informações sobre o mundo ou, ainda, um “livro eletrônico”, não obteve sustentação, pois aproximadamente 50% da classe não tinha acesso a um computador; os que tinham, utilizavam-no principalmente para fazer trabalhos escolares (44,4%), jogar (33,3%) e acessar a Internet (22,2%). Outras opções foram (cada uma escrita por um só aluno): conversar através de e-mails, estudar inglês e fazer trabalhos gráficos. A pesquisa, necessária à elaboração de trabalhos escolares, só foi citada por dois alunos, e o acesso à Internet, por quatro, o que praticamente invalida a possibilidade de os alunos, de forma geral, terem utilizado o computador como veículo de

informações e instrumento de leitura, substitutivo do livro de papel. Possivelmente, só o utilizavam para melhor apresentar, esteticamente, os trabalhos escolares: digitados.

A grande maioria dos alunos (85,7%) respondeu que tinha uma estante de livros em casa, sendo que, na maioria dessas estantes havia, aproximadamente, de 80 a 200 livros. Cinco desses alunos (20,8%) disseram possuir até 50 livros e mais outros cinco (20,8%), menos de 50. Apenas um aluno estipulou uma média de mais de 500 livros na estante de sua casa, e mais um, respondeu possuir “cinco estantes cheias” de livros. Outros dois, limitaram-se a responder que “há muitos livros”; outros dois, que não sabem quantos livros suas estantes comportam.

A maior parte dos livros das estantes, segundo a maioria dos alunos, eram enciclopédias e livros didáticos do ano atual e dos anos anteriores (tal qual literalmente alguns escreveram). A prática da aquisição de livros, portanto, possivelmente não se dava pelo prazer de ler, mas pela obrigatoriedade que a escola impunha.

Não se pode ignorar, contudo, que as informações dadas através do questionário podem não corresponder à realidade. Por isso, os dados anteriormente apresentados devem ser considerados apenas como um referencial ao conhecimento da história de letramento dos alunos. O fato que dá maior sustentação a esse referencial é que grande parte das questões não ratificam uma possível “imagem” de erudição e poder econômico que os alunos tenham pretendido estabelecer. Melhor dizendo, as respostas ganham confiabilidade por evidenciarem alunos que afirmam, em sua maioria, por exemplo, que têm dificuldades em ler e em escrever textos; que preferem ler revistas que tratam de TV, beleza e sexo, e livros românticos; que liam, nos jornais, mais as informações sobre esportes e que utilizavam o computador principalmente para fazer trabalhos escolares e jogar.

5.3- Letramento na escola do ensino médio

Através de informações dadas, em conversas informais com a professora da turma que, já de antemão, se recusou a preencher qualquer tipo de questionário ou a responder por escrito a quaisquer perguntas relacionadas aos conteúdos já abordados e à forma como foram trabalhados em sala de aula, foi-me possível perceber se o texto argumentativo constituía-se conteúdo daquela etapa de ensino naquela escola, e, em caso positivo, quais as orientações pedagógicas utilizadas em sua abordagem.

A professora informante afirmou, sobre essa questão, que havia “dado este conteúdo” há alguns meses e que, como indicava os livros didáticos nos quais ela se baseava (não era adotado, nem seguido, nenhum livro didático de língua portuguesa na classe), ela havia orientado os alunos a “escreverem bem” para “poderem ser preparados para o vestibular desde o primeiro ano”. Escrever bem, segundo a professora, era seguir o padrão *introdução-desenvolvimento-conclusão*.

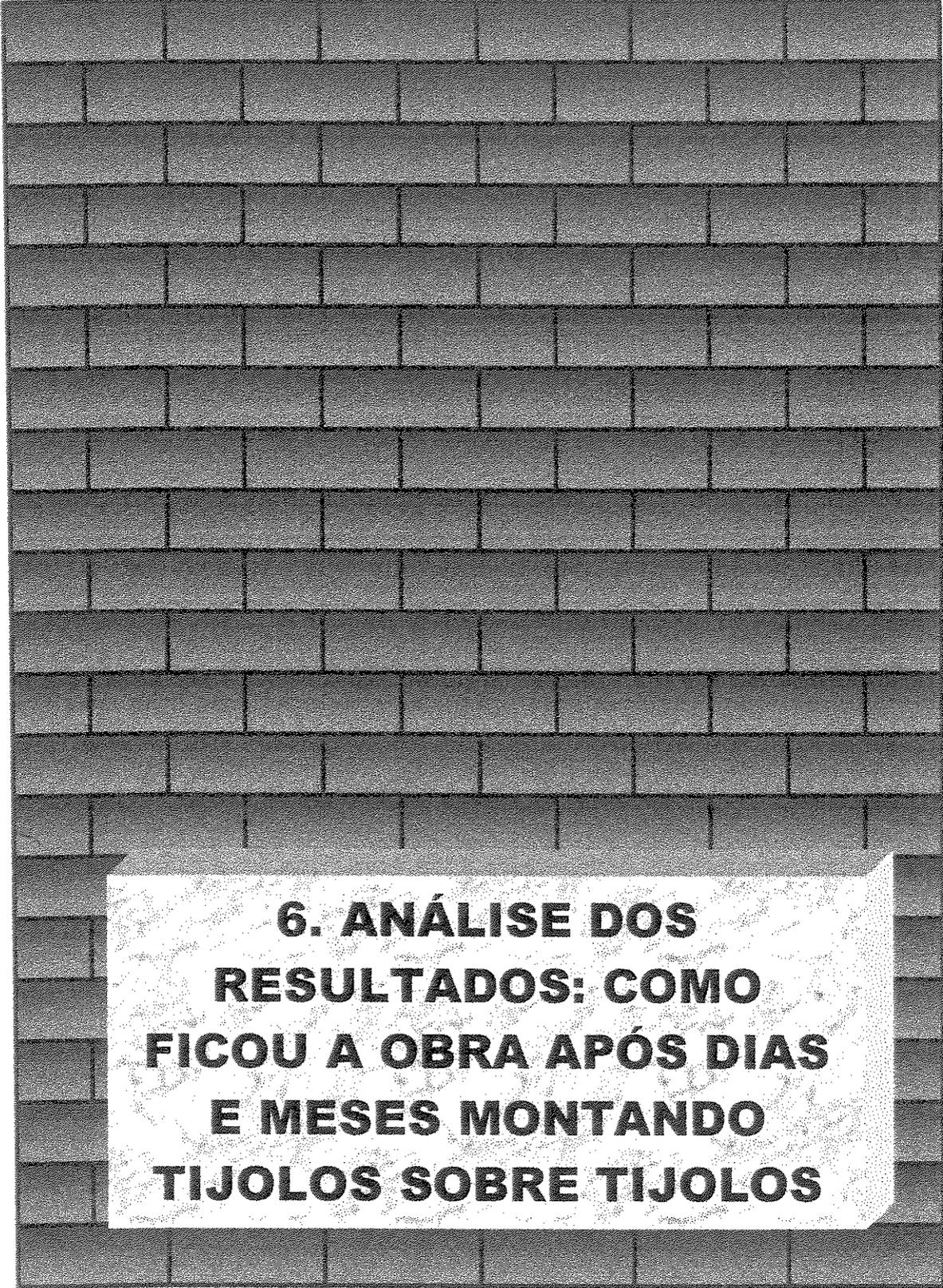
Ao perguntar se ela havia lido muitos textos argumentativos nessa estrutura em classe, ela respondeu que sim, que “além de ter dado muitas aulas (teóricas) sobre o que é uma dissertação”, foram lidos “mais ou menos uns três textos” de “autores famosos”; “excelentes textos”, completou, fazendo referência à sua estrutura “muito bem arrumada”.

Perguntei se era essa “disposição” do texto que ela mais frisava na leitura, ao que me respondeu que não, “isso era mais importante para a escrita”. Na leitura, o que pretendia era que os alunos “entendessem o texto”, “cada uma de suas partes”, mas já me adiantou que essa era a tarefa mais difícil. Segundo ela, “os alunos não tinham base para ler, não liam, não gostavam de ler”.

Os alunos estavam aprendendo “mesmo” as *redações* (termo para designar texto argumentativo) através da produção de textos escritos. Eles já haviam escrito muito, dizia ela, “uma média de mais de seis redações”, e, em todas, ela observava para avaliação se estavam “bem organizadas” (referindo-se à estrutura padrão).

Não é difícil imaginar o porquê das dificuldades indicadas pelos alunos no questionário (parte 2), referentes tanto à leitura, quanto à escrita. Como podem ser proficientes em atividades essencialmente práticas, sem praticá-las de forma eficiente, tanto quantitativa, quanto qualitativamente?

Essa orientação pedagógica no ensino médio, sem dúvida, funciona como um entrave à compreensão de artigos jornalísticos em estruturas variadas, que não a padrão, por parte dos alunos. Entretanto, muitos outros aspectos observados no questionário também podem ser responsáveis por essa dificuldade. Aliás, não só neste instrumento de investigação científica, mas também nos testes e nas discussões realizados em sala de aula. Cabe-me relacioná-los, analisando-os, a fim de atender aos objetivos deste trabalho.



**6. ANÁLISE DOS
RESULTADOS: COMO
FICOU A OBRA APÓS DIAS
E MESES MONTANDO
TIJOLOS SOBRE TIJOLOS**

6. ANÁLISE DOS RESULTADOS: COMO FICOU A OBRA APÓS DIAS E MESES MONTANDO TIJOLOS SOBRE TIJOLOS

Levando em consideração, diretamente, os ciclos de leitura (compostos pelos testes, por meio dos quais foi verificada a compreensão individual do texto através de respostas escritas a determinados questionamentos, assim como pela discussão, em que pôde ser detectado o processo de compreensão através da análise oral e coletiva dos textos), e, indiretamente, a história de letramento dos alunos e as aulas de leitura, darei início à análise dos resultados, pautada basicamente no trabalho realizado com os 11 artigos jornalísticos ao longo do desenvolvimento da intervenção pedagógica por mim monitorada.

A hipótese básica elaborada no início deste trabalho considerava que os alunos tinham dificuldades de compreender textos argumentativos em estrutura não-padrão porque lhes era dado, na escola, apenas textos em estrutura padrão. Os resultados desta pesquisa confirmam parcialmente tal hipótese, pois os alunos também apresentaram dificuldades de atribuir sentido a artigos jornalísticos (gênero textual selecionado para coleta de dados) em estrutura padrão.

Assim, as categorias de análise que enfatizarei têm relação com esses dois aspectos: dificuldades de compreender artigos jornalísticos em estrutura padrão e em estruturas não-padrão.

Quanto ao primeiro, considero os fatores *não proficiência em leitura*, uma vez que os alunos afirmaram, no questionário, sentir dificuldades de ler, de “interpretar”, “tirar a idéia central de cada ponto” e de “saber o que o autor quis dizer”, e *o ensino teórico da estrutura padrão dos textos argumentativos*, pois esta estrutura foi ensinada em sala de aula, antes da intervenção pedagógica, de forma essencialmente teórica.

Em relação ao ensino teórico da estrutura padrão dos textos argumentativos, concebo as categorias: *reconhecimento da Tese Global no primeiro parágrafo e identificação da Tese Global explícita no último parágrafo*.

No que diz respeito a não proficiência em leitura, levo em consideração a categoria *não associação de Dados às Subteses e de Argumentos à Tese Global*.

Quanto às dificuldades de compreender artigos jornalísticos em estrutura não-padrão, focalizo a *identificação da Tese Aparente como se fosse a Tese Global* como uma subcategoria do *reconhecimento da Tese Global no primeiro parágrafo*.

6.1- Reconhecimento da Tese Global no primeiro parágrafo/Identificação da Tese Aparente como se fosse a Tese Global

O primeiro texto entregue aos alunos para que lessem e registrassem suas compreensões no teste escrito foi “Lugar de morrer é em casa” (anexo A). Este texto, por ser organizado em estrutura padrão, foi escolhido, propositalmente, como o primeiro a ser analisado em sala de aula. Uma vez evidente, segundo os dados levantados sobre letramento, que os alunos tiveram aulas teóricas sobre a estruturação padrão dos textos argumentativos; que leram pouquíssimos textos deste gênero, nesta mesma estrutura e que estavam habituados a escrever textos seguindo rigorosamente os encaminhamentos da estrutura padrão, era importante perceber como se processava, de fato, a compreensão de um texto cuja estrutura estavam habituados a tratar na escola.

Quanto ao *reconhecimento da Tese Global no primeiro parágrafo*, os alunos mostraram-se influenciados pela forma como a estrutura padrão foi ensinada na escola. Na primeira questão do teste escrito, por exemplo, onde se pedia que identificassem a tese defendida no texto como um todo e que justificassem o que haviam respondido, a maioria deles (78%) reconheceu adequadamente a Tese Global do texto e se expressaram, por escrito, das formas mais variadas. Na justificativa, a grande maioria (88%) respondeu que a “tese estava muito clara no primeiro parágrafo”... “quando ela sempre aparece”, e ainda acrescentaram o trecho do primeiro parágrafo: “Estou falando do direito de morrer em casa”.

Quanto ao segundo texto, “Médicos advertem: TV faz mal” (anexo B), cuja Tese Global está diretamente ligada ao título, ou seja, “TV faz mal à saúde”, os alunos continuam muito influenciados pela forma como a estrutura padrão lhes foi ensinada. Em uma das questões do teste, marcaram inadequadamente alguns parênteses cujas alternativas afirmavam estar corretas. Por exemplo:

- a. () A tese do texto é exatamente esta: “a vida moderna é constituída de hábitos que prejudicam a saúde”
b. () O autor fez uma introdução sobre o que queria falar: a televisão. Entretanto, a tese não é a de que a TV faz mal à saúde.”

Quanto às respostas, a maioria dos alunos (75%) respondeu que a alternativa “a” estava correta, atendo-se, provavelmente, à expressão “vida moderna” e aos hábitos relacionados ao álcool, ao tabaco e à comida *fast-food*, que aparecem no primeiro parágrafo. Nesse caso, a estrutura padrão, em que a tese freqüentemente é apresentada no início do texto, continua influenciando negativamente a compreensão dos alunos. Não se pode esquecer que 80% de toda a classe escreveu textos em estrutura padrão na primeira fase do questionário e que, apesar de gostarem (82%) de lerem revistas e jornais (79%), nenhum aluno citou que lia (ou que gostava de ler) artigos. O que a extrema maioria afirmou ler com freqüência foram seções de Esporte e Notícias. É importante esclarecer que as notícias, de maneira geral, seguem a organização da estrutura padrão.

A alternativa “b”, de acordo com a maioria dos alunos (68%) estava correta. Coerentemente, eles, que já haviam assumido o posicionamento, na alternativa “a”, de que a tese do texto é “a vida moderna é constituída de hábitos que prejudicam a saúde”, não poderiam considerar correta a afirmação indireta feita na letra “b”: “a tese é a de que a TV faz mal à saúde”.

Quanto à estrutura textual, os alunos se mostraram mais hesitantes na discussão desse segundo texto, o que pode indicar um inicial afastamento do condicionamento do aluno em considerar apenas a estrutura padrão como única, correta, obrigatória. Um exemplo é a identificação da tese no primeiro parágrafo, fato que se pode observar em um trecho da discussão:

“P: É isso... e a tese defendida?... onde é que vocês localizaram a tese?... logo no início?... só lá pelo meio ou depois de ler todo o texto?”

VVI: ...

P: Vamos... vocês já responderam isso no teste... é só dizer...

VVI:...

P: o que responderam lá nessa questão?...

A: Pode ser no meio?... em todo o texto...

[Silêncio]”

Ainda quanto ao aspecto estrutural, já no final da aula, depois de terem analisado a progressão textual, tentando atribuir um sentido ao que liam, os alunos demonstraram começar a perceber o todo do texto, a forma como foi estruturado:

“P: PARA COMPLETAR... olhem... outro gancho aí... então ele está lançando uma abordagem e coloca argumentos... lança e coloca argumentos... estão percebendo a estrutura dele?...”

VV: É...

Sim... é mesmo...

É a ordem dele...

P: Agora vem outra abordagem... “Para completar, ainda há mais um estudo que conclui que a TV faz mal à DEMOCRACIA”... já uma outra abordagem... ele está dando exemplos de várias coisas que fazem mal à saúde... tudo respingado... IDÉIA... DADO... IDÉIA...

VV: ARGUMENTO... IDÉIA...

FATO...

P: IDÉIA... DADO... a estrutura do texto é toda assim... é isso que vocês têm que perceber... como é que se forma esse esqueleto... essa progressão... e aí... DEMOCRACIA... por que hein?

VV: é um argumento...

P: Cadê o argumento que ele coloca? Mariana...

A: “Segundo Roger Put..., da Universidade de Havard, as gerações que cresceram a partir dos anos 50 sabem menos política e participam menos de atividades sociais e comunitárias...”

P: Então a partir dos anos 50... por que dos anos 50?

A: Porque naquela época as pessoas eram mais ligadas na política...

P: O que que tem a ver com a tese?

VV: Não tinha TV...

P: E aGora... com a TV... o que acontece?

A: Eles passam menos tempo ajudando..

A: Fazendo trabalho comunitário...

14. Transcrição das discussões sobre os artigos trabalhados em classe. Códigos:

P: professora

A: aluno

VV: várias vozes

VVI: várias vozes inaudíveis

“: reprodução de partes do texto

[]: tipo de manifestação dos alunos

P: Participam menos dessas atividades... exatamente... não têm tempo pra fazer mais nada... “O trabalho aponta uma única responsável por essa erosão do... parara parará... a televisão... então ele retoma... MESMO SABENDO DE TUDO ISSO... outro gancho... circulem aí... de tudo isso o quê?... este TUDO ISSOO sublinhado... a que este tudo isso se refere?

VV: Tudo o quê?

P: TUdo...

VV: Que a televisão faz mal... causa obesidade...

A: que inibe a criatividade...

A: que causa anorexia nervosa...

P: Isso... TU-DO... então só essa expressõzinha é tudo o mais que já foi citado... os argumentos... “Ainda assim temos que admitir que é muito difícil parar de ver TV”... O mais indicado talvez tatatá... o que ele acha que é o mais indicado?

VVI:...

P: Resumindo aí... o que é que se deve fazer?

VV: “consumir com moderação”...

P: Como as advertências que vêm nos maços de cigarros... como o título... então... pergunto agora... vamos comparar com o texto anterior... qual foi o texto anterior?

VV: o do médico...

P: Do médico?

A: Que o paciente tem direito de morrer em casa...

P: Muito bem... então... em termos de estrutura do texto... como eles se desenvolveram... vocês acharam idêntica a progressão?

VV: Não...

não... não...

P: Não?... ele não vai colocando um argumento... outro e outro...

VV: Não... não... não...

P: A tese global apareceu no início daquele texto? Vocês lembram?

VV: Apareceu... apareceu...

APARECEU...

No iNÍcio...

P: Sim... Lembram?... uma Lei não escrita que se deve morrer no hospital... logo no início... o paciente tem que ter o direito de morrer...

VV: em casa...

VV: No próprio título do texto já dá pra ver o que ele quer dizer...

P: E nesse texto?... No próprio título já dá pra ver?

VV: Dá...

P: Dá... coisa semelhante... naquele o título era praticamente... é... a TEse do texto... e nesse também... dito de uma outra forma... logo no início do texto apareceu a tese... e aqui... também?

VVI: ...

P: Cadê a tese logo no início?

A: “assistir à televisão faz mal à saúde”...

P: Chegando no final... ele reTOma essa idéia?

VV: Retoma... “mesmo sabendo de tudo isso”...

P: A TV faz mal... então estamos vendo que há semelhanças na estrutura do texto...

VVI:...

A: é...

A: é mesmo...?”

Como mostra esse trecho da discussão realizada, os alunos vão efetivando associações entre as partes do texto, chegando à uma conclusão totalmente diferente sobre a

Tese Global defendida. Após o teste, no qual afirmaram que a tese seria “a vida moderna é constituída de hábitos que prejudicam a saúde”, no momento da análise oral coletiva, eles, inicialmente reticenciosos, logo assumem uma posição e dizem que a tese do texto “apareceu no início”, mas que é “assistir à televisão faz mal à saúde”.

Ratificando as informações dadas pela professora (oficial) da turma, os alunos demonstraram que esse tipo de atividade, de ler o texto e procurar associar suas partes em função da atribuição de um sentido, não havia sido praticado anteriormente, ou pelo menos, de forma suficiente. Desta forma, a visão fragmentada do texto, que apresentaram ao responder, principalmente, as questões do teste, foram coerentes com o encaminhamento pedagógico, essencialmente teórico, sobre o texto argumentativo, tanto no que se refere ao aspecto estrutural, quanto tipológico.

Como se pode observar, já a partir do segundo ciclo, os alunos já começam a apresentar avanços em relação à compreensão textual.

No ciclo seguinte, para analisar o texto “Portela do Sacavém é aqui mesmo” (anexo C), o primeiro em estrutura não-padrão, o teste se desenvolveu de forma diferenciada dos demais. Foi realizado através de um protocolo verbal grupal. Este processo metodológico teve de ser adaptado à situação de sala de aula, principalmente ao número de alunos envolvidos e ao tempo de duração. Por isso, como já foi descrito no capítulo 4 deste trabalho, foram formados dois grupos, que se organizaram em círculos: um menor, que participaria oralmente, no centro; e um maior, ao redor deste, que participaria por escrito, destacando as idéias com as quais concordavam em relação ao grupo que falava e discutia.

Neste texto não-padrão, aparecem duas Teses Aparentes que confundem os alunos. Como no texto anterior, em estrutura padrão, havia uma comparação inicial entre vários fatores negativos da vida moderna, como álcool, tabaco, comida *fast-food* e assistir exageradamente à televisão, possivelmente neste terceiro texto, ao se depararem, logo no início do texto, com aspectos diferentes (os brasileiros na Copa do Mundo e o episódio acontecido com brasileiros em Portela do Sacavém), assumiram posição idêntica à tomada anteriormente: centralizaram a atenção no último destes aspectos citados, ou seja, o que se defende no texto sobre Portela do Sacavém. Inclusive, logo no início da “compreensão em voz alta”, eles associam “Portela do Sacavém” com “humilhação dos brasileiros” e com

“Castro Alves”, resultando daí, a tese do texto. Ficou evidente o quanto o título era valorizado pelos alunos, sendo a tese geralmente a ele associada.

Por outro lado, ao se tocar na questão do INSS, os alunos realizam adequadamente a associação com o que foi falado de Copa do Mundo e de Portela do Sacavém, entretanto, como já foi dito, não a reconhecem como o conteúdo primordial do texto, que o é. Como se pode notar pela transcrição a seguir, não associaram a “Copa do Mundo”, por exemplo, com os aspectos tratados sobre o INSS (evidenciados no final do texto). Ao invés disso, relacionaram o que o autor fala da Copa com o Castro Alves (citado logo no início do texto), resultando na questão da humilhação por que passa o povo brasileiro. Mais uma vez, a influência da estrutura padrão e o conseqüente reconhecimento da TG no primeiro parágrafo falou mais alto:

“P: Vamos lá... “comecemos por outra constatação”.... a seguinte... “brasileiro é bom de Copa do Mundo”... pra quê o autor citou isso no texto?...”

V: Ele citou isso... depois... ele faz a comparação...

P: Comparação com o quê?

A: Copa do Mundo...

A: Castro Alves...

A: Ah... “brasileiro é bom de Copa do Mundo”...

P: E a comparação?

A: É que os brasileiros na Copa do Mundo foram humilhados...

P: ... que os brasileiros na Copa do Mundo foram...

VV: ... humilhados...

A: Como nos tempos do poeta...

A:... como os escravos...

A: É... do poema de Castro Alves...”

Quanto aos alunos que apenas escreveram (não participaram da “leitura em voz alta”) no protocolo verbal, assumiram, em geral, idênticas posições dos alunos do círculo central. É interessante, notar, entretanto, como a tese do texto foi escrita por eles, centralizando-a na questão da humilhação, muitos deles relacionando-a ao episódio de Portela do Sacavém, mas não ao aspecto evidenciado no texto, sobre o INSS:

“A idéia principal do texto é que os brasileiros são muito humilhados pelos próprios brasileiros. Vivemos em um mundo em que um quer destruir o outro...”

“A tese defendida é que brasileiro humilha brasileiro no Brasil.”

“A humilhação entre os próprios brasileiros é o centro do texto... sem falar da humilhação que sofreram em Portugal.”

“Brasileiro ao sair do Brasil é humilhado.”

Entretanto, na aula seguinte, sobre a análise desenvolvida no protocolo verbal, com o encaminhamento das discussões, os alunos foram, gradativamente, realizando as associações entre Copa do Mundo, Portela do Sacavém, Navio negreiro e INSS de forma mais segura e adequada, evidenciando, inclusive, que as “partes do poema” inseridas no texto eram argumentos em prol da tese, nesse momento, já vinculada ao INSS. É importante destacar como esse processo de análise se deu em sala de aula, através de uns trechos da discussão:

“P: Nós já vimos alguns pontos importantes que foram abordados em todo o texto... vamos lá... tentar lembrar... digam aí...”

A: O INSS...

P: O INSS... que mais?

VV: Sacavém...

Navio negreiro...

Copa do Mundo...

A humilhação...

P: A humilhação... onde?

VV: Portugal...

Lisboa...

Aeroporto...

(...)

P: Humilhação que os próprios brasileiros fazem?... tem mais coisa importante aí... ligada à COMPARAÇÃO... prestem atenção... pra que é que esse autor coloca várias estrofes de Castro Alves no meio do texto dele?... tem alguma coisa importante aí?... E para que é que ele cita um exemplo atual como o INSS?

A: É... que a humilhação não é de hoje... ela já vem de tempos...

P: EXATAMENTE, Aline... a todo momento vocês estão dizendo comparação... a todo momento comparação... a tese seria a humilhação contra os brasileiros pelos brasileiros não é de hoje, já vem de muito tempo... ou seja...

A: ... assim como no tempo dos Navios negreiros... hoje... os brasileiros ainda sofrem humilhação... antes era contra os negros...

A: ... hoje é contra os pobres... e ninguém faz nada... e tudo permanece igual... os brasileiros não reagem... os brasileiros são acomodados com a situação... não é?”

Já no texto “San Francisco e as escolhas da vida” (anexo D), em estrutura não-padrão, em que há uma Tese Aparente (TA) no primeiro parágrafo, o objetivo era mesmo o de apresentar uma estrutura mais complexa, com categorias ainda não bem definidas ou reconhecidas pelos alunos. É importante, ainda, chamar a atenção para o fato de que este foi

o quarto texto trabalhado na intervenção pedagógica; os dois primeiros seguiam a disposição da estrutura padrão e o terceiro, não, como já foi dito, apresentando, inclusive, Teses Aparentes. Com um só texto anterior que apresentava esta organização não-padrão, era muito difícil os alunos terem internalizado o processamento textual requerido para o reconhecimento desta categoria superestrutural - Tese Aparente. Para tal, diferentemente dos textos em estrutura padrão, em que os alunos já têm em mente a Tese Global que aparece logo no primeiro parágrafo, e, por isso mesmo, as informações que vêm em seguida ficam mais fáceis de serem relacionadas por eles, nos textos não-padrão que apresentam Tese Aparente no(s) primeiro(s) parágrafo(s), o leitor tem que ler todo o texto e, no final deste, quando a Tese Global é apresentada explícita ou implicitamente, reconhecer que esta é a tese principal do texto e que mantém uma relação “aparentemente” desconexa com a tese inicial. Na verdade, os alunos têm que, no final da leitura, reprocessar o texto, perceber que houve como que uma “pista enganosa” no início, para só depois (muitas vezes, só no final), de fato, ser apresentada a Tese Global.

Como desde o questionário, a maioria dos alunos disseram achar difícil ler e apontaram como principal dificuldade “tirar a idéia central de cada ponto do texto”, no teste de compreensão escrito deste quarto ciclo, pediu-se que o aluno fosse escrevendo, gradativamente, de forma objetiva, alguns aspectos relativos às partes do texto, como sobre o que o autor está falando, qual a tese defendida sobre este conteúdo, se existe algum argumento para defender tal tese etc. Orientou-se, ainda, que ele fizesse uma leitura cuidadosa de todo o texto, identificando as categorias já trabalhadas em classe, associando-as a fim de compreender o texto como unidade semântica; tentando, assim, organizar o pensamento através da linguagem e escrever o essencial, bem resumido, não esquecendo as palavras-chave. As questões, desta forma, seguiram o comando:

“1) No primeiro parágrafo, **o autor fala sobre...**

Sobre isto, **ele acha que...**

É colocado algum **argumento para comprovar essa tese?** Em caso positivo, cite pelo menos um.

Depois de ler este parágrafo: (marque quantos parênteses achar adequados)

() tenho certeza de que a tese do texto é *San Francisco é uma cidade ambígua*.
Neste primeiro parágrafo a tese é muito clara, só depois a argumentação é realizada.

() tenho certeza de que San Francisco é uma palavra-chave na tese, mas ainda não posso ter certeza de qual será a tese.

() não posso ainda ter certeza de nada, no que se refere à tese do texto.

2) Logo depois, **fala-se de...**

Sobre isto, **o autor acha que...**

É colocado algum **argumento para comprovar essa tese**? Em caso positivo, cite pelo menos um.

Você vê alguma relação entre isto que leu agora e o que leu no primeiro parágrafo? () sim () não

Só no caso de você ter respondido sim, **explique qual a relação.**”

Iguais a esta segunda questão, mais sete foram escritas, esclarecendo-se aos alunos que só deveriam responder as que julgassem necessárias, ou seja, que tratassem de todas as *abordagens* do tema realizadas no texto. Na oitava questão, entretanto, pediu-se para os alunos marcarem “sim” ou “não” a fim de responderem a pergunta: “Há relação entre a cidade de San Francisco, o mendigo e os liberais?”. “Em caso positivo”, continua a questão, “qual a Tese Global do texto?”

A influência da forma como a estrutura padrão foi ensinada pôde ser observada em vários momentos tanto dos ciclos como da aula de leitura seguinte. Quanto aos parênteses da primeira questão, por exemplo, a maioria dos alunos (72%) marcou a primeira alternativa como correta, afirmando que “a tese do texto é San Francisco é uma cidade ambígua. Neste primeiro parágrafo a tese é muito clara, só depois a argumentação é realizada”. A tese, assim, é novamente (como nos dois textos em estrutura padrão analisados em sala) localizada no primeiro parágrafo, mesmo tendo o aluno lido o texto todo previamente a qualquer atividade. Ou seja, não foi porque ele leu somente o primeiro parágrafo, que marcou como Tese Global a Tese Aparente nele defendida. Provavelmente, identificaram esta última como TG porque aparece no início (por influência de como a estrutura padrão foi ensinada e dos textos em estrutura padrão já lidos em classe), ou porque o conteúdo do início do texto (da TA) era mais fácil de ser entendido (falar de San Francisco tal qual foi feito no texto, era mais simples do que reconhecer que “o sucesso

depende sempre de fatores alheios a todos nós e, de vez em quando, depende também das escolhas certas e de muito trabalho”), ou porque reconhecer a relação entre a TA e a TG depende de um processamento textual complexo, diferente do que estavam acostumados a realizar (com textos em estrutura padrão), ou ainda, porque o conteúdo/tese do início (TA) ocupa a maior parte do texto (muito mais linhas são utilizadas para a abordagem da TA do que da TG).

Continuando a evidenciar novas estruturas, foi trabalhado em sala, como quinto texto, “Ratinho para presidente” (anexo E). Trata-se também de um texto em estrutura não-padrão. É importante notar que este texto se apresenta tal qual o primeiro dado (“Lugar de morrer é em casa”), com “blocos” escritos, divididos por um espaço maior e por uma estrela (no primeiro, eram bolinhas). Em momento algum, cabe salientar, ao se entregar ao aluno os textos, em todos os ciclos desenvolvidos, falou-se qualquer coisa a respeito deles, como, por exemplo, que eram de estrutura tal, parecidos com tal, fáceis, difíceis etc. As comparações deveriam vir, antes de mais nada, dos alunos. Eis o porquê dos testes como instrumentos de coleta de dados iniciais. Neles, os alunos deveriam ler o texto sozinhos, sem interferência do professor ou de outro aluno, e deveriam escrever o que lhe era pedido a fim de que fosse observado e analisado o modo de processamento de suas interpretações, e, por conseguinte, de suas dificuldades neste sentido, assim como seu progresso na leitura.

A forma do texto, através de blocos, divididos por estrelinhas, foi um fator que pesou na sua seleção para ser abordado nesta pesquisa. Como cada vez mais os alunos “se desligavam” da concepção de leitura e de estrutura textual que carregavam desde o ensino fundamental (ou antes, até), interessava dificultar aos poucos, paralelamente às noções destes aspectos internalizados durante a intervenção pedagógica, as associações que deveriam realizar para a compreensão do texto. Em outras palavras, o aluno deveria assumir uma posição de “manter-se armado” em relação à compreensão dos textos. Armar-se significaria, assim, “atentar”, “não deixar-se levar pelas aparências”, “evitar achar semelhanças por indícios falsos do texto”, enfim, desenvolver um espírito crítico em relação à leitura realizada.

O teste elaborado para que fosse melhor observada a forma de compreensão dos alunos, seguiu uma progressão idêntica a do texto, ou seja, foram feitos questionamentos sobre cada “bloco” em destaque, separados pelas estrelinhas já referidas.

Sobre o primeiro bloco, perguntou-se:

- 1) O que entenderam deste bloco (de 4 parágrafos)?
- 2) Você poderia afirmar que a tese do texto já está neste bloco?
 sim não não tenho certeza não é possível afirmar
 Se sim, qual a tese?
- 3) Você percebeu algum argumento neste bloco?
 sim não não tenho certeza
 Se sim, cite pelo menos um.

Nesta primeira questão, sobre o início do texto, pela primeira vez, a maioria quase absoluta dos alunos (88%) respondeu que se tratava de uma pesquisa do Colégio Positivo sobre a ignorância dos brasileiros e que não era possível afirmar que a tese estava neste bloco. É importante notar que não era formado, este bloco, por um único parágrafo, mas por quatro, o que reforça, ainda mais, a conclusão que posso chegar: a estrutura padrão começa a “perder força” quanto à influência na compreensão (ou dificuldade desta) dos alunos.

No sétimo texto trabalhado nos ciclos, “Vamos desarmar o país” (anexo G), em estrutura padrão, a observação desse aspecto torna-se mais evidente. Na primeira questão do teste escrito, pediu-se para que os alunos dissessem se a Tese Global apresentava-se no início do texto, antes de qualquer tipo de argumentação ou outro tipo de tese. A maioria (93%), adequadamente, respondeu que “sim”, fato que não mais se deu, acredito, por influência de como a estrutura padrão foi ensinada, uma vez que em situações anteriores, a Tese Global fôra identificada adequadamente em outras partes do texto com exceção do início, ou ainda, do primeiro parágrafo. Um aspecto facilitador da percepção desta tese, admito, pode ter sido o fato de ela ter-se apresentado de forma explícita. Entretanto, já tendo observado o processo progressivo de reconhecimento das categorias do texto argumentativo, concluo que há maior possibilidade de os alunos terem identificado adequadamente a Tese Global desse texto, porque, realmente, com a prática de leitura e

conseqüente reconhecimento das categorias estruturais tratadas nos outros seis textos, tanto nos ciclos, quanto nas aulas de leitura, já reconheciam conscientemente a tese do texto como um todo, após lê-lo por inteiro. O avanço, neste aspecto, pôde ser observado claramente: os alunos, de fato, não mais “procuraram” a Tese Global no início (principalmente) do texto. Já neste sétimo ciclo, eles liam, antes de mais nada, todo o texto e tentavam reconhecer qual a tese predominante, não quantitativamente (em relação ao número de linhas), mas no que diz respeito ao objetivo do autor.

Isto pôde ser comprovado pelo resultado, mais específico, da segunda questão, na qual se pedia que os alunos escrevessem, em uma frase, a Tese Global do texto.

A maioria dos alunos (85%) reconheceu as palavras-chave que compunham a TG (violência, armas, Brasil), o que significa que a compreensão, a percepção da idéia que estava sendo lançada e defendida no texto, fôra desenvolvida com sucesso. Este é um outro avanço significativo, uma vez que os alunos não só identificavam em qual parte do texto aparecia a Tese Global, mas sim, eram capazes de compreendê-la através da relação que já estabeleciam entre as partes do texto como um todo.

O reconhecimento da Tese Global no primeiro parágrafo não foi observado na compreensão do 11º e último texto analisado nos ciclos: “O país da morte no corredor” (anexo L). Na primeira questão do teste escrito, por exemplo, pediu-se para que a turma identificasse os primeiros Dados que apareceram no texto. A maioria desta (78%) respondeu, em suma, que se tratava da “placa do Hospital das Clínicas” e do “cartaz da Brahma”, o que já se pode caracterizar um avanço no que diz respeito à compreensão do texto/identificação das categorias estruturais, uma vez que já por inúmeras vezes os alunos demonstram não considerar a estrutura padrão como a única possível. Isto pôde ser notado através da identificação dos Dados no primeiro parágrafo, ou seja, da percepção de que o texto iniciava pela argumentação e não pela Tese Global.

Sobre esta mesma categoria de análise, resultado semelhante foi verificado na terceira questão, em que se perguntou qual era a Tese Global do texto e em que parágrafo os alunos a perceberam de forma mais evidente. A maioria deles (81%) respondeu adequadamente, em síntese, que “o Brasil era igual a Ruanda: pobre e vergonhoso”,

concluindo suas frases através de suas próprias palavras. Vale ressaltar que os problemas quanto à coesão, na escrita, permaneceram. Eis alguns exemplos:

“... porque os pobres morrem de morte matada, assassinada, e não de morte morrida.”

“... cada vez mais ninguém nem os governantes tomam providências com os hospitais e deixam os indigentes morrerem no corredor.”

“... porque é um massacre de pobres e doentes o que fazem no HC.”

“... porque o povo não liga a mínima com a quantidade de gente a qual morrem no Hospital das Clínicas de São Paulo.”

“... nem até eu e nem ninguém se importa com os milhares de mortes que acontecem no nosso país o Brasilão que só ganha a Copa e tem um monte de cadáver empilhados no corredor dos hospitais de todo o Brasilão.”

Quanto à dificuldade relativa ao reconhecimento da(s) TA(s) e de seu(s) A(s), também não foi observada. Através da segunda questão do teste escrito pode-se bem verificar este resultado. Nesta, perguntava-se se o exemplo do cartaz com o “dedão da Brahma” funcionava como um Dado para defender uma **Subtese** do texto, chamando a atenção para o fato de que deveriam (o Dado e a Subtese) estar vinculados à Tese Global. Aos alunos foram dadas as alternativas para que marcassem suas respostas:

() sim () não () não tenho certeza

A maioria deles (85%) respondeu que “não” e o restante marcou que “não tinha certeza”. Nenhum disse que “sim”, o que, na minha opinião, foi um fator decisivo para reconhecer o melhor desempenho da classe de maneira geral, no que se refere à compreensão textual, relacionada, muito provavelmente, à identificação das categorias estruturais da argumentação. Sim, porque, respondendo que o exemplo dado (“dedão da Brahma”) não “servia” para defender uma Subtese da TG, e, já demonstrando (em inúmeras questões dos testes anteriores) ter reconhecido os três tipos de teses da argumentação, ou seja, a Tese Global, a Subtese e a Tese Aparente, e ainda, tendo na questão seguinte (terceira) escrito a Tese Global do texto sem fazer referência ao Dado em foco (o cartaz com o dedão, da Brahma), concluiu que interligaram este Dado com a Tese Aparente, uma categoria difícil de ser reconhecida por sua natureza “aparentemente” dissociada da Tese Global. A associação coerente entre estas respostas pode ser tida como uma atividade de desenvolvimento (ou amadurecimento) na atividade de leitura, que se deu

progressivamente. Os alunos, não é demais repetir, estavam lendo o 11º texto trabalhado em sala de aula. Antes dele, nove textos em estrutura não-padrão já haviam sido analisados tanto nos ciclos como nas aulas de leitura. Com essa prática, repetidamente desenvolvida em classe, sob a concepção de leitura sócio-interacionista, os alunos já liam o texto de forma diferente, sempre preparados para a possível apresentação de uma Tese Aparente no(s) primeiro(s) parágrafo(s). Na verdade, o processamento textual deles foi alterado: ao invés de estarem condicionados a identificar a Tese Global do início do texto, independentemente se, de fato, era a tese do texto, os alunos, primeiramente, liam-no todo com muita atenção e no final da leitura, relacionavam o conteúdo do último e do primeiro parágrafos para reconhecerem se ambos mantinham uma relação semântica de “inclusão”, ou seja, se um estava contido no outro no âmbito do contexto; não só do co-texto. No caso desta questão do teste escrito, provavelmente compararam “o cartaz do dedão da Brahma” com “a morte administrativa no corredor do Hospital das Clínicas” e perceberam que o primeiro conteúdo não estava inserido no segundo e vice-versa, logo, não deve ter sido difícil inferir que a relação entre ambos era “indireta” e que o cartaz da Brahma fazia parte de uma Tese Aparente.

Assim, mais uma vez ficou claro que os alunos haviam compreendido a diferença entre a Tese Aparente e a Tese Global e suas Subteses, o que provavelmente está vinculado à compreensão do texto como um todo, ou seja, que não mais o consideravam como um conjunto de partes isoladas, sendo que a primeira, obrigatoriamente, deveria conter a identificação da Tese Global. Desta forma, o processamento do texto passou a ser efetivado, pelo leitor, de maneira diferenciada, fazendo-os reconhecer a função de cada uma dessas categorias superestruturais e, conseqüentemente, evitando de identificarem a Tese Aparente como sendo a Tese Global.

6.2- Identificação da Tese Global explícita no último parágrafo

No primeiro texto analisado em sala de aula, “Lugar de morrer é em casa” (anexo A), dividido em blocos separados por um espaço entrelinhas maior e uma bolinha preta centralizada, ainda por influência da forma como a estrutura padrão foi ensinada, 36% dos alunos responderam que deveria haver uma bolinha a mais, colocada antes do último parágrafo, aquele que, segundo eles, retomava a tese, dando um fecho para o texto, não podendo, assim, ser agrupado com um outro em que ainda se desenvolvia a argumentação. É importante notar que, no texto em questão, a última divisão feita pelas bolinhas agrupou três parágrafos, sendo que em dois deles ainda se desenvolvia o processo argumentativo; somente no último, é que a Tese Global foi posta em evidência, retomada e ampliada por meio de uma proposta de ação:

“Mas creio ser chegado o momento de discutir uma nova postura. De olhar de frente e sem subterfúgios, o fenômeno da morte. De conversar franca e abertamente com o doente terminal sobre o seu fim iminente, o que de resto, na maioria das vezes, ele já pressente. E, principalmente, de que, nós, médicos e familiares, tenhamos a coragem e a generosidade de deixá-lo morrer em paz em sua casa, se esse for o seu desejo”.

Na quinta questão do mesmo teste, em que foi pedido aos alunos que fizessem um resumo do texto, a maioria (68%) utilizou, logo no início do último parágrafo, a expressão “e como conclusão”, típica dos encaminhamentos didáticos para a composição do texto em estrutura padrão.

Em “Os médicos advertem: TV faz mal” (anexo B), pediu-se para que os alunos dissessem se concordavam com a afirmação da alternativa: “No final do texto, o autor retoma a tese defendida no primeiro parágrafo, falando do vício do álcool, um dos hábitos maléficos à saúde próprio da sociedade moderna”. A maioria deles (77%) a consideraram correta, o que é perfeitamente coerente com a resposta já analisada (item 6.1), em que afirmaram que a tese do texto era “a vida moderna é constituída de hábitos que prejudicam a saúde”. É também possível que tenham dado considerável importância ao termo “retomar”, muito utilizado nos livros didáticos sobre redação de dissertações. Quase todos

os livros pesquisados (ver item 3.2.3 deste trabalho), por exemplo, orientam literalmente e repetidamente: “no último parágrafo, a tese deve ser retomada, ampliada ou enfatizada”. Assim, mais uma vez, as noções assimiladas pelos alunos, referentes à estrutura do texto argumentativo, prevalecem.

Desta forma, a influência da noção teórica sobre a estrutura padrão, assim como a não proficiência em leitura, fazem com que os alunos valorizem determinadas expressões utilizadas na superfície textual, em detrimento da composição do sentido do texto como um todo.

Confirmando este resultado, no quinto texto, “Ratinho para presidente” (anexo E), ao responderem ao questionamento do teste “Você acha que Francisco Rossi é palavra-chave na Tese Global do texto?”, a maioria deles (78%) respondeu que sim. Ao explicarem o porquê, escreveram, em suma, que “no final [do texto], sempre está a tese”.

Apenas na discussão oral, os alunos, orientados a processarem a leitura associando informações e posicionamentos do texto, chegaram à compreensão de que Francisco Rossi fazia parte da argumentação e que na formalização da Tese Global, seu nome era dispensável:

P: Depois hein?... aí ele volta ao Colégio Positivo com outro argumento... que argumento?... também ligado a?...

A: Política...

P: Política... né? ... qual é o argumento?...

A: A idéia de privatizar o Governo...

P: Privatizar o Governo... que já é absurdo pela própria questão... mas tudo agora estará encaminhando para essa lado político... muito bem... ele percebeu isso... os argumentos estão mudando... todos eles tem esse geral de dizer que o povo é ignorante e que não sabe escolher... mas aqui os argumentos estão se definindo para alguma coisa a mais... ignorantes... e... políticos... tá... aí fala... agora do Francisco Rossi... aí é que eu quero ver... por que ... o que é que tem a ver Francisco Rossi com Ratinho?... Tem alguma relação?...

A: Tem...

VVI:...

A: Diferença de um pro outro...

P: Como?... como é que vocês explicam? ...

VV:... O Rossi é o candidato favorito

P: e o Ratinho?

VV: é o que mais tem ibope... também é outro preferido... só que na... televisão...

P: outra relação...

VV: os dois enganam...

Roubam...

Eu coloquei isso... que ambos são exemplos de pessoas que influenciam o povo através da mídia...

P: Então vamos continuando... “Não se conclua que o “povo”, como dizia Pelé, não sabe votar. As grandes empulhações nacionais só prosperam porque foram amparadas por quem tem dinheiro e se imagina educado”... o que que ele quer dizer com isso?... não é que o povo não saiba votar... que POvo é esse?...está entre aspas... por quê?

VV: É o povo ignorante...

Os brasileiros pobres...

... ignorantes...

P: Então seria o POVÃO... o povão não sabe votar... ele diz que não é isso... então...

A: ... não é isso...

[Risos]

P: Se não é só o povão que não...

A: ... sabe votar... é porque é todo mundo...

A: Até o Sílvio Santos... tem aqui...

A: Sílvio Santos não... ele é que paga o Ratinho...

... pode até fazer presidente...

... ele mesmo pode ser presidente...

... é só a TV que.. quiser...

P: No final do texto... então... perceberam esse domínio?... essa manipulação?

A: É o que mais tem...

VVI:...

P: E qual a idéia defendida?... no texto todo?...

A: O povo é ignorante...

P: O povo é ignorante?... que povo?...

VV: O povo brasileiro...

P: Tá faltando alguma coisa...

VVI:...

P: Que que tem a ver Rossi no meio... Ratinho...

A: A ignorância política...

P: A Aline já começou a perceber...

A: O povo é facilmente enganado porque é ignorante...

P: Tá chegando lá... se ELE fosse eleito para presidente... quem?... o Ratinho... ele seria provavelmente...

A: ... eleito...

P: Só falta juntar as coisas... pra que que ele falou... o povo é enganado... o político engana o povo... o outro lá... Ratinho engana o povo... é da TV... então... o povo bra si lei ro não sabe...

VV: votar...

P: porque...

VV: é ignorante...

A: ... e Sílvio Santos paga pra ter o Ratinho...

P: Só o Sílvio...?

A: ... os poderosos... os políticos...

A: Os poderosos...

As autoridades pagam para que o povo vote mal...

P: Muito bem... a gente pode dizer isso também de outra forma...

VVI:...

A: Ratinho e Rossi são exemplos de que o povo é ignorante... eeee.... não sabem votar...

A:... porque as autoridades não querem...

P:... outra forma...

A: Ah... os ignorantes... brasileiros... são porque a TV quer... e os políticos...

P: é por aí... nessas colocações estão as palavras-chave da tese... que tese?

A: Global...

Total...

[Risos]”

Quanto ao sétimo e último bloco deste texto, perguntou-se: “Por que você acha que o autor, no final do texto, volta a falar de Ratinho?”. A maioria dos alunos (76%) respondeu adequadamente que “Ratinho era um assunto muito importante no texto e precisava ser retomado no final”. A expressão “retomar”, muito utilizada ao se tratar de estrutura padrão, novamente, não deixou de o ser nas respostas escritas dos alunos, contudo, é fato que eles reconheceram a “posição” em que a Tese Global geralmente é evidenciada. Na verdade, nota-se que a cada passo, a cada análise textual, fica mais claro para os alunos que o texto é um todo formado por partes, e que, conseqüentemente, as noções de Tese Global, Subtese e Tese Aparente, mesmo sem adotarem, ainda, essa terminologia, já estão, neste momento da intervenção pedagógica, sendo diferenciadas, o que os está ajudando a compreender o texto sem grandes dificuldades.

Comparando os dois textos (anexos G e H), sobre a temática do desarmamento, pediu-se para que os alunos marcassem a(s) alternativa(s) correta(s):

- Em “Vamos desarmar o país” o autor retoma implicitamente a Tese Global defendida no início.
- Em “Vamos desarmar o país” a Tese Global é retomada explicitamente.
- Em “O que é o desarmamento?” o autor retoma explicitamente a Tese Global do início.

Justifique por que você marcou ou não esta última alternativa.

É importante esclarecer que as noções do implícito e do explícito foram discutidas ampla e repetidamente nas aulas anteriores e que só foram tratadas neste teste após a conclusão de que praticamente toda a classe as havia interiorizado adequadamente, fato que se deu através de perguntas diretas sobre esse entendimento e, principalmente, sobre a prática com textos em sala de aula. A maioria da classe (73%), também devido a isso (observado na justificativa), marcou corretamente que em “Vamos desarmar o país” a Tese Global é retomada de forma implícita. Mais um vez, inclusive por este fato (a Tese Global é identificada implicitamente) concluiu que não foi a estrutura padrão (em que a Tese Global é obrigatoriamente explícita no último parágrafo), nem o termo “retomar”, utilizado para lhe fazer alusão, que foram decisivos para o reconhecimento dos alunos da Tese Global no final do texto.

Quanto ao segundo parêntese, evidentemente, não foi marcado pela grande maioria dos alunos. Já o terceiro, que afirma que em “O que é o desarmamento?” o autor retoma, no final, explicitamente, a Tese Global do início do texto, a maioria (87%) o marcou, concebendo como correta a proposição afirmada. Neste caso, foi necessário observar com atenção as justificativas dessas respostas, porque o autor, no último parágrafo, mesmo não tendo feito alusão explícita ao “desarmamento que está na cabeça das pessoas”, pode ter citado a palavra “desarmamento” com esta conotação, fato que considero um tanto “forçado”, uma vez que cita, logo a seguir, a expressão “porte de armas”:

“Embora pareça difícil, o caminho que leva a uma sociedade **desarmada** é o único verdadeiramente eficaz e compatível com a dignidade humana, já que o outro caminho, que encoraja o **porte de armas**, porque os bandidos estão cada vez mais armados, certamente nos levará ao caos definitivo.”
[grifos meus]

Contradizendo a resposta anterior, em que a maioria dos alunos marcou como correta a alternativa que afirmava que em “O que é o desarmamento?” o autor retoma explicitamente a Tese Global do início do texto, a grande maioria da turma (94%) considerou a expressão “porte de armas” como referente às armas de fogo, o que é perfeitamente aceitável em termos de compreensão deste texto. Afirmaram, na resposta escrita, também, que o autor não retomou a Tese Global do parágrafo inicial porque nela o autor tratava de “um desarmamento cultural”, muito mais amplo do que se retirar as armas de fogo da população. Concluo que os alunos, nesta etapa da intervenção em sala de aula, não privilegiam mais, no processo de compreensão, aspectos teóricos das aulas sobre a estrutura padrão dos textos argumentativos. A construção do sentido do texto é evidenciada como essencial.

No último texto trabalhado na intervenção pedagógica (anexo L), por exemplo, quanto à localização textual em que a Tese Global aparecia para o leitor de forma mais clara, os alunos, em sua grande maioria (93%), responderam adequadamente que a reconheceram de forma mais evidente no último parágrafo. Não creio, pelas identificações das categorias estruturais em outros testes e nas discussões anteriores, que indicaram este parágrafo por influência da forma como foi ensinada a estrutura padrão, até porque

perceberam que não houve a retomada da tese identificada no início do texto, mas sim do problema citado no Hospital das Clínicas, abordado também no final do texto.

Assim, gradativamente, durante as fases da intervenção desenvolvida, foi aberto à percepção dos alunos o leque das possibilidades variadas de estruturação do artigo jornalístico, assim como o processamento de leitura foi sendo alterado. A tentativa de compreensão do texto de forma fragmentada, enquadrando-o numa moldura padrão de argumentação, foi, naturalmente, sendo substituída por uma leitura que associa as partes, em função da construção do sentido macro do texto.

6.3- Não associação de Dados às Subteses e de Argumentos à Tese Global

Como já foi mencionado, o primeiro texto trabalhado na intervenção apresentava-se dividido em blocos por bolinhas pretas centralizadas. Na terceira questão do teste sobre este texto (anexo A), perguntou-se se as bolinhas correspondiam à divisão das várias “abordagens” (termo, no início da intervenção pedagógica, mais comumente utilizado pelos alunos para indicar as Subteses - terminologia, até então, não mencionada em sala de aula) da Tese Global do texto, apresentando argumentos diferentes.

Foi explicado que os Argumentos tinham como base os Dados, ou fatos, para comprovar a Tese Global defendida, explicação que pareceu repetitiva, pois os alunos “sacudiam a cabeça” (sinalizando um “sim”) e diziam “claro!”, deixando evidente que sabiam do que se estava falando. O que se pretendia, com essa questão, era saber até que ponto tinham conhecimento de algumas categorias da estrutura padrão; se sabiam identificá-las no texto, já que se apresentam através de termos muito utilizados na orientação para a leitura e escrita de textos argumentativos nos livros didáticos, como tese e argumentos.

Comprovando este conhecimento, os alunos, em sua maioria (75%), reconheceram grande parte dos Dados utilizados no texto. Isto não quer dizer que a associação entre estes e as Subteses foi realizada por eles. Identificaram os Dados como quem percebe um “fato real”, algo que “acontece na realidade”. Esta hipótese é fortalecida pela forma como os exemplos foram escritos pelos alunos, ou seja, o Dado não foi apresentado interligado à Subtese, mas de forma isolada. Isso pôde ser notado na maioria das respostas:

“Morria-se em família, ao redor dos entes queridos e às vezes acompanhado de um sacerdote.”

“Era o sacerdote, o pajé ou o curandeiro que comandava o ritual da morte.”

“Morre-se quase que obrigatoriamente em hospitais e de preferência em unidades de terapia intensiva, as conhecidas UTIs”.

Quanto às abordagens variadas em cada bloco do texto, a maioria dos alunos não encontrou dificuldade para identificá-las adequadamente nessa questão, respondendo que “sim”, ou seja, que cada espaço com uma bolinha preta significava para eles uma nova abordagem da “idéia principal” (Tese Global), um novo Argumento. Identificaram, assim, o que chamo de Subteses. A justificativa que escreveram impossibilita a conclusão de que optaram pela resposta mais fácil, talvez mais lógica na cabeça de quem possivelmente nunca vira um texto dividido com bolinhas em uma revista, podendo pensar que a divisão era, obviamente, para separar abordagens diferentes. Eles, ao justificarem suas respostas, notaram a mudança de abordagem, ou seja, as Subteses e a apresentação de novos Dados no texto. Um dos alunos, por exemplo, percebeu três Subteses (“Atualmente, diferente de tempos atrás, os doentes terminais são praticamente obrigados a morrer nos hospitais”; “Só se mantém os pacientes terminais nos hospitais para atender às necessidades dos familiares e/ou dos médicos”; “A morte deixou de ser clericalizada e passou a ser medicalizada”) e acrescentou a Tese Global:

“Num pedaço ele fala que agora todo mundo só quer morrer em hospital hoje, e diz depois da morte horrível nas UTIs, e ainda depois ele diz que os parentes querem livrar-se dos outros parentes que estão dando trabalho em casa e falam que o médico é que decide tudo e que tem até que ser forçado a darem ou terem uma responsabilidade enorme nas mãos que é dizer e dar ordem dos doentes morrerem entubados nos hospitais. Mas no fim, ele diz que “creio ter chegado o momento de discutir uma nova postura. De olhar de frente, e sem subterfúgios”, o fenômeno da morte. E, principalmente, de que nós, médicos e familiares, tenhamos a coragem e generosidade de deixá-lo morrer em paz em sua casa, se esse for o seu desejo.”

Outro aluno, assim como a maioria, percebeu as Subteses na resposta anterior sem, tampouco, citar a Tese Global:

“Primeiro o médico lá fala que hoje em dia tem uma regra não escrita de que não se pode mais morrer em casa, aí o texto trata dos nascimentos e da morte, dizendo que neste século no início a morte passou a ser escondida e hospitalizada isto é que hoje se morre sempre em hospitais que era pra loucos e pobres, depois se fala que os familiares querem é se livrar do doente e preferem que ele fique mesmo é no hospital, mas tem médicos como o autor que são até forçados a forçar que o paciente fique para morrer no hospital.”

Pode-se deduzir, com isso, que os alunos, pelo menos em textos em que a maioria dos Dados aparecerem na superfície textual, não apresentam dificuldades em perceber o sentido das partes do texto. É neste aspecto - na percepção do sentido das partes - que se pode observar a influência da estrutura padrão. A meu ver, este tipo de estrutura, por si só, requisita este tipo de leitura, de focalização das partes do texto, de fragmentação do texto em blocos, afinal, deve ser montada de forma inflexível em três grandes blocos: um em que a tese deve (preferivelmente) aparecer, outros em que os argumentos devem ser expostos e um último, em que a tese deve ser retomada. Só não posso afirmar que “verificar o sentido das partes” implica em “perceber o sentido do todo”, o sentido do texto. Os alunos, sim, dominavam a teoria sobre o esquema argumentativo padrão, sabiam que a Tese Global, por exemplo, deveria aparecer no início e no fim do texto, no primeiro e último parágrafos, mas apresentavam grandes dificuldades em relacionar as Subteses com a Tese Global de uma forma coerente. Na verdade, não conseguiam construir a macroestrutura textual a partir de uma superestrutura (padrão) assimilada teoricamente. Portanto, antes mesmo de verificar se os alunos apresentavam dificuldades em compreender textos argumentativos não-padrão, já pude concluir que apresentavam, sim, dificuldades em compreender os textos argumentativos em estrutura padrão, pois lhes faltava a prática efetiva da leitura de textos nesta estrutura específica.

No segundo artigo jornalístico trabalhado (anexo B), a primeira questão do teste constava de cinco alternativas com parênteses ao lado para que os alunos marcassem aquelas com as quais concordavam. Uma das alternativas afirmava: “os fatos lançados no texto, como TV causa obesidade em crianças, TV provoca bulimia e anorexia em mulheres, TV vicia etc. , confirmam a Tese Global que TV faz mal à saúde”.

A maioria dos alunos (86%) a consideraram correta. Os Argumentos (TV causa obesidade em crianças, TV provoca bulimia e anorexia em mulheres, TV vicia etc.), inicialmente expostos na proposição, provavelmente chamaram a atenção dos alunos para que elaborassem mentalmente a associação entre eles e o que consideraram como tese do texto, ou seja, “a vida moderna é constituída de hábitos que prejudicam a saúde”. Marcando esta alternativa, os alunos demonstraram não realizar adequadamente a relação entre a argumentação e a Tese Global.

Já na discussão em sala de aula, houve um avanço nesse sentido, ou seja, eles foram “construindo” mentalmente o esqueleto do texto e, assim, reconhecendo a TG e os Dados utilizados para comprová-la. Podemos observar através do trecho:

P: Então... são mais argumentos para comprovar aquela abordagem... que TV ...

VV: influencia na violência...

P: E o texto continua falando só de violência?

VV: Não

P: Não... aqui ele vai dar uma parada... inclusive ele vai lançar uma uma idéia... “Mas a banalização da violência e a dependência não são os únicos males”... Olhem a ligação que ele vai fazer dentro do texto para mostrar... é... é... indicar... um outro mal... mas a violência e tudo o que falamos anteriormente não são as únicas coisas ruins...tem mais... o que que tem mais? Ai... ele vai colocar uma outra coisa... qual é esta outra coisa?

VV: “Uma pesquisa do National Health...

P: Várias coisas... primeira...

VV: inibe a criatividade... reduz a capacidade de concentração... e...

A: causa obesidade em crianças...

P: E aí depois ele vai defender uma outra idéia ou ele vai colocar Dados?

VV: Dados...

A: Idéia...

A: Argumentos...

P: Argumentos?... cadê o Argumento? Em prol de quê? Porque ele fez três abordagens: quanto à obesidade... reduz a capacidade de concentração... e... inibe a criatividade... logo... o argumento que vem em seguida é pra quê... pra defender qual das três?

VV: OBESIDADE...

P: Obesidade... e o que ele diz?

VV: “Uma pesquisa... revelou que 11%...

P: 11%...

A: das crianças entre 6 e 17 anos estão acima do peso devido á baixa atividade física e a uma dieta hipercalórica”...

(...)

P: ... agora ele vai mudar... vai passar pra outro Argumento... não são só as crianças... ele vai mexer agora com os...

VV: Adultos...

P: O que acontece com os adultos?

VV: com as mulheres...

P: Isso... agora ele vai falar das mulheres...

VV: Elas estão mais magras...

P: Estão mais magras e sofrem de... duas doenças...

VV: Bulimia e anorexia...

P: PARA COMPLETAR... olhem... outro gancho aí... então ele está lançando uma abordagem e coloca Dados... lança e coloca Dados... estão percebendo a estrutura dele?...

VV: É... é...

P: Agora vem outra abordagem... “Para completar, ainda há mais um estudo que conclui que a TV faz mal à DEMOCRACIA”... já uma outra abordagem... ele está dando exemplos de várias coisas que fazem mal à saúde... tudo respingado... Dado... Tese... Dado... Tese... Dado... tese... a estrutura do texto é toda assim... é isso que vocês têm que perceber... como é que se forma esse esqueleto... essa progressão... e aí... DEMOCRACIA...

VV: é um Argumento...

P: Cadê o Argumento que ele coloca? Mariana...

A: “Segundo Roger Put..., da Universidade de Havard, as gerações que cresceram a partir dos anos 50 sabem menos política e participam menos de atividades sociais e comunitárias...”

P: Então a partir dos anos 50... por que dos anos 50?

A: Porque naquela época as pessoas eram mais ligadas na política...

P: O que que tem a ver...

VV: Não tinha TV...

P: E aGOra... com a TV... o que acontece?

A: Eles passam menos tempo ajudando..

A: Fazendo trabalho comunitário...

P: Participam menos dessas atividades... exatamente... não têm tempo pra fazer mais nada... “O trabalho aponta uma única responsável por essa “erosão do parara parará... a televisão... então ele retoma... MESMO SABENDO DE TUDO ISSO... outro gancho... circulem aí... de tudo isso o quê? E se caísse numa prova assim: este TUDO ISSOOO sublinhado e fosse pedido para vocês dizerem a que este tudo isso se refere?

VV: Tudo o quê?

P: Tudo...

VV: Que a televisão faz mal... causa obesidade...

A: que inibe a criatividade...

A: que causa anorexia nervosa...

P: Isso... TUDO... então só essa expressãozinha é tudo o mais que já foi citado... os Argumentos ...”

Já na terceira questão deste teste, foi apresentado um texto que, apesar de ter sido criado por mim, foi dado como se tivesse sido escrito por um aluno do curso de Letras da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em 1997, ao ser requisitado a dar sua opinião sobre o texto em foco. Ei-lo:

“Esse texto não é bem escrito, porque o autor mistura tudo: bebidas alcóolicas com tabaco, com “fast-food”, com TV etc, não deixando bem claro sobre o que realmente quer falar. Acho que para a gente entendesse melhor, ele deveria deixar claro logo no primeiro parágrafo só a idéia principal que ele queria defender, bem destacada. Depois, sim, ele poderia colocar os argumentos para tentar nos convencer. Achei o texto muito bagunçado, muito “jogado”, parece que uma coisa não está bem ligada à outra.”

Objetivava, com essa questão, perceber como os alunos haviam compreendido o texto como um todo, assim também como em que aspectos a estrutura padrão e o tipo de leitura realizada influenciariam na compreensão textual. Perguntou-se, assim, se os alunos concordavam totalmente, mais ou menos ou não concordavam com a opinião escrita do aluno da UNICAMP e foi pedido para que eles justificassem suas respostas.

A maioria deles (69%) disse que concordava com a posição assumida pelo universitário, indicando, assim, que houve uma “mistura” entre “coisas diferentes” no texto. É possível que os alunos tenham privilegiado outros fatores, como a “imagem” que um aluno (de Letras) da UNICAMP tem, em detrimento do sentido do texto. As respostas a seguir ratificam essa análise:

“Na primeira leitura, realmente o primeiro parágrafo fica meio confuso, mas se for lido novamente, e com bastante atenção, dá pra entender perfeitamente.”

“Pois achei uma lambança o que o autor fez comigo que li o texto.”

“Porque a TV tem muita coisa que passam, que realmente algumas pessoas só de verem os comerciais querem fazer.”

“Porque ele misturou muita coisa, bebida, tabaco, etc.”

“Porque deveria ser mais claro, ir direto à tese principal.”

“Porque ele colocou várias coisas que nos faz mal mas explicou alguns itens deixando muita coisa “solta”.

“Porque a todo momento o autor foge da tese. A tese fica abatida”.

“Se não fosse o início, que ele fala de muita coisa fora, ele até tinha feito um texto bem organizado”.

Com essas colocações, fica claro que os alunos encontraram dificuldades em relacionar as partes do texto, principalmente os Argumentos com a Tese Global. Da mesma forma, não lhes pareceu simples a tarefa de identificar a Tese Global. Uma vez tentando reconhecê-la no início do texto, orientados pelo conhecimento teórico de estrutura argumentativa que receberam antes da intervenção, demonstraram não ter certeza da tese que disseram ser a do texto como um todo, relativa aos malefícios da sociedade moderna e não, especificamente, como, de fato, a Tese Global o é, relativa aos males que assistir à TV pode causar.

Esta dificuldade, de reconhecimento da Tese Global, pôde ser verificada, também, no teste escrito do quarto texto, “San Francisco e as escolhas da vida” texto (anexo D). Neste caso, houve o agravante de ser se tratar de um texto em estrutura não-padrão, iniciado por Teses Aparentes, fato que certamente contribuiu para com a compreensão

equivocada dos alunos que, no teste, marcaram como correta a proposição onde se afirmava que a Tese Global é “San Francisco é uma cidade ambígua”. É bom notar, por outro lado, que uma parcela considerável deles (33%) já ficou atenta para o fato de que, ainda no primeiro parágrafo, não poderia “ter certeza de nada, no que se refere à tese do texto”, o que pode significar um avanço em relação às dificuldades de compreensão identificadas.

Entretanto, a maioria dos alunos (65%) marcou que não via relação entre o caso do mendigo e o que foi falado sobre San Francisco, no início do texto, fato que demonstra, mais uma vez, dificuldade de associação não só entre as Subteses e seus respectivos Dados, mas entre um Argumento e outro do texto e a Tese Global.

O problema se agrava ao observar que praticamente todos os alunos deixaram as questões que se referiam ao posicionamento do autor e dos liberais relativo ao sucesso, em branco, possivelmente porque a evitaram, uma vez que não se constituía parte dos assuntos tratados em seu cotidiano. Aliás, cabe, aqui, uma crítica aos direcionamentos escolares amparados pela concepção de que a seleção dos textos trabalhados em sala de aula deve ter como critério a proximidade dos temas abordados com a possível experiência de vida dos alunos. Não que se trate de um critério equivocado, pelo contrário. O problema reside no fato de considerá-lo de forma unilateral, ou seja, conteúdos que provavelmente não são de conhecimento dos alunos devem ser evitados. Há, inclusive, uma grande semelhança entre esta concepção e a que envolve o tratamento da estrutura padrão na escola. Ambas excluem outras possibilidades, temáticas e estruturais, respectivamente, o que não traz benefício aos alunos, uma vez que no mundo, na vida social, irão se deparar com textos das mais variadas estruturas, tratando de temas diversos, muitos deles, certamente, nunca abordados na vida cotidiana dos alunos. Ora, como falar de construção de conhecimento, sem trabalhar com a amplitude das fronteiras já alcançadas?

A última pergunta deste teste, em que a maioria dos alunos (89%) afirmou não haver relação entre San Francisco, o mendigo e os liberais, vem ratificar essa análise. Com isso, também afirmaram, indiretamente, que o que leram não passava de fragmentos isolados, cada um tratando de um conteúdo específico, estabelecendo uma respectiva tese. Isso não seria um texto de acordo com o que já havíamos visto em outros diversos momentos, mas eles sabiam que se tratava de um texto (tinha autor, era da *Folhateen*, da

Folha de São Paulo etc.). O que, na verdade, estavam demonstrando, é que não haviam compreendido o texto, não tendo conseguido associar as partes para formar o todo.

O trecho da discussão seguinte ratificou grande parte dos resultados analisados no teste, como por exemplo, quando se tratou da visão dos liberais sobre o sucesso, os alunos realizaram um “salto” na leitura a partir desta parte do texto. Na análise oral a seguir, pode-se notar o desconhecimento do assunto tratado e, conseqüentemente, a tendência em ignorá-lo por considerarem difícil compreender o que, provavelmente, nunca ouviram falar:

“P: O liberal só é feliz quando consegue sucesso... e o sucesso para o liberalismo é conseguir propriedade... capital... dinheiro... você pode ter todos os seus direitos assegurados...mas se não tem dinheiro fica faltando alguma coisa... pelo sistema liberal quem tem dinheiro consegue tudo...pois é esse tipo de mentalidade...de pensamento...”

A: é o pensamento liberal...

P: Foi difícil perceber isso no texto?... o texto fala claramente disso...

A: Ah... que isso... começou a falar de cosmovisão... ficou complicado...

A: É... pelo texto não dava pra entender...

P: Mas está lá... tudo escrito direitinho... o autor explica direitinho sobre o que está falando... não precisava ser um especialista no liberalismo para entender o que eles pensam... pensam do sucesso... como ele fala...

A: É... mas não dá pra ler quando a gente não entende...

A: É mesmo... não dá pra ir em frente... que ficou difícil... ficou...”

Ainda quanto a relação entre Argumentos (Subteses e Dados) e Tese Global, perguntou-se, agora no teste do quinto texto (anexo E) trabalhado na intervenção, também em estrutura não-padrão:

1) A tese defendida no bloco2 é a mesma da defendida no bloco 1? Explique.

2) Você percebeu algum argumento neste segundo bloco?

()sim ()não ()não tenho certeza

Se sim, cite pelo menos um.

Nessas perguntas, foi esclarecido aos alunos que o termo “bloco” referia-se às partes do texto divididas por estrelinhas, e não, necessariamente, aos parágrafos. Quanto às respostas, a maioria (87%) também afirmou adequadamente que a tese defendida no segundo bloco “continuava” sendo a mesma do primeiro, relativa à ignorância do povo brasileiro. Os argumentos foram citados (pelo menos um) por todos os alunos. Esse não foi um resultado inesperado: primeiro, porque os argumentos estão na “parte” do desenvolvimento do texto em que, devido à influência da estrutura padrão, os alunos “vão

procurar as provas que estabelecem a Tese Global”; segundo, porque trata-se de argumentos apresentados de forma muito evidente, antecedidos por números (porcentagem).

Quanto ao quarto bloco, é importante enfatizar uma das perguntas feitas:

- 1) Os argumentos utilizados neste bloco também servem para defender a Subtese defendida no bloco3?

A maioria dos alunos (74%) respondeu que havia relação entre o terceiro e o quarto blocos, e citaram o trecho do texto “Impossível deixar de relacionar o sucesso de Ratinho ao fracasso da escolaridade brasileira”, o que vem dar continuidade ao resultado da questão anterior, só que, desta vez, com o agravante negativo de os alunos não terem respondido adequadamente o segundo item, relativo à argumentação. A maioria deles (76%) respondeu que os argumentos do quarto bloco não tinham “nada a ver” com o posicionamento anterior do autor sobre o Ratinho, provavelmente porque o nome “Ratinho” não tenha aparecido nos fatos citados, mas sim “Pedro Malan”, “Paulo Renato de Souza” e “Pelé”. A fragmentação da compreensão do todo, o “costume” (ligado à concepção de leitura) de “pescar” palavras do texto ou de “procurar” palavras que tenham a ver com o que se está tratando, sem atentar para o fato de que não se precisa citar a “palavra x” para se falar sobre ela, continua a ser observado na atitude de compreensão dos alunos.

No que diz respeito ao quinto **bloco**, foram feitas duas perguntas:

- 1) Neste bloco o autor continua argumentando para defender a tese defendida no bloco 4?
- 2) Você acha que Ratinho é palavra-chave na Tese Global do texto? Por quê?

Os alunos, em sua maioria (89%), responderam adequadamente que, neste bloco, o autor continua argumentando em prol da Subtese lançada no bloco anterior. Perceberam, assim, realizando as associações necessárias, que os Dados (em porcentagem) estavam à serviço de uma mesma Subtese, mesmo estando em blocos diferentes, fato que demonstra “afastamento” da concepção fragmentária de leitura. Quanto ao segundo item, foi citado neste bloco o nome “Ratinho” e foi dito sobre ele, que se tratava de “um magnífico sintoma - fenômeno que ajuda a entender porque políticos tão transparentemente enganadores prosperam por tanto tempo”. A maioria dos alunos (65%) respondeu que Ratinho não era

palavra-chave da Tese Global, mas um Argumento. O avanço, em termos de compreensão textual, auxiliados pela identificação das categorias estruturais consideradas, foi nitidamente observado neste ciclo, tanto no teste como na aula de discussão. Posso dizer que se tratou de um momento demarcatório, em que os avanços foram muito mais significativos que os recuos.

Um exemplo disso é o teste escrito sobre o sexto texto (anexo F) analisado, que constou de três perguntas, todas elas com o objetivo de notar até que ponto os alunos percebiam as categorias do texto argumentativo - já, nesse momento, tratadas através das terminologias utilizadas neste trabalho de pesquisa - assim como qual a influência dessa percepção na compreensão do texto dado.

Assim, a primeira questão pedia para que os alunos marcassem uma das alternativas que completasse o enunciado “No primeiro parágrafo há.”

- um argumento em prol da Tese Global.
- uma descrição que é uma Tese Aparente.
- um argumento, que é uma descrição, em prol da Tese Global.
- um argumento, que é uma descrição, em prol de uma Subtese.
- um fato apresentado que não tem nada a ver com a Tese Global.

A maioria dos alunos (68%) respondeu adequadamente que havia, no primeiro parágrafo, um argumento que era uma descrição. Não confundiram, portanto, a descrição que parecia desconectada do texto, uma vez que expõe o conteúdo do artigo 3º da Constituição Brasileira, com a Tese Aparente tão frisada nas aulas anteriores; nem, tampouco, disseram tratar-se de “um fato apresentado que não tem nada a ver com a Tese Global”. Isto demonstra que a relação “das partes” em prol do todo do texto foi efetivada e isso se deu com a ajuda da percepção funcional das categorias estruturais do texto argumentativo. Importante mesmo, nesse sentido, foi o avanço na compreensão de texto pelos alunos, observado em relação à argumentação enquanto processo, ou seja, não só detectaram que se tratava de uma descrição, mas que esta possuía a função de argumento em defesa de uma tese, no caso, da Tese Global. Outro aspecto notado é que os alunos, acostumados a “repetir”, não foram influenciados pelas análises anteriores (dos textos “Portela do Sacavém é aqui mesmo” e “San Francisco e as escolhas da vida”) no que diz respeito ao fato de iniciarem com Teses Aparentes.

Quanto à discussão da aula posterior, foi observada uma maior participação dos alunos em relação às realizadas nos ciclos anteriores. A compreensão, tal como pôde ser observada no teste, também foi processada de forma mais adequada, considerando-se os indícios textuais e a relação entre Argumento e Tese Global, fato visivelmente interligado à percepção das categorias estruturais do texto argumentativo abordadas na intervenção. O trecho da transcrição da análise coletiva em classe não deixa dúvidas quanto a este aspecto:

“P: Muito bem...então deve-se acabar com a discriminação lingüística contra as mulheres... porque é péssimo... é absurdo... porque é isso... porque é aquilo...são maneiras de dizer a mesma coisa... aqui ele diz claramente... explicitamente a Tese Global... ai lá vão aparecer quantos fatos?... está se formando a argumentação.... são muitos fatos... muitos passos... para provar isso... quantos ele coloca?...”

VV: Sete...

Seis...

Cinco...

A: Pela minha conta... são oito... porque tem ééé... tem os de cima... os antes dele falar da mulher...

VVI:...

P: Bem... antes de mais nada é bom a gente definir algumas noções sobre TEse.... seja de que tipo for... e fatos... o que vocês acham disso?... Fato é...

A: É... fato é fato... é dado... é real...

A: ... é um conteúdo da realidade...

A: ... é... é conteúdo...

P: Fato é conteúdo... da realidade... e tese?... Subtese por exemplo... o que é?

VV: É idéia...

P: Só idéia?

A: Idéia defendida...

A: Tese...

A: Tese que é defendida dentro da tese maior...

P: Que tese maior?

A: A Tese Global...

P: E qual a relação entre essa tese e o fato... ou fatos... ou dados?

A: Ahhh... é que...

A: Não... é que o fato é para defender a idéia... a Subtese...

P: Expliquem melhor...

A: Os fatos são usados para defenderem...

A: ... provarem...

A: Provarem a tese que é SUB...

[Risos]

P: HUUUUmmmm... que é sub...

VV: tese... Subtese...

P: Ou seja...

A: que não é a Tese Global... é mais... é menor...

A: ... vem dela... é como um subitem...

P: E um Argumento?... é um...

A: É um fato...

P: Só um fato?... no texto por exemplo... só havia fatos?... não havia nenhuma tese por trás desses fatos?

VVI:...

P: Só estavam escritos fatos... mas a tese estava por trás... vocês deveriam pensar... e imaginar ou inferir... o que estava subentendido... vou fazer uma pergunta... pensem... todos esses fatos que vocês falaram... que aparecem no texto... são para defender uma Subtese... ou a Tese Global?

A: Ah... a tese da mulher...

P: ... o que tem a mulher?

A: A da discriminação...

P: discriminação da...

VV: ... língua...

... da mulher...

P: ... e esta é a Tese Global ou a ...

VV: A Tese Global...

P: Então têm fatos... muitos... muitos... inúmeros fatos... para comprovarem a Tese...

VV: Global...

P: Por exemplo... o primeiro fato é o que ele fala do?...

A: Zico...

P: O Zico é chamado de?...

A: Galinho...

P: Galinho... isso não menospreza... nem diminui o Zico... muito pelo contrário... porque ele é chamado de galinho?... vocês aí... os homens... os que não são discriminados... porque ele é chamado de galinho?...

A: Porque ele é valente...

P: Eu não sei se é por isso... vocês não sabem por que é?...deve ser...

VVI:...

P: ... é uma coisa que exalta... quer dizer que é valente... é isso... é aquilo... conquista todas... galo é isso... porque ele é o paquerador... é o conquistador... porque o galo quando chega no galinheiro é só ELE... é o dono de tudo... agora... vai chamar a mulher de galinha...

[Risos]

VVI:...

P: Aí não... não pode... é discriminação... este foi o primeiro fato... é bom para o Zico ou para qualquer homem ser chamado de galo... mas para a mulher é...

A: ... é discriminação..."

Ainda para verificar o avanço em relação a atividade de relacionar adequadamente as partes do texto, perguntou-se no teste do nono texto, “Quem não lê não escreve” (anexo H): Todas as Subteses que aparecem a partir do sexto parágrafo, quando se fala de “cursinhos”, são relacionadas à leitura? Cite mais de uma Subtese e os respectivos Dados utilizados para defendê-las.

A maioria da turma (86%) respondeu adequadamente que as Subteses, a partir do sexto parágrafo, eram sobre leitura e sobre escrita. A maioria (74%) também citou mais de três fatos, em um total de nove do texto, tanto relacionados à leitura, quanto à escrita. Os fatos mais citados, assim como no exemplo já mencionado da primeira questão, foram os que, direta ou indiretamente, os alunos afirmaram, no questionário, fazer parte de suas

experiências de vida, ou ainda, do que achavam correto no ensino de língua portuguesa. Eles escreveram, por exemplo:

“Os jovens não são estimulados á leitura de jornais e revistas e os livros são substituídos por apostilas.”

“Os estudantes navegam com fluidez pela Internet, mas não são capazes de interpretar um texto de Machado de Assis.”

“Os estudantes são verdadeiros ases das artes marciais dos jogos de vídeo game, mas não conseguem escrever um texto com princípio, meio e fim, estilo, forma e linguagem.”

Na discussão oral da aula seguinte, os resultados se repetiram em essência, ou seja, excetuando-se aspectos intrínsecos à oralidade, o que foi observado coincidiu com a análise dos dados coletados através dos testes. É interessante notar como os alunos vão desenvolvendo a compreensão, realizando associações necessárias à elaboração do sentido do texto e, concomitantemente, identificando as categorias estruturais trabalhadas. Vejamos um fragmento da discussão:

A: No início aparecia aquele fato...

P: Que fato?

A: Que só 1% dos alunos da terceira série... sabiam português...

A: Este é o primeiro fato...

A: É... o começo do texto...

P: Bem... o que ele diz sobre saber português... saber o quê... de português?

VV: Escrever...

P: Ahhh... só escrever? Ele deixa claro isso?

A: Não... ler também... isso ele vai falar depois...

P: E quanto aos alunos reagirem de forma contundente ao provão?... é um...

A: ... outro fato... eu acertei no teste...

A: Claro que é fato... apareceu até na TV...

P: Muito bem... pensei que pegaria vocês... o texto tem muitos fatos?

A: Tem... uns mil...

[Risos]

A: Mil não... mas... uns sete... sim...

A: É... perai que eu vou contar...

A: São oito...

A: Não... nove...

P: Não tem nenhum fato implícito logo no início?... quando o autor fala que não temos chance de competir no mundo globalizado?

A: É... porque todas as escolas... públicas e particulares são péssimas...

P: Por que péssimas?

A: ... Ahhh... porque... porque não ensinam direito...

P: Alan...

A: Porque não ensinam a ler...

A: ... e a escrever...

P: A Tese Global está a todo tempo implícita nestes fatos?
 A: É...
 P: Não têm vários e vários fatos? Estão defendendo que tese?...
 A: A Tese Global... sobre leitura e escrita...
 A: É... já que a senhora insiste... eu acho que é... está defendendo a Tese Global...
 P: Vejam bem... a Tese Global é sobre leitura e escrita... e a Subtese SAI da Tese Global... então... vamos Ter várias Subteses...
 VVI:...
 A: é... uma sobre a necessidade de...
 A: ... ler e outra... de escrever...
 P: Vocês acham complicado essa história de Tese Global e de Subtese... e de Tese Aparente... lembram da Tese Aparente?
 VV: Lembro...
 Lembramos...
 A: Eu acho que a gente vê melhor o texto...
 P: Vítor...
 A: Eu acho que é uma boa... não é difícil...
 P: E... ajuda?...
 A: Ajuda..."

Quanto ao penúltimo texto trabalhado em sala de aula, “Cobra de segurança” (anexo J), em estrutura não-padrão, pediu-se, no teste, para que os alunos “construíssem o esqueleto da estrutura textual”, ou seja, que fossem fazendo retângulos, seguindo a progressão do texto do ponto de vista do leitor ao processar a leitura. Dentro do primeiro retângulo, por exemplo, de acordo com o que identificassem no primeiro parágrafo, escreveriam Tese Global, Tese Aparente, Subtese, Dato, Argumento-Narração, Argumento-Descrição, Contra-Argumento etc. e, ao lado, relacionariam estas categorias com as “partes” do texto, sem necessariamente reproduzi-las literalmente. As perguntas foram inúmeras, por parte dos alunos, antes de iniciarem esta tarefa, até que todos concordaram que haviam entendido o que deveriam fazer.

A maioria deles (75%) construiu, em trabalho realizado em grupos de, no máximo, cinco elementos, um esquema que indica adequadamente a relação entre categorias superestruturais e partes do texto. Por exemplo, à Subtese exposta no início do texto, detectada com sucesso pelos alunos, de que a “segurança em Campinas piora a cada ano, com mais carros roubados e menor ação da polícia”, relacionaram os fatos:

- Correio Popular: julho de 1989: ladrões levam 10 carros por dia.
- Correio Popular: julho de 1994: ladrões levam 20 carros por dia.
- Correio Popular: julho de 1998: ladrões levam 33 carros por dia.
- Correio Popular: julho de 2003: ladrões levam todos os carros da cidade.

- Essa história já foi contada há cinco anos pelo repórter Marcelo Pereira (pai do Gabriel). Agora é a vez da Maria do Carmo Pagani (mãe da Júlia e do Pedro). Cada vez que um repórter conta essa história é forçado a aumentar alguns pontos.

- Seguro do carro em Campinas é mais caro, porque o risco é maior.

- Numa crônica de cinco anos atrás, do Marcelo, lembrávamos que a expansão de furtos e roubos de veículos era maior do que a frota da cidade.

À Subtese seguinte, indicada adequadamente, que “os acessórios inventados a fim de evitar o roubo de carros não funcionam porque os ladrões são espertos e a polícia é omissa”, associaram muito bem os Dados citados pelo autor, como “a FEBEM mantinha uma unidade de delinquentes juvenis superdotados em Sorocaba. Para medir a perspicácia dos meninos, psicólogos e engenheiros equipavam carros com dispositivos de segurança mais modernos. O garoto com QI mais baixo saía rodando em menos de 5 segundos. Esses meninos desarmavam qualquer esquema de segurança de agências bancárias”; a chavinha, embaixo do banco do carona que, acionada, interrompia o fornecimento de combustível; a trava da direção; a gravação do número do chassi nos vidros; a retirada do cachimbo do motor e os alarmes.

Em geral, os alunos identificaram adequadamente a maioria das Subteses apresentadas e seus respectivos Dados, entretanto deixaram de citar uma, em que o autor defende que “os cidadãos experimentam estratégias para se evitar o roubo de veículos, já que a polícia é ineficiente”, para a qual são expostos fatos como o do comerciante da Móoca, em São Paulo, que leva uma serpente ensinada numa caixa, dentro do carro.

Os alunos identificaram esta Subtese como se fosse a Tese Global, provavelmente porque encontraram dificuldade em perceber o que estava implícito no trecho “Pregado no poste: Ladrão que rouba certos políticos tem cem anos de perdão”. Em geral, contudo, os alunos, foram substituindo a visão fragmentada do texto pela noção de um todo formado por partes interligadas.

O desenvolvimento da capacidade associativa pôde ser notada, acima de tudo, no último ciclo trabalhado. Com a análise do texto “O país da morte no corredor” (anexo L), por exemplo, eles não encontraram dificuldades em responder à quinta e última questão do

teste escrito, em que deveriam relacionar aspectos semelhantes deste texto com os do primeiro em estrutura não-padrão trabalhado em sala de aula, “Portela do Sacavém é aqui mesmo”. É importante ressaltar que os dois textos são do mesmo autor e que o primeiro deles foi exaustivamente discutido, assim como suas Teses Aparentes foram a todo momento retomadas no contínuo do processo pedagógico da intervenção realizada.

Várias foram as perguntas sobre o que seriam os aspectos a que me referia na questão. Depois de explicar que poderiam se referir à estrutura dos dois textos, assim como ao conteúdo tratado, a maioria deles (71%) citou três aspectos (em ordem de maior ocorrência):

1. Os dois textos iniciam com Tese Aparente: um fala da Copa, no início, e o outro, das placas;
2. Todos dois falam de saúde (INSS e Hospital das Clínicas, respectivamente) e do povo, que é humilhado e até morre por falta de atendimento médico;
3. autor usa a expressão “... é aqui”, ou seja, não é em outro lugar que os horrores acontecem, mas é “aqui mesmo”, no Brasil (“Portela do Sacavém é **aqui** mesmo” e Ruanda é **aqui**”). [grifos meus]

Com uma concepção de linguagem e de leitura diferente da que demonstravam no início da intervenção pedagógica, os alunos, nos últimos ciclos trabalhados em sala de aula, evidenciaram processar o texto inter-relacionando as suas partes. As categorias da superestrutura argumentativa tomadas como apoio didático ao reconhecimento destas partes e de suas funções no texto foram sendo, gradativamente, no desenvolvimento dos ciclos e das aulas de leitura, identificadas, e com isso, as dificuldades de compreensão, sanadas.

7. CONCLUSÃO

7. CONCLUSÃO

Através da análise dos resultados deste trabalho de pesquisa - cujo objetivo era investigar as prováveis causas das dificuldades de compreensão apresentadas pelos alunos em relação aos artigos jornalísticos em estruturas não-padrão - comprovou-se a hipótese de que a escola, particularmente o ensino de língua portuguesa, favorece a exclusão dos alunos no meio social também por apresentar-lhes a estrutura padrão dos textos argumentativos como única forma de organização textual. Entretanto, os resultados evidenciam uma realidade ainda mais preocupante, pois até esta focalização da disposição padrão não foi efetivada através da atividade prática de leitura e análise de textos, mas sim por meio de aulas teóricas sobre as “partes que compõem a dissertação” e de algumas produções escritas. Isso significa que nem a proficiência em leitura, relativa a textos argumentativos padrão, foi desenvolvida.

Tanto o questionário aplicado, quanto os depoimentos da professora oficial da turma, assim como o desempenho dos alunos nos primeiros momentos da intervenção pedagógica realizada, ratificam o fato de os alunos terem encontrado dificuldade em atribuir sentido aos artigos jornalísticos trabalhados em classe.

Quanto ao questionário, a maioria da turma assumiu que considerava a leitura uma atividade difícil, apontando como mais complicado “interpretar, tirar a idéia central de cada ponto e saber o que o autor quis dizer”. Afirmaram, também, que liam mais revistas e jornais, especialmente a seção de Esporte dos jornais e as revistas que tratam de assuntos como beleza física, saúde, sexo e a vida particular dos artistas de televisão. Nenhum aluno citou artigos jornalísticos como leitura preferida. Este foi mais um dos aspectos preocupantes detectados, uma vez que revela a possibilidade de a escola, de uma maneira geral, não abordar esse gênero textual, ou seja, a prática de leitura de jornais muito provavelmente não está sendo trabalhada em sala de aula. Os depoimentos da classe e a reação desta ao receber os textos para leitura e análise, no início da intervenção pedagógica, revelaram a aversão desta em relação a este tipo de atividade que envolvia o texto escrito. Fato que não causou estranhamento, uma vez que todos os dados colhidos até então

sinalizavam para uma concepção fragmentária de leitura, de texto, demonstrada pelos alunos. Com orientações essencialmente teóricas sobre o que é um texto argumentativo, por exemplo, quais as suas características, qual a sua “melhor” forma de estruturação etc., sem atentar para o texto em si, para a forma como se dá a expressão da subjetividade, do estilo do autor, como são construídas as estratégias de convencimento, como se dá a relação argumentos e tese, enfim, demonstrações de entusiasmo seriam pouco prováveis por parte dos alunos.

Com a finalidade de alterar esta reação negativa da turma em relação aos textos, possibilitando-lhe sanar suas dificuldades de compreensão, os mais eficazes encaminhamentos pedagógicos na intervenção programada foram as discussões orais coletivas sobre os artigos jornalísticos selecionados e tratados nos testes escritos, e as aulas de leitura, nas quais foram abordados textos dos mais variados gêneros, verbais e não-verbais. Ambas foram movidas pelo objetivo principal de fazer com que a classe fosse naturalmente assumindo uma outra concepção de linguagem e de leitura, de cunho sócio-interacionista, para a qual o texto é uma unidade semântica influenciada por fatores pragmáticos.

As aulas de leitura, além de terem tido a função de intercalar os ciclos a fim de não torná-los cansativos, dada a sistematização com que foram desenvolvidos, também funcionaram como uma forma de aproximação dos alunos em relação aos artigos jornalísticos. Com a utilização inicial de textos não-verbais, geralmente publicitários, de características incomuns, com mais de cinco folhas, por exemplo, cujas cores, personagens, configuração das letras etc. chamavam a atenção, os alunos foram se interessando pelo jogo de associações entre os signos intra e extra texto. Com o tempo, manifestaram verdadeira admiração pela forma criativa com que a tese era defendida e como os argumentos eram dispostos. Este trabalho seguiu uma progressão crescente em termos de complexidade de leitura, caracterizando-se como uma verdadeira “malhação mental”, muito bem-vinda aos adolescentes ansiosos por mudanças, por uma alteração significativa na maneira como o estudo da língua era desenvolvido em sala de aula.

Nas aulas de leitura, com a análise de textos argumentativos escritos curtos, atuais e com temáticas muito próximas do cotidiano da maioria do povo brasileiro, pôde-se

observar que, de forma inconsciente ou não, os alunos foram “aceitando” os artigos jornalísticos que rejeitavam no início da intervenção pedagógica, lendo-os com semelhante disposição daquela observada quando da análise dos textos publicitários essencialmente não-verbais.

Já nas últimas aulas dos ciclos, em que se davam as discussões sobre os artigos jornalísticos expostos previamente nos testes escritos, um fator que muito auxiliou na orientação para análise e compreensão destes textos foram as categorias definidas neste trabalho, com objetivo propriamente didático, a partir da superestrutura argumentativa proposta por Koch & Fávero (1987). Assim, tendo como base o esquema mais amplo “premissas (tese anterior) – argumentos – (contra-argumentos) – (síntese) – conclusão (nova tese)”, estabeleci categorias específicas, com funções e terminologias diferenciadas, como *(Argumento-Sedução)*, *(Tese Aparente)*, *(Argumento da Tese Aparente)*, *(Contra-Argumento da Tese Aparente)*, *(Argumento-Narração/Descrição da Tese Aparente)*, *Tese Global*, *Argumento da Tese Global (constituído de Dado e Subtese)*, *(Contra-Argumento da Tese Global)* e *(Argumento-Narração/Descrição da Tese Global)*.

Diferentemente do que foi demonstrado no início da abordagem dos artigos jornalísticos na intervenção - momento em que os alunos identificavam as categorias do esquema argumentativo mais pela localização, e menos pela função que estas tinham no texto - o desenvolvimento dos ciclos em sala de aula, evidenciou um processamento de compreensão em que os alunos-leitores organizavam suas idéias e refletiam sobre o que liam, atentando para a relação funcional entre uma parte e outra do texto. Fato que, através de cada análise realizada, contribuiu para a formação de uma concepção de leitura pautada na inter-relação entre as partes textuais, tanto de natureza formal, como semântica e pragmática, proporcionando, ao mesmo tempo, maior interesse e menor dificuldade de compreensão por parte da classe.

Esta pesquisa provou que transformar “pescadores de palavras” do texto, em leitores proficientes, não foi tarefa fácil, mas também está distante de ser impossível, principalmente se considerarmos o agravante de que toda essa experiência científica se deu em apenas três meses, muito pouco tempo em relação aos oito anos do ensino fundamental.

As categorias consideradas para análise dos dados colhidos estão diretamente relacionadas às principais dificuldades de leitura apresentadas, que dizem respeito aos fatores *não proficiência em leitura e o ensino teórico da estrutura padrão dos textos argumentativos*,

Os alunos, segundo os dados analisados, manifestaram grande influência deste segundo fator na compreensão dos textos iniciais, *reconhecendo a Tese Global no primeiro parágrafo (assim como a Tese Aparente como se fosse a Tese Global) e identificando a Tese Global explícita no final do texto*. Apenas após o quinto ciclo, eles começam a perceber que há estruturas diferentes daquela que lhes ensinaram como a única correta, a estrutura padrão. Seguindo uma progressão crescente em termos de melhor performance na composição do sentido dos textos, associada à identificação adequada das categorias textuais, não confundindo mais, por exemplo, a Tese Global com a Tese Aparente, eles, ao final da intervenção, no último texto lido e discutido em classe, não mais apresentam dificuldades de compreensão relacionadas à forma como a estrutura padrão lhes fôra ensinada.

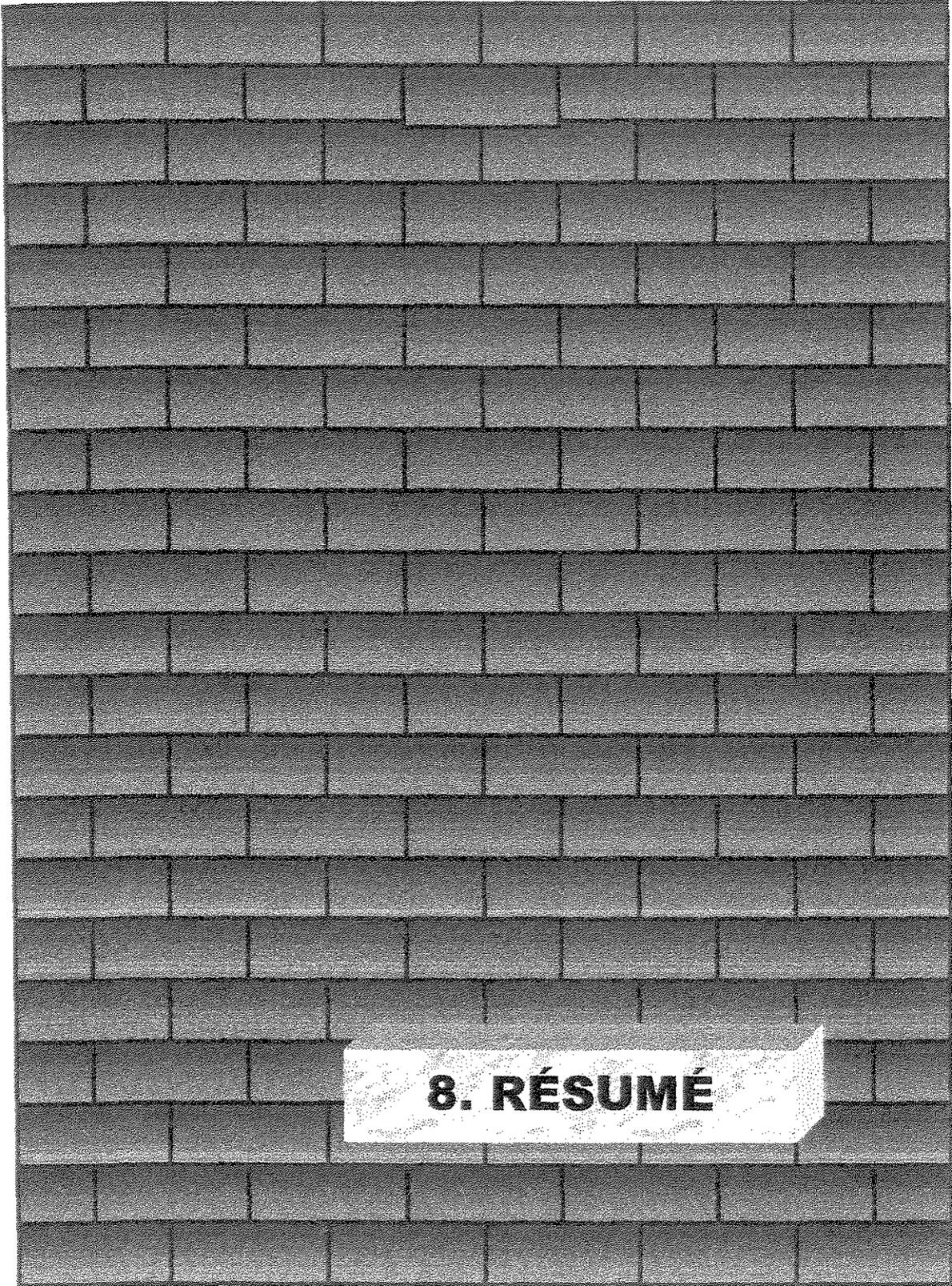
No que diz respeito a *não proficiência em leitura*, levando em consideração a *não associação de Dados às Subteses e de Argumentos à Tese Global*, os alunos apresentaram resultados semelhantes. Até o quarto ciclo, identificavam Dados como “algo que acontece na realidade”, mas não os interligavam à Subtese, percebiam o sentido das partes, mas não as relacionavam a fim de comporem o todo. Não conseguiram, na verdade, construir a macroestrutura textual a partir de uma superestrutura (padrão) assimilada na escola.

No quinto ciclo, apesar da fragmentação do todo ainda ser verificada na atividade de compreensão, os alunos já percebem a relação entre Dado e Subtese. Na análise do sexto texto, por exemplo, reconheceram a descrição inicial, aparentemente desconectada da Tese Global, como Argumento. Não se deixaram levar, neste caso, pelas análises anteriores de dois textos em estrutura não-padrão, que iniciavam com Teses Aparentes. No nono, perceberam claramente que a Subtese era diferente da Tese Global; no décimo, relacionaram adequadamente, na elaboração de um “esqueleto do texto argumentativo” dado, a Subtese aos Dados e os Argumentos à Tese Global. Por fim, no último ciclo, os

alunos estabeleceram associações perfeitamente aceitáveis entre a estrutura do texto dado com a de outros dois textos em estrutura não-padrão anteriormente discutidos.

Concluo que com a identificação destes aspectos, os alunos foram internalizando, com a orientação das discussões dos ciclos e das aulas de leitura, uma concepção de linguagem essencialmente diferente da que apresentavam no início da intervenção efetivada. Percebendo o texto como unidade de sentido, formado por partes estruturais que se interligam em função da defesa de uma Tese Global, foram, gradativamente, com a ajuda da noção da função destas partes e das terminologias utilizadas para o seu reconhecimento, estabelecendo associações entre elas. Com isso, as dificuldades de compreensão dos artigos jornalísticos selecionados, tanto em estrutura padrão, quanto em estruturas não-padrão, foram praticamente desaparecendo.

Em outras palavras, mudou-se a concepção de linguagem, de leitura, de texto, “reformou-se a casa velha” mencionada no início deste trabalho de pesquisa, interligando-se “tijolos a tijolos” e, reformando-a, alterou-se toda a sua “estrutura”.



8. RÉSUMÉ

8. RÉSUMÉ

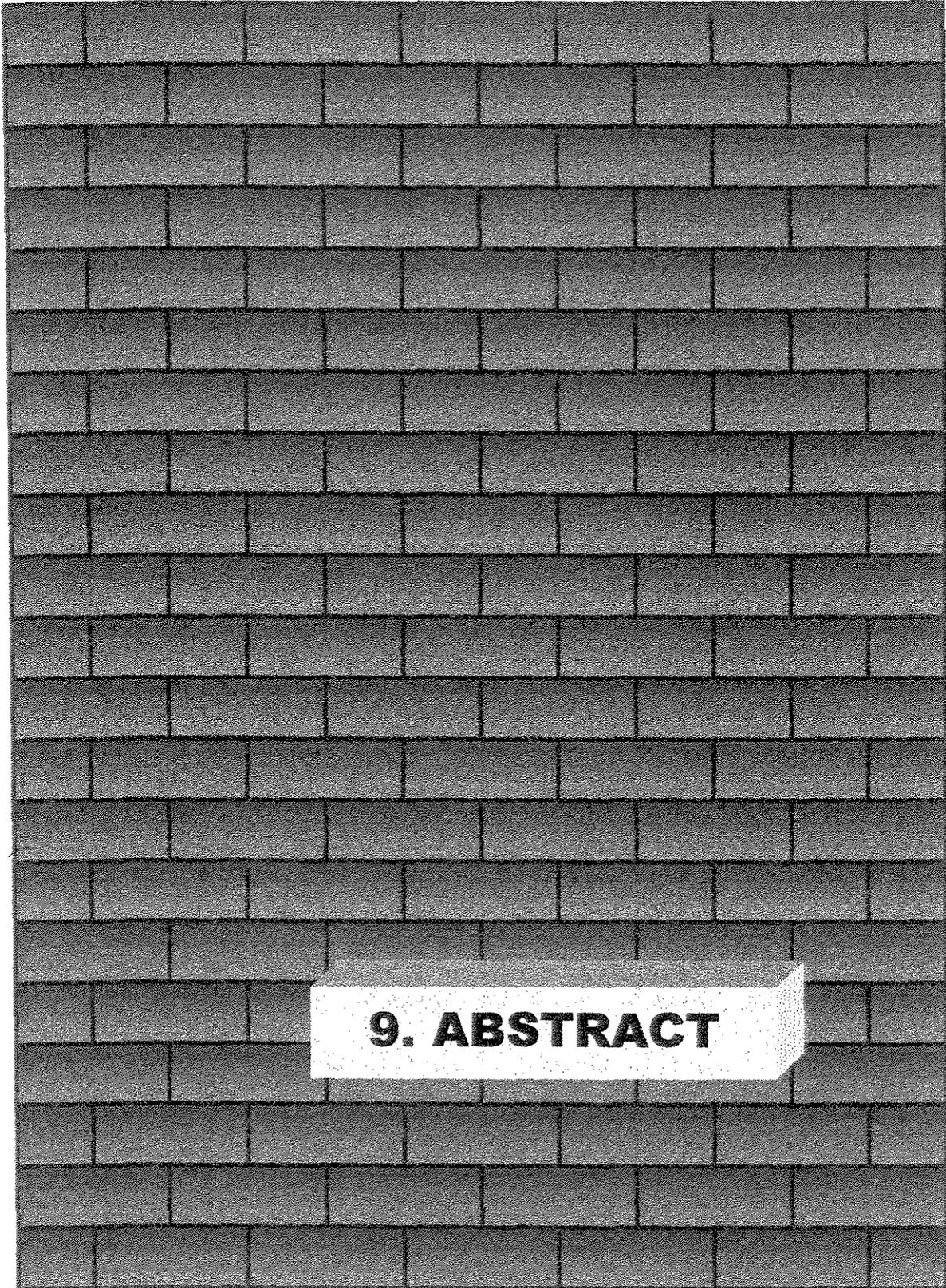
A travers l'observation d'une pratique pédagogique et d'une recherche exploratoire, on a constaté que les étudiants, au lycée, avaient beaucoup des difficultés à comprendre des textes argumentatifs, en particulier les articles de journaux, dont les structures ne correspondaient pas à l'organisation textuelle standardisée à l'école: introduction (thème et thèse) – développement (argumentation) – conclusion (retour à la thèse).

Afin de identifier les facteurs qui ont conditionné ces difficultés, on a développé une intervention pédagogique qui a suivi les étapes méthodologiques: application d'un questionnaire, des "cycles de lecture" (épreuve écrite individuelle et discussion de onze articles de journaux en structure standard ou non-standard) et des "séances de lecture" (focalisées sur la compréhension des textes argumentatifs de genres variés).

Pour des finalités didactiques, on a établie des catégories vastes basées sur la superstructure argumentatif. Donc, selon leurs fonctions dans le text, on a considéré la Thèse Apparente, ses Arguments et Contre-Arguments (optionnels), la Thèse Globale, ses Arguments (constitués des Donnés et Sous-Thèses) et possibles Contre-Arguments, Argument Narration/Description et Argument Séduction.

Au début de l'intervention réalisée, on a observé que les étudiants présentaient non seulement des difficultés à comprendre des articles de journaux en structure non-standard, mais aussi ils ne se caractérisaient pas comme des lecteurs compétents de textes argumentatifs, indépendamment du genre ou de la structure textuelle. Au fur et à mesure des séances de lecture et de la discussion collective, cependant, les étudiants ont transformé la conception de langage et de lecture qu'ils présentaient, parce qu'ils ont commencé un processus de reconnaissance du text comme unité de sens, constitué de facteurs formels, sémantiques et pragmatiques. En utilisant des catégories structurales précises, ils ont présenté de moins en moins des difficultés de compréhension, en arrivant au dernier cycle comme des lecteurs compétents.

Mots-clés: lecture, superstructure argumentatif



9. ABSTRACT

9. ABSTRACT

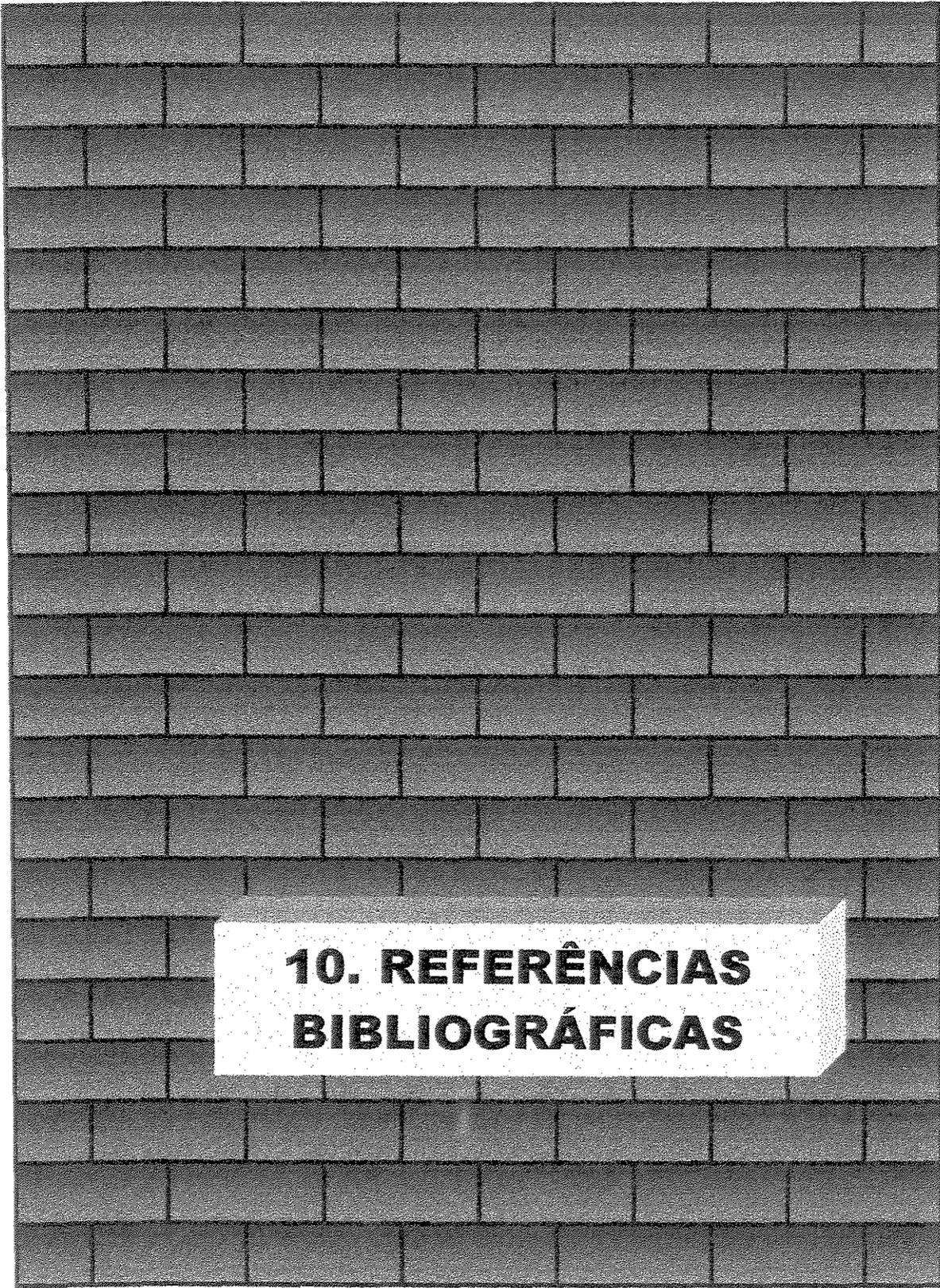
Through observation of pedagogical practice and exploratory survey, it was observed that the students of secondary school showed great difficulty in understanding argumentative texts, specifically journalistic articles, which structures didn't correspond to the textual organization standardized by the school, E.I. introduction (theme and thesis), development (argumentation) and conclusion (returning to the thesis).

With the purpose of identifying the conditioning factors of these difficulties, a pedagogical intervention was developed which followed the methodological sequence, quiz application, "reading cycles" (individual written test and discussion on eleven journalistic articles in standard structure or not) and "reading classes" (focus on comprehension of argumentative texts of various kinds).

With didactical purpose, established categories were specified in a very wide way in the argumentative superstructure taken as basis. Thus, according to its functions in the text, it was considered the apparent thesis, its arguments and counter-arguments (optional), the global thesis, its arguments (formed by data and subthesis) and possible counter-arguments, narration/description argument and seduction argument.

In the beginning of the intervention, it was observed that the students not only showed difficulty of understanding journalistic articles in non-standard structures, but also that they were not characterized as proficient readers of argumentative texts. During the reading classes and group discussions, however, the students started redimensioning the conception of language and reading they had, starting a text recognition process as a unit of sense, involved by formal, semantic and pragmatic factors. With the help of definite structural categories, they were presenting each time less difficulty in comprehension, ending the last cycle as proficient readers.

Key words: reading, argumentative superstructure



10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J. M. *Les textes: types et prototypes, récit, description, argumentation et dialogue*. (3ª edição). Nathan Université, 1992.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Bras. São Paulo: Martins Fontes, 2. ed, 1997 (original russo: 1979).
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Bras. São Paulo: HUCITEC, 6. ed, 1992 (original russo: 1929).
- BARBARA, L. & SCOTT, M. *Reflections on language learning*. Clevedon/ Philadelphia: Multilingua/ Matters, 1994, p. 148-156.
- BARTHES, Roland. “A retórica antiga”. In: COHEN, Jean; BREMON, Claude et ali. *Pesquisas em retórica*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1975
- BEAUGRANDE, Robert-Alan de & DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Introduction to text linguistics*. London/New York: Longman, 1981.
- BELLINE, Ana Helena Cizotto. *A dissertação*. São Paulo: Ática, 1988.
- BELTRÃO, Luiz. *Jornalismo opinativo*. Porto Alegre (RS): Sulina, 1980.
- BEREITER, C. & BIRD, M. *Cognition and instruction*, 1985, p. 131-156.
- BOND, F. Fraser. *Introdução ao jornalismo*. Rio de Janeiro: Agir, 1962.
- BRAGA, D. “Leitura crítica: o lugar do ensino de línguas”. In: *Leitura: teoria e prática*. Campinas - SP: ALB: Porto Alegre: Mercado Aberto, n. 31, p. 50-55, jun. 1998.

- BRETON, Philippe. *A argumentação na comunicação* (trad. Viviane Ribeiro). Bauru (SP): EDUSC, 1999.
- BROWN, Carol & LYTLE, Susan. "Merging assessment and instruction: protocols in the classroom". In: GLASER, S. H.; SEARFOSS, L. W. & GENTILE, L. M. (orgs). *Reexamining reading diagnosis: new trends and procedures*. New York: Internacional Reading Association, 1988, p. 94 - 101.
- CARNEIRO, Agostinho Dias. *Redação em construção: a escritura do texto*. São Paulo: Moderna, 1993.
- CAVALCANTI, Marilda & ZANOTTO, Mara F. "Introspection in applied linguistics: meta-research on verbal protocols". In: BARBARA, L. & SCOTT, M. *Reflections on language learning*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual/Matters, 1994, p. 148-156.
- CHAROLLES, M. "Les formes directes et indirectes de l'argumentation". *Pratiques*. Metz: Diffusion CRESEF, n° 28, 1980.
- CITELLI, Adilson. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.
- COHEN, A. "Studying second-language learning strategies: how do we get the information?". In: *Applied linguistics*. n. 5, 1984, p.101-12.
- COLLINS, A.; BROWN, J. & LARKIN, K. "Inference in text understanding". In: R. SPIRO, B. Bruce & BREWER, W. (Eds.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980, p. 385-407.
- DASCAL, M. & WEIZMAN, E. "Contextual exploitation of interpretation clues in text understanding: an integrated model. In: VERSCHUEREN, J. & BERTUCELLI - PAPI, M. (eds), *The pragmatic perspective: selected papers from the 1985 International Pragmatic Conference*. Amsterdã: J. Benjamins, 1987, p. 31-46.
- DIJK, Teun A. (org. e apresentação de Ingedore V. Koch). *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1996. - (Caminhos da lingüística)

- DIJK, Teun A. Van & KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. Nova York: Academic Press, 1983.
- DUCROT, O. *Les mots du discours*. Paris: Minuit, 1980.
- ECO, Umberto. *Conceito de texto*. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSK, 1984.
- FARIA, Maria Alice de Oliveira. *O jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1994. - (Repensando a língua portuguesa)
- FÁVERO, L. & KOCH, I. G. V. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1988.
- FONSECA, Alice Cunio Machado. *Princípios de redação*. São Paulo: Parma, 1981.
- FRANCHI, E. *A redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- GARCIA, Othon. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.
- GERALDI, Wanderley. "Concepções de linguagem e ensino de português". In: GERALDI, Wanderley (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel (PR), Assoeste, 1985.
- GOODWIN, Charles & DURANTI, Alessandro. "Rethinking context: na introduction. In: GOODWIN & DURANTI (eds.), 1992: 1-42.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas-SP: Pontes: UNICAMP, 1993.
- _____. *Texto e leitor: aspecto cognitivo da leitura*. Campinas-SP: Pontes, 1989. - (Linguagem e ensino)

- KLEIMAN, A. & TERZI, S. B. "Fatores determinantes na elaboração dos resumos: maturação ou condições da tarefa". IN: KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989, p. 75-89.
- KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.
- _____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1995. - (Coleção Repensando a língua portuguesa)
- _____. "A produção de inferências e sua contribuição na construção do sentido". *D. E. L. T. A.*, v. 9, nº Especial, 1993, p. 399-416.
- _____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.
- _____. "Intertextualidade como fator de textualidade". *Cadernos PUC – 22*, 1986, p. 39.
- _____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997. - (Caminhos da lingüística)
- KOCH, I. G. V. & FÁVERO, L. "Contribuição a uma tipologia textual". In: *Letras e letras*. Uberlândia (MG): Editora da Universidade Federal de Uberlândia, v. 3, n. 1, 1987.
- KOCH, I. G. V. & TRAVAGLIA, L. C. P. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1993.
- LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1991.
- LYTLE, S. L. *Exploring comprehension style: a study of twelfth grade readers' transactions with text*. Doctoral dissertation. University of Pennsylvania, 1982. Dissertation Abstracts International.
- MARCUSCHI, L. A. "Aspectos da progressão referencial na fala e na escrita no português brasileiro". 1998. (mimeo)

- _____. "Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social". In: ZIBERMAN, R.; SILVA, E. T. da (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1991, p. 38-57.
- _____. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 1983.
- MARCUSCHI, L. A. & KOCH, I. G. V. "Processos de referenciação na produção discursiva". 1998. (mimeo)
- MASSERON, Caroline. "Pour une didactique de l'argumentation (écrite): problèmes, objets et propositions (I)". In: *Pratiques*, nº 96, 1997, p. 7-36.
- MELO, José Marques de. *A opinião no jornalismo brasileiro*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1985.
- MONDADA, L. & DUBOIS, D. "Construction des objets du discours et catégorisation: une approche des processus de référénciation". In: BERRENDONNER, A. & REICHLER-BÉGUELIN, M.-J.. *Du syntagme nominal aux objets-de-discours*. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, 1995, p. 273-302.
- MOURA, Francisco. *Trabalhando com a dissertação*. São Paulo: Ática, 1992.
- NEDER, Maria Lúcia Cavalli. *Ensino de linguagem: a configuração de um drama*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso/ Departamento de Educação, 1992.
- NYSTRAND, M. & WIEMELT, J. "When a text explicit? Formalist and dialogical conceptions. *Text*, 11, 1991, p. 25-41.
- OLSHAVSKY, J. *An exploratory analysis of the reading process*. Dissertation Abstracts International, 1975.
- _____. *Reading as problem solving: na investigation of strategies*. Reading research quarterly, 1977.

- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas-SP: Pontes, 1987.
- PÉCORA, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. - (Coleção Texto e linguagem)
- PERELMAN, Chaïm & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PETŐFI, J. "Zu einer grammatischen theorie sprachlicher texte". *Lili*, ano 2, fasc. 5, 1972: 31 – 58.
- PLANTIN, C. *L'argumentation*. Paris: Mémo Seuil, 1996.
- _____. "Question → Argumentions → Réponses". In: *La question*, KERBRAT-ORECCHIONI, C. (Ed.). Lyon, P.U.L., 1991, p. 63 –85.
- _____. "Situacion rhétoriques". *Verbum*, nº 1,2,3. Nancy, 1993, p. 241 – 250.
- RABAÇA, Carlos Alberto & BARBOSA, Gustavo. *Dicionário de comunicação*. Rio de Janeiro: Codecri, 1978.
- RASTIER, F. "Interprétation et compréhension". In: RASTIER, F., CAVAZZA, F. M., ABEILLÉ, A. *Sémantique pour l'analyse: de la linguistique à l'informatique*. Paris: Masson, 1994.
- REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- RIEKE, R. D. & SILLARS, M. O. *Argumentation and the decision making process*. Illiois, Scott, Foresman and Company, 1975.
- SCHIMIDT, S. J. *Lingüística e teoria de texto*. São Paulo: Pioneira, 1978.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SINCLAIR, Melinda. "Are academic texts really decontextualized and fully explicit? A pragmatic perspective on the role of context in written communication. *Text*, 13, 1993.

STAM, R. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo: Ática, 1992.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas (SP): Papirus, 1995. - (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico)

TERZI, S. B. "A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados". In: KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

TOULMIN, S. *The use of argument*. Cambridge University Press, 1958.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

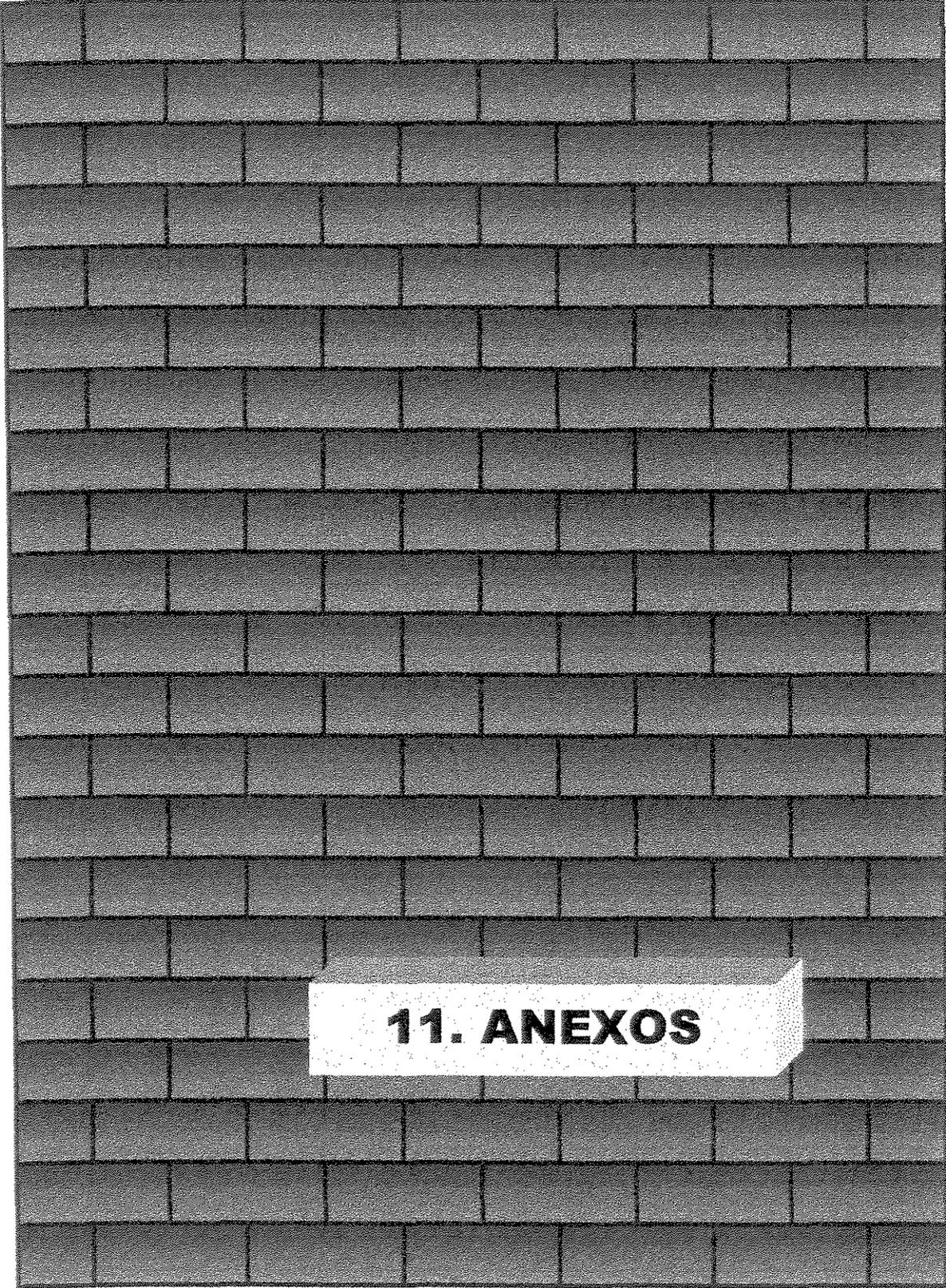
_____. "Tipologia textual e o ensino da produção de texto". Palestra proferida no XI Encontro Nacional de Professores de Português das ETFs, EAFs e CEFETs - ENAPP - realizada na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, em Natal, dia 23/10/1996.

_____. *Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil*. Campinas-SP, tese de doutorado, UNICAMP-IEL, 1991.

TRINGALI, Dante. *Introdução à retórica: a retórica como crítica literária*. São Paulo: Duas Cidades, 1988. - (Coleção estante do estudante)

VAL, Maria das Graças Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. - (Coleção Texto e linguagem)

VIVALDI, Gonzalo Martín. *Géneros periodísticos*. Madri: Paraninfo, 1978.



11. ANEXOS

PONTO DE VISTA

Lugar de morrer é em casa

No momento em que se discutem os direitos do cidadão e que se avança na direção do respeito aos direitos do paciente, precisamos pensar num assunto que poucos gostam de discutir, mas que é fundamental, pois um dia acaba atingindo a todos nós. Estou falando do direito de morrer em casa. Hoje em dia, existe uma regra não escrita de que não se pode mais morrer em casa. Salvo as exceções que confirmam essa regra, os nascimentos somente ocorrem em maternidades e as mortes, em hospitais. Antigamente, as pessoas nasciam e morriam em suas casas. Não havia maternidades e os hospitais não passavam de asilos onde se internavam os pobres e os loucos.

"O doente deve ter respeitado o seu direito de falecer cercado pela família"

MARCO AURÉLIO DIAS DA SILVA

considerar: os custos decorrentes da internação de uma pessoa que está morrendo e a possibilidade de que, em alguns hospitais, se vejam tais situações como fonte potencial e generosa de lucro fácil.

Com essa conduta, priva-se a pessoa daquilo que, com toda a certeza, ela mais desejaria no momento crucial da morte: a presença e o carinho dos seus familiares e o reconfortante aconchego da sua cama, do seu quarto e de sua casa. Nos hospitais, o moribundo fica cercado de pessoas que lhe são estranhas, as quais, até por um dever profissional, se comportam com a precisão e a eficiência das máquinas, mas, também, com a mesma impessoalidade.

Quanto aos nascimentos, nada a obstar. Foi justamente o advento das maternidades modernas e da neonatologia que permitiu a extraordinária redução da morbidade e mortalidade materna e dos recém-nascidos. Mas no caso da morte a situação é inteiramente outra.

No passado, a morte cercava-se de rituais que lhe eram próprios. Morria-se em família, ao redor dos entes queridos e às vezes acompanhado de um sacerdote. A partir do início deste século, a morte passou a ser negada, escondida e, sobretudo, "hospitalizada". Hoje em dia, salvos os casos de morte inesperada, morre-se quase que obrigatoriamente em hospitais e de preferência em unidades de terapia intensiva, as conhecidas UTIs.

Um aspecto irracional e preocupante dessa postura é que, não poucas vezes, se internam ou se mantêm pacientes terminais em hospitais mesmo quando todos têm plena consciência de que de nada adianta aquela internação. O que se pretende não é salvar o doente ou lhe atenuar o sofrimento. O objetivo principal, não declarado, é evitar aos familiares o dissabor e o transtorno de tê-lo morrendo em casa. É, também, um meio de salvaguardar e diluir a "responsabilidade" do médico em face do desfecho inevitável. Há ainda outro aspecto, não menos preocupante, a

No passado, os estudiosos do assunto falavam sobre a "clericalização" da morte. Era o sacerdote, o pajé ou o curandeiro que comandava o ritual da morte. Hoje, a morte "medicalizou-se". Quem a "preside" é o médico. É ele quem tudo decide, até mesmo o momento de decretar que o doente morreu. Este, coitado, não é, como regra, levado em consideração. Se tentar reagir, manifestar o seu desejo de receber alta, de exercer o seu direito de morrer em casa ou de não ter prolongado, em vão, o seu sofrimento, o paciente é sedado e posto a dormir, mesmo contra a vontade.

Na minha experiência como médico, não foram poucas as vezes em que presenciei casos de pacientes terminais pedirem para receber alta e ir morrer em casa e verem negado, por mim, pela equipe de saúde e pela família a satisfação desse último e fundamental pedido.

Estou plenamente consciente das dificuldades de ordem prática, e até legais, do óbito em domicílio. Mas creio ser chegado o momento de discutir uma nova postura. De olhar de frente, e sem subterfúgios, o fenômeno da morte. De conversar franca e abertamente com o doente terminal sobre o seu fim iminente, o que de resto, na maioria das vezes, ele já pressente. E, principalmente, de que nós, médicos e familiares, tenhamos a coragem e a generosidade de deixá-lo morrer em paz em sua casa, se esse for o seu desejo.



Marco Aurélio Dias da Silva
é médico em São Paulo

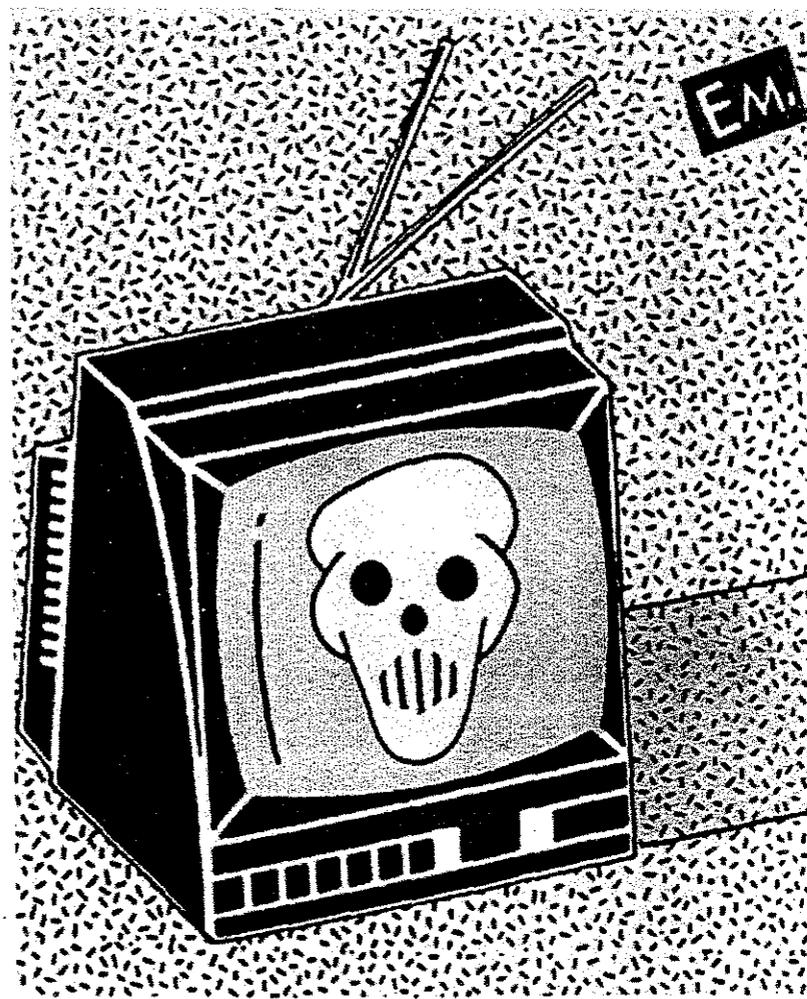
FRANCISCO MARTINS DA COSTA
Editor do TV Folha

Comidas tipo "fast-food", bebidas alcoólicas e tabaco fazem parte daquilo que se convencionou chamar "vida moderna". A televisão também entra nesse rol e, assim como vários nutricionistas condenam a "junk food", oncologistas alertam sobre os malefícios do fumo, e estudos mostram que a ingestão de álcool pode ser tão danosa quanto o uso de drogas pesadas, o simples ato de ver TV agora é atacado por entidades que sentenciam categoricamente: assistir à televisão faz mal à saúde.

Nos Estados Unidos, várias organizações não-governamentais pregam o fim da TV ou pelo menos estimulam uma redução no número de horas vistas. A questão não é nova. Em 1977, Jerry Mander, um publicitário de San Francisco, lançou um livro chamado "Quatro Argumentos para a Eliminação da TV", e, há anos, a TV-Free America promove a Turnoff Week (Semana da TV Desligada). Em abril de 1998, o movimento teve 4 milhões de adesões.

As pessoas que assistem muita TV estão sendo tratadas como verdadeiros viciados. Segundo Robert Kubey, psicólogo da Universidade de Rutgers (EUA), os viciados em TV apresentam em geral seis sintomas de dependência, quando apenas quatro já seriam suficientes para um diagnóstico de vício se o assunto fosse substâncias tóxicas. Eles usam a TV como sedativo, assistem a tudo indiscriminadamente, perdem o controle das coisas enquanto vêem TV, ficam bravos consigo mesmos por terem visto muita TV, não conseguem parar de ver TV e ficam infelizes quando não estão diante de um televisor.

John Nelson, da Asso-



ciação Médica dos EUA, acrescenta que a televisão é responsável também por um aumento da violência na sociedade norte-americana. Ele fez um levantamento com especialistas e descobriu que 2.888 de 3.000 estudos comprovam que a violência na TV é um fator determinante no modo de vida do país e na escalada da criminalidade.

Uma criança vê na TV em média 8.000 assassinatos antes de completar o primário. Aos 18 anos, já assistiu a cerca de 200 mil atos de violência pela TV, em média.

Mas a banalização da violência e a dependência não são os únicos males. A TV é acusada de inibir a criatividade, reduzir a capacidade de concentração do telespectador e ainda causar obesidade em crianças.

Uma pesquisa do Natio-

nal Health and Nutrition Examination, feita em 1995, revelou que 11% das crianças entre 6 e 17 anos estão acima do peso devido à baixa atividade física e a uma dieta hipercalórica. Nos anos 60, apenas 5% das crianças dessa faixa etária tinham problemas de obesidade.

Ainda segundo essa mesma pesquisa, essas crianças assistem em média a 22 horas de TV por semana e, na sessão matinal de desenhos animados dos sábados, são "metralhadas" com uma média de 200 anúncios de "junk food" exibidos em apenas quatro horas de programação.

Mas não são só as crianças que têm problemas de peso por causa da TV. Há um número enorme de mulheres adultas que manifesta bulimia ou anorexia por influência do padrão de beleza das artis-

tas da TV, que são, segundo o estudo, 23% mais magras do que a média da população feminina dos EUA.

Para completar, ainda há mais um estudo que conclui que a TV faz mal à democracia. Segundo Roger Putnam, da Universidade de Harvard, as gerações que cresceram a partir dos anos 50 sabem menos sobre política e participam menos de atividades sociais e comunitárias. O trabalho aponta uma única responsável por essa "erosão do capital social" dos EUA: a televisão.

Mesmo sabendo de tudo isso, ainda assim temos de admitir que é muito difícil parar de ver TV. O mais indicado, talvez, seja fazer como se recomenda nos anúncios de bebidas alcoólicas, ou seja, "consumir com moderação". Saúde!

ENSAIO

Portela do Sacavém é aqui mesmo

*Não é preciso
ir ao aeroporto
de Lisboa
para ver
brasileiro ser
humilhado*

**ROBERTO POMPEU DE
TOLEDO**

'Stamos em pleno mar... É o patrocínio condoreiro de Castro Alves, o cantor dos escravos, que se invoca para iniciar viagem por mares que, como se verá, continuam encapelados como nos tempos do poeta. Mas comecemos por outra constatação. A seguinte: brasileiro é bom de Copa do Mundo.

Não para ganhá-las, evidentemente. Faz tempo que isso não acontece. Mas brasileiro é bom para torcer. Grita, descabela-se, forma correntes pra frente. E Copa do Mundo não existe apenas em futebol. Coloque-se um adversário estrangeiro pela frente, e um clima de Copa será formado.

O último episódio do gênero ocorreu quando um grupo de brasileiros foi impedido de entrar em Portugal. Torcemos por eles, indignamo-nos. Enfim, saudamos a garra do nosso time quando o governo adotou medidas de represália contra os portugueses.

Nossa indignação terá sido justa, talvez, mas pergunta-se: por que nos indignarmos apenas com o que acontece com os

brasileiros lá fora? Por que não aqui dentro? Por que não, por exemplo, com o que acontece com eles num posto do INSS? Um posto do INSS, em capacidade de humilhar os brasileiros, deixa nos chinelos o aeroporto de Portela do Sacavém.

Tome-se um posto qualquer. O do bairro de Pinheiros, em São Paulo, situado na Rua Deputado Lacerda Franco. As multidões se petrificam diante dos guichês com a fatalidade trágica das filas de condenados no *Jutzo Final*, de Michelangelo. As histórias são escabrosas. Um está voltando pela quinta vez para resolver o seu caso. Outro pela 18ª. O brasileiro é triste, na Rua Deputado Lacerda Franco. Alguns balançam a cabeça, desacorçoadamente. Outros olham o chão.

É inacreditável que não se acenda ali a chispa da revolta, que não brote a idéia de marchar contra Versalhes... mas, pensando bem, que Versalhes? O poder está ali representado por uma sala de tabiques onde o diretor do posto, José Newton de Aquino, exhibe ar tão desalentado quanto os que esperam fora. O chão da sala está forrado de caixas com processos — não há outro lugar para guardá-los. O telefone não dá linha nunca, tão disputado é pelos muitos funcionários que o utilizam. Aquino conta que muitas vezes, ao deixar o trabalho, às 5 da tarde, cruza com pessoas que já começam a se aglomerar na porta, iniciando a fila do dia seguinte.

É aqui que retomamos o poeta dos escravos. 'Stamos em pleno mar, começa ele, no *Navio Negroiro*, seu mais famoso poema. Em seguida descreve cenas grandiosas:

*Embaixo — o mar, em cima — o firmamento
E no mar e no céu — a imensidade! (...)
Oh que doce harmonia traz-me a brisa!
Que música suave ao longe soa!*

Tudo muito bonito, visto de cima, com olhos de albatroz, como diz Castro Alves. Igualmente, se se permite uma brusca guinada do estro do poeta para o prosaísmo rasteiro do caso que nos ocupa, há certas horas em que tudo fica muito bonito, no INSS, visto de cima. Esta é uma delas. É ouvir o ministro da Previdência falar das medidas que está tomando para se enlevar como Castro Alves diante do "espaço imenso", ou dos "pélagos profundos".

Na verdade ele deve mesmo estar tocando planos muito úteis e relevantes. Não há razão para duvidar disso. O problema é quando se abandona o olhar lá de cima e fecha-se o foco sobre a prática diária da Rua Deputado Lacerda Franco. Percorre-se então o mesmo trajeto de Castro Alves, quando seu olhar abandona enfim as imensidões deslumbrantes e capta o que acontece dentro daquele navio tão bonito, visto de longe. Com a palavra o poeta:

*Mas que vejo eu ali... que quadro de amarguras!
Que canto funeral!... Que tétricas figuras!
Que cena infame e vil! Meu Deus! Meu Deus! Que horror!*

Até parece que ele comenta as cenas do posto da Rua Deputado Lacerda Franco.

O que se quer dizer aqui são duas coisas. Primeiro, que se engana quem pensa que não haja mais horror como o dos navios negreiros. Os navios negreiros de hoje são os postos do INSS, não porque levem os passageiros a algum lugar — não levam a nenhum —, mas pelas cenas dantescas que proporcionam. A segunda coisa é: tudo bem, preocupar-se com os oito de Portela do Sacavém, mas eles são apenas oito, ainda menos do que os Dezoito do Forte, e Portela do Sacavém é tão longe.

Na verdade a humilhação é aqui mesmo. E quem humilha brasileiro é brasileiro mesmo.



free way

San Francisco e as escolhas da vida

GUSTAVO IOSCHPE
especial para a Folha

San Francisco é uma pérola. É interessante porque ambígua, não óbvia — assim como, de resto, todas as coisas e pessoas interessantes desta vida. Geograficamente, tem mais subidas e descidas que a Bolsa de Valores. O que não deixa de ser curioso, dado que é uma cidade praiana, ao nível do mar. Na baía de San Francisco ficam outras duas ambiguidades: a ponte Golden Gate e Alcatraz. A ponte, linda, é vermelha — de "golden" não tem nada. E Alcatraz, o presídio inexpugnável, está no lugar mais errado possível. Parece uma tortura sobre-humana manter alguém ali encarcerado, tão perto de uma cidade libertina e festeira como San Fran (para os íntimos). Parte do liberalismo local deve-se à imensa comunidade homossexual — que, outra ironia, se concentra em bairro com nome de ditador homofóbico: Castro. O tamanho da população gay depende de quem a conta: os heterossexuais a colocam em 25%, os gays dizem estar em 100% ("que, no fundo, todo mundo é").

San Francisco tem uma população liberal porque tem uma postura liberal (ou o contrário?). O mais recente fenômeno da política esquerdista local — aliada ao clima ameno — é a explosão da população de mendigos, protegida por um sistema de "welfare" raro nas terras do mercado.

Um desses mendigos deveria ser objeto de estudo de sociologia. Perto do Fisherman's Wharf, ele fica no meio da calçada, sentado num caixote. Esconde-se com dois grandes ramos de folhagem e, cada vez que algum desavisado passa por ali, balança os arbustos e ruge, para espanto do pedestre incauto. Esse às vezes grita, às vezes pula, causando a alegria e o riso frouxo da multidão de vagabundos



curiosos (e não é isso o turista?) concentrados no outro lado da rua à espera do show. Depois do sus-

to, a vítima pára, na esperança de rir de outro desavisado e, via de regra, acaba deixando um trocado. Até o pedinte cego podia ver que o dos arbustos era o de maior renda. De uma certa forma, esse mendigo simbolizava muito daquilo que o homem tem de bom: adaptabilidade, graça, persistência, uma certa pureza infantil. É o que os liberais, em sua cosmovisão limitada, definem ser a essência do sucesso: fazer escolhas certas. Se o sujeito fizer as escolhas certas e trabalhar bastante, será um sucesso — o fracasso é coisa de vagabundos.

Como (quase) todo mundo descobre na vida, o êxito não depende só disso. Depende também das escolhas de seus pais, de seus avós, de seus governantes. Depende de onde você nasceu, quanto de proteína seu cérebro teve para se desenvolver, quantos professores você teve, quantos museus e bibliotecas a que foi exposto. Depende da sorte, do talento — enfim, fatores alheios a todos nós.

Depende de saber quando é que se deve dar a outra face e quando se deve esmurrar o outro; de quando estender a mão ou dar uma rasteira; de quando pegar pelo ombro e cochichar no ouvido, de quando se fazer de esperto ou parecer burro, de quando ser você mesmo e quando ser tudo, menos você mesmo, de quando observar, atacar e defender. Depende, enfim, de todas as pequenas doses de quase tudo, ensinadas por ninguém e escritas em lugar nenhum.

De vez em quando, também depende do esforço de cada um e da qualidade de suas escolhas. Daí a felicidade em ver um caso em que, confrontado com a mais absoluta sordidez — que é a tarefa de mendigar aos outros sua subsistência —, um homem desperta dos arbustos e, mesmo na sua humilde posição, dá uma amostra de grandeza. E, melhor ainda, faz todo mundo rir.

Gustavo Ioschpe, 21, é escritor e estuda administração na Wharton School e ciência política na University of Pennsylvania, EUA, e-mail: desembucha@cyberdude.com.

3 ■ 8 FOLHA cotidiana domingo, 30 de agosto de 1998

GILBERTO DIMENSTEIN

Ratinho para presidente

Orientados por especialistas em pesquisas de opinião, alunos do Colégio Positivo, no Paraná, fizeram este mês um teste de ignorância nas ruas de Curitiba.

Note que estamos falando de uma cidade que ostenta um dos mais altos padrões sociais do país.

Eles sabiam que iriam se deparar com asneiras surpreendentes, mas não imaginavam que a surpresa seria tamanha.

Diante de um questionário de múltipla escolha, 23% disseram que a globalização nasceu na sede da Rede de Globo de Televisão, numa estratégia para ganhar audiência.

★

O Datafolha explica esse resultado exótico.

Pesquisa encontrou que 57% dos brasileiros nunca ouviram falar em globalização; 32% ouviram falar, mas não sabem o que é.

Só 6% deram resposta correta sobre um fenômeno que não sai um único dia do noticiário e afeta a rotina de qualquer cidadão, como se viu com a crise nas bolsas, detonada a partir da Rússia.

Explica também algo que, de fato, chamou a atenção popular na semana passada, mais do que a crise financeira: o novo salário de Ratinho.

★

O empresário Silvio Santos se dispôs a pagar R\$ 43 milhões para levar Ratinho ao SBT, onde vai ganhar, no mínimo, R\$ 1 milhão mensal.

Raríssimos altos executivos, mesmo nos Estados Unidos, país dez vezes mais rico do que o Brasil, conseguem alcançar tal cifra — a estrela das estrelas do telejornalismo america-

no (Dan Rather) ganhou reportagens ao faturar US\$ 700 mil por mês.

Há um motivo a ser comemorado: ótimo que empregados, graças a seu sucesso, consigam atingir esse monumental patamar num reconhecimento ao talento.

Mas, no caso de Ratinho, não há nada a comemorar.

Por trás do salário milionário, está um extraordinário fracasso, pilotado habilmente pelos donos de veículos de comunicação.

É mais uma vitória da ignorância.

★

Impossível deixar de relacionar o sucesso de Ratinho ao fracasso da escolaridade brasileira.

Difícil dizer que vivemos numa democracia com um grau de desinformação tão pornográfico.

O Vox Populi perguntou quem é o ministro da Fazenda. Só 9% disseram Pedro Malan.

Apenas 4% souberam dizer que Paulo Renato de Souza, o ministro mais badalado do governo Fernando Henrique, é ministro da Educação.

Metade não sabia que Pelé entrou no governo federal para cuidar dos Esportes.

★

A imensa maioria não percebe conceitos básicos da vida pública.

Os alunos do Colégio Positivo fizeram, de propósito, uma pergunta absurda: "Que você acha da idéia de privatizar o governo brasileiro".

Quase 70% responderam sem se dar conta da estupidez da questão.

Desse total, 44% concordaram com a idéia de privatizar

o governo.

Ratinho é um magnífico sintoma — fenômeno que ajuda a entender porque políticos tão transparentemente enganadores prosperam por tanto tempo.

São Paulo está, nesse momento, oferecendo um exemplo definitivo.

★

O candidato favorito, até agora, ao governo de São Paulo se chama Francisco Rossi.

Seu slogan é "Chega dos mesmos". Reproduzindo o estilo Collor, ao dizer que é uma cara nova da política.

A empulhação se constataria na leitura de sua biografia, fartamente divulgada pelos jornais.

A "cara nova" já foi duas vezes prefeito de Osasco, secretário de Paulo Maluf, coordenador da campanha de Collor.

Religioso, ele se atribui dons divinos; chegou a dizer que, com o poder da mente, abria espaço nos congestionamentos para seu carro passar.

★

Não se conclua que o "povo", como dizia Pelé, não sabe votar.

As grandes empulhações nacionais só prosperaram porque foram amparadas por quem tem dinheiro e se imagina educado.

Aposto, aqui, que se Ratinho fosse lançado para presidente iria empolgar boa parcela do eleitorado — exatamente como ocorreu com seu patrão, Silvio Santos, cujo espírito público é tamanho que desmonta programas de jornalismo e remunera com milhões a baixaria.

FOLHA DE S. PAULO

3 ■ 2 campinas sábado, 29 de maio de 1999

LETRAS JURÍDICAS

*Discriminação gramatical*WALTER CENEVIVA
da Equipe de Articulistas

A Constituição do Brasil é muito clara no sentido de proibir toda espécie de discriminação por causa de origem, cor, raça, idade, crença ou sexo (artigo 3º). Nenhuma dessas características do ser humano pode ser utilizada para lhe dar tratamento diverso e pior do que seria atribuído a outros seres com as mesmas ou com outras características.

O preceito constitucional passa por muitos obstáculos quando se transpõe o desfiladeiro entre a doutrina e a prática. Há diferenças de tratamento não discriminatórias. Decorrem da natureza das coisas. Dependem de certas especializações, de capacitação física própria e assim por diante. As exceções, porém, só devem ser aceitas com muito cuidado.

Todavia, subsistem discriminações tradicionais, acolhidas no dia-a-dia de vida e que, de muito repetidas, nem parecem ofensivas da regra constitucional. O verbo judiar ilustra a hipótese. Significa, segundo os dicionários, tratar mal, escarnecer. Discrimina judeus, com origem na morte do Cristo e na traição de Judas Iscariotes, malhado na Páscoa, ano após ano.

"Comer como um frade" é me-

nos grave, mas ainda assim, tem conotação depreciativa, ligada à boa vida atribuída a esses religiosos católicos. Os animais não escapam da discriminação. Veja-se, por exemplo, burro e veado.

A mais grave discriminação encontrada na linguagem comum é contra a mulher. Os exemplos se contam em grande número e seria de bom alvitre que fossem eliminados. O antigo craque e hoje dirigente Zico continua referido como o Galinho de Quintino, com dupla alusão à sua valentia e ao bairro do Rio, onde cresceu. Ninguém cogitaria de chamar uma esportista de "a galinha de Quintino", porque a forma masculina é elogiosa, mas a feminina sugere mulher volúvel, que se entrega facilmente.

As alternativas em matéria de gênero chegam a ser grotescas. Chama-se homem público o político ou administrador envolvido com decisões do governo. Seu contrário ("mulher pública") equivale a prostituta. Grandes figuras da administração, do sexo feminino, cada vez mais numerosas, podem ser designadas por muitas formas, mas não pela versão feminina da elogiosa designação dos homens.

Os plurais no masculino (pais, por exemplo) designam, em português, os dois sexos. O Có-

digo Civil e muitas leis trazem plurais dessa espécie em que a mulher é discriminada. Surge até na Constituição ao referir a responsabilidade dos pais (artigo 229) no dever de assistir, criar e educar os filhos, querendo significar o pai e a mãe.

Os exemplos não acabam. A história do homem sobre a Terra, quer dizer a história do ser humano. Passando a outro campo, as colunas sociais podem designar um homem como mundano, isto é, afeito às coisas do mundo. Chamar mulher honesta de mundana gerará processo por danos morais, pois mundana é prostituta. A variação do gênero é discriminante.

A discriminação mais grave ocorre em Portugal, onde tem uso a palavra puto para designar rapaz, mas a versão feminina só se aplica, cá como lá, na acepção ofensiva e nos palavrões tradicionais. Conclusão prudente: a discriminação linguística vai demorar muito tempo para ser resolvida.

Nós, advogados e jornalistas, bem poderíamos dar o exemplo mudando o nome de nossas entidades de classe para a Ordem da Advocacia do Brasil e Sindicato (ou Federação) de Jornalistas, eliminando o plural masculino "dos Advogados" e "dos Jornalistas".

PONTO DE VISTA

Vamos desarmar o país

Para acabar com a violência no país, precisamos deixar de buscar saídas paliativas e colocar o dedo diretamente na ferida. A solução é desarmar todo mundo. Só um mutirão para tirar as armas de circulação pode dar fim ao estado de insegurança em que nos encontramos. Quando digo que todo mundo deve ser desarmado, incluo aí bandidos, os vigilantes, o cidadão comum – e, no futuro, até mesmo a polícia.

O cidadão que trabalha e possui uma arma para defender sua família é um fornecedor em potencial do armamento utilizado pelos marginais. É na casa ou na cintura dos homens honestos que os ladrões vão buscar boa parte dos revólveres que utilizam nos assaltos. Além disso, grande parte dos crimes de morte é praticada por pessoas honestas, mas violentas ou despreparadas, que perdem o controle em situações críticas. Outro dia ouvi a notícia da morte do publicitário Antônio Carlos Valério, baleado por um jovem de classe média, de 18 anos, depois de uma discussão boba.

Duas famílias ficaram arrasadas. Se não estivesse armado, aquele jovem não teria se sentido tão poderoso.

No dia 13 de junho (valha-nos, Santo Antônio), por volta das 21 horas, minha mulher foi à farmácia acompanhada por um dos filhos, de 16 anos. Enquanto ela comprava o remédio, o filho ficou no carro, no estacionamento da drogaria. Em

meio minuto, um bandidão desceu de um outro carro do outro lado da rua, onde seu sócio ficou no volante, empunhou uma arma reluzente, pediu a chave, mandou indicar o segredo e saiu tranquilo cantando os pneus. Foram embora cada um em seu carro. O meu querido Santana 1989, tão bem cuidadinho, comprado em Segunda mão com tanto sacrifício, lá se foi para sempre. Essas coisas acontecem o tempo todo em São Paulo ou em qualquer lugar, a qualquer hora, com qualquer um. Por quê? Vamos deixar de lado todos os aspectos sociais, psicossociais, familiares e religiosos. Vamos ser práticos. O fato é que o bandidão tinha uma arma que o tornava poderoso, senhor da situação, dono da vida de meu filho e do meu carro. Um covarde armado, onipotente.

**"Precisamos
fazer um
mutirão para
tirar de
circulação
todas as
armas de
fogo"**

MANUEL ROUXINOL

Precisamos tirar as armas de circulação e devemos usar, inclusive, as Forças Armadas nessa tarefa. Ou será que alguém ainda pensa que o inimigo é a Argentina, a Rússia, os Estados Unidos – ou que o Exército brasileiro tem que estar à espera dos marcianos? O inimigo do Brasil hoje está aqui dentro, solto, matando inocentes nas praças, nas ruas, nos carros, entrando em casa de qualquer um quando bem entende e roubando para comprar drogas, autoridades e armas cada vez mais sofisticadas.

A legislação tem de mudar. O porte legal de arma deve desaparecer. Quem tiver arma deve ser rigorosamente punido, como crime inafiançável, com penas a ser cumpridas na cadeia. Um mutirão de desarmamento deveria iniciar-se com uma lei que invalidasse os portes legais de armas existentes e desse um prazo para que todos entregassem suas armas. Depois disso, quem fosse encontrado de posse de uma

arma seria submetido aos rigores da lei. Cinco ou seis meses de uma operação de desarmamento generalizado fariam uma limpeza das armas da marte. Seria o suficiente para retirar das mãos dos inimigos – e todo civil armado é um inimigo – centenas de milhares de armas de fogo.

Para que isso tudo seja feito, precisamos de legisladores com outra mentalidade no Congresso Nacional. Basta que todos nós, cidadãos brasileiros, eleitores, votemos só em Candidatos que se

comprometam com nossa segurança, nossa tranquilidade, nosso trabalho, nossas vidas. Será que o lobby das fábricas de armas e os lobbies dos desmanchantes de carros e dos traficantes, que faturam milhões de dólares, são tão poderosos? Mais poderosos que nosso voto democrático e nossa vontade de viver e trabalhar em paz e harmonia como cidadãos?

A solução existe. É só quereremos. Minha voz morrerá se ninguém lhe fizer eco. E continuaremos construindo grades em nossas casas, colocando trancas em nossos carros, ouvindo notícias assustadoras e vendo morrer nossos jovens, nossos amigos, nossos filhos, porque nada fizemos. Continuaremos esperando pela ação do governo e da polícia como há tantos anos.



Manuel Rouxinol
é jornalista

VEJA, 13 DE JULHO, 1994

O que é o desarmamento?

CARLOS ALBERTO DE CAMARGO

A grande virtude das campanhas de entrega voluntária de armas está no seu efeito educativo, já que a quantidade de armas arrecadadas é insignificante em relação ao total das existentes. Mas é esse efeito educativo que interessa realmente, já que só a educação muda consistentemente os comportamentos, aperfeiçoando pessoas e comunidades.

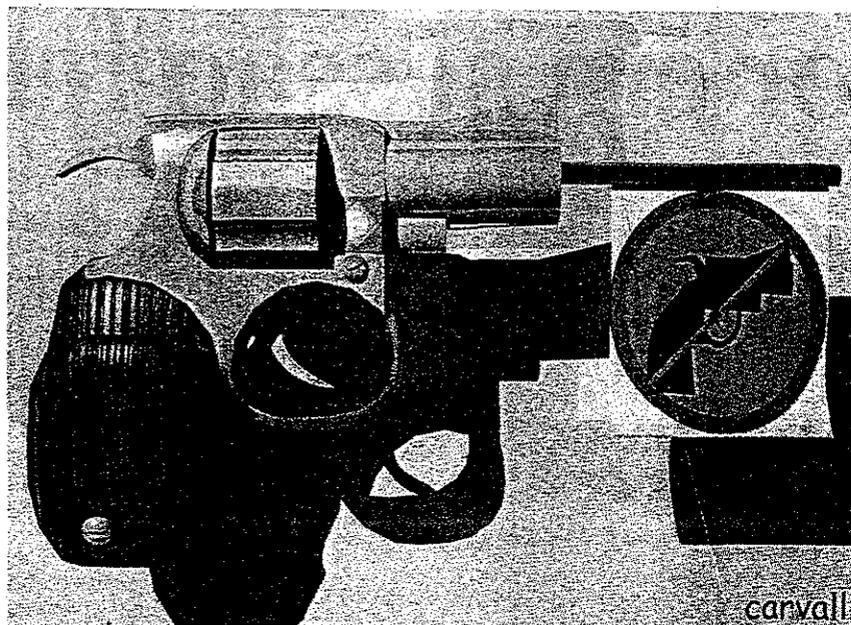
Nesse sentido, é indispensável considerar que a arma não está apenas na cintura das pessoas, mas principalmente dentro da cabeça. E a tentativa de fazer o desarmamento apenas por meio do ato mecânico da entrega, voluntária ou coercitiva, na verdade não desarma, pois não leva em conta que o desarmamento é um processo cultural que deve ser respeitado. Se não fosse assim, mesmo que, por hipótese, conseguíssemos recolher todas as armas, as pessoas cometeriam violência com lanças e bordunas.

Para desarmar a cabeça precisamos de uma mensagem que seja eficaz. Ou seja, para convencermos as pessoas que ingenuamente portam armas, mesmo sem habilitação técnica, para uma eventual defesa, é preciso alertá-las de que correm assim maior risco de vida, ou mesmo de que correm maior risco de cometer um crime durante a violenta emoção de uma briga, e de que sua arma poderá sempre passar para as mãos dos bandidos. O melhor argumento, entretanto, seria a notícia de que elas já não precisassem mais de armas para sua autodefesa contra delinquentes.

A arma, desgraçadamente, para grande quantidade de jovens da periferia, é muito mais a âncora para uma série de valores absolutamente vitais e ligados à auto-estima, como ser alguém, ser importante, respeitado, temido. Tirar a arma de dentro da sua cabeça é como apertar a tecla "delete" do computador: apaga-se um programa.

Nesse caso, portanto, a mensagem de-

A tentativa de fazer o desarmamento apenas por meio do ato mecânico da entrega na verdade não desarma



ve ter em vista a técnica da substituição. A imagem da arma, que está lá por uma necessidade de auto-estima, deve ser substituída por outra que também sirva de âncora, mas estimulando valores éticos. E o jovem deve acreditar nesse novo valor, gostar e ter orgulho dele, e deve também se sentir agente ativo e respeitado dessa mudança, que implica a visão de oportunidades de crescimento pessoal geradas por políticas públicas sociais adequadas.

Das 20.499 armas apreendidas em São Paulo pelas patrulhas da polícia em 1998, 2.115 estavam com menores.

Esse número, embora expressivo, não reflete a dimensão do problema, já que, além de ser bem menor do que o de armas existentes, não leva em consideração os cacos de vidro e outros objetos usados para a prática de violência.

É evidente que uma estratégia ampla de desarmamento deve passar também pelo incremento das apreensões pela polícia nas buscas pessoais e em veículos, no cumprimento de mandados ou nas prisões em flagrante, na restrição ao

porte individual e ao uso profissional, já que, em 1998, foram roubadas 968 armas de vigilantes, o que é um absurdo.

Deve ainda, finalmente, contemplar o controle da entrada ilegal pelas fronteiras e perpetrar uma ofensiva diplomática com vistas aos mercados internacionais de armamento.

Se, para as pessoas de bem, deve bastar a previsão do perigo que correm ao portarem armas, aos delinquentes deve ser sinalizada uma consequência de gravidade suficientemente desencorajadora, que, em um Estado Democrático de Direito, traduz-se na rápida resposta do Poder Judiciário em cada caso, por meio de sentenças proporcionalmente duras em relação à gravidade do fato.

Embora pareça difícil, o caminho que leva a uma sociedade desarmada é o único verdadeiramente eficaz e compatível com a dignidade humana, já que o outro caminho, que encoraja o porte de armas porque os bandidos estão cada vez mais armados, certamente nos levará ao caos definitivo.

FOLHA DE SÃO PAULO

24/02/1997

QUEM NÃO LÊ NÃO ESCREVE

WANDER SOARES

É alarmante o fato de que apenas 1% dos alunos brasileiros da 3ª série do 2º grau (ou seja, os que se preparam para ingressar na universidade) tenha domínio adequado do idioma português.

O resultado, expresso em pesquisa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), deve servir de alerta para os responsáveis pela gestão do ensino, os professores e os pais de alunos. Não é sem razão que os estudantes brasileiros reagiram de forma tão contundente ao "provão" instituído pelo Ministério da Educação, que expõe o despreparo com que os alunos saem das universidades.

O problema apontado pela pesquisa, que inclui outras áreas do conhecimento, como a matemática, poderia ser simplesmente atribuído, numa análise mais simplista e superficial, à má qualidade do ensino público. O estudo, entretanto, também abrange os alunos das escolas particulares, nas quais, em tese, se pratica ensino de melhor nível.

Fica claro que a questão é mais abrangente e grave, merecendo a atenção de toda a sociedade e das autoridades neste final de século.

Seria ingenuidade, para não falar em omissão histórica, imaginar que possamos conquistar o desenvolvimento sem preparar adequadamente nossos jovens para um mundo em que a informação, em todas as áreas do conhecimento humano, será um diferencial decisivo para delimitar o grau de independência e competitividade de países, empresas, instituições e, sobretudo, indivíduos.

Não bastam tecnologia de ponta, redução de custos, programas de qualidade e produtividade. Para participar da globalização com vantagens competitivas, o Brasil precisa de valores humanos, cujos talento, cultura, criatividade e preparo são requisitos fundamentais ao desenvolvimento.

Observa-se no país, contudo, uma perigosa desvalorização da cultura básica, da erudição e do conhecimento. A informação científica e humanística é "pelletizada" em apostilas, na "indústria" do vestibular ou na realidade virtual da multimídia eletrônica.

A grande maioria dos cursos de 2º grau e "cursinhos" prepara o aluno apenas para realizar a prova, mas não desenvolve nele o raciocínio, o senso crítico e o conhecimento de base.

Obras literárias importantes são resumidas, de forma pobre e descaracterizada, em poucos parágrafos. As apostilas são confeccionadas sem estudos prévios, ao contrário do que ocorre com os livros, que demandam anos de pesquisa por profissionais,

especialistas, intelectuais, escritores e cientistas, contendo ilustrações detalhadas e informações completas.

Já sem cultura básica, nossos jovens também não são estimulados à leitura de jornais e revistas, que também se constituem em fonte imprescindível de informação e formação.

Os estudantes sabem manipular com habilidade os microcomputadores, em casa e, de forma crescente, também nas escolas, públicas e privadas. "Navegam" com fluidez na Internet, mas não são capazes de interpretar um texto de Machado de Assis; são verdadeiros ases das artes marciais dos jogos eletrônicos virtuais, mas não conseguem redigir um com princípio, meio e fim, estilo, forma e linguagem; "conversam" com colegas de outros continentes, via modem, mas atentam contra o idioma com seu pobre vocabulário.

Nossos jovens têm acesso a todos os canais da era da informação, mas não têm informação. Por isso, no ano decisivo de disputa de uma vaga na universidade, recorrem a cursos especializados em vestibulares, que treinam, mas não ensinam.

As escolas brasileiras não possuem bibliotecas. As raras existentes são incompletas e, o que é pior, pouco frequentadas. Em casa, a leitura de livros,

igualmente, não é estimulada. Nada contra a informática, a multimídia e a realidade virtual. É inadmissível, porém, a ausência de formação intelectual e a alienação diante da realidade tangível

Para reverter esse quadro — uma responsabilidade de autoridades, educadores, professores e pais —, não basta oferecer aos alunos os imprescindíveis livros didáticos. É preciso oferecer-lhes incentivo e meios de lerem os principais autores nacionais e estrangeiros, da literatura de ficção e não-ficção, jornais, revistas e obras científicas e humanísticas. Essa é a forma de construirmos uma sociedade inteligente, culta e capaz de conduzir o Brasil a um destino melhor.

Como reflexão, fica o alerta de Bill Gates, o multimilionário gênio da informática, que, sem qualquer constrangimento, afirmou: "Meus filhos terão computadores, sim, mas antes terão livros". Sem livros, sem leitura, os nossos filhos serão incapazes de escreverem — inclusive a sua própria história.

Bill Gates
afirmou: **"Meus**
filhos terão
computadores,
sim, mas antes
terão livros"

Wander Soares, 51, é vice-presidente da Abrelivros (Associação Brasileira dos editores de Livros), diretor-adjunto da CBL (Câmara Brasileira do Livro) e diretor de marketing da editora Sarava.

CORREIO POPULAR

CAMPINAS, 22 DE AGOSTO DE 1998

COBRA DE SEGURANÇA

Moacyr Castro

Correio Popular, julho de 1989: ladrões levam 10 carros por dia.

Correio Popular, julho de 1994: ladrões levam 20 carros por dia.

Correio Popular, julho de 1998: ladrões levam 33 carros por dia.

Correio Popular, julho de 2003: ladrões levam todos os carros da cidade...

Nesse ritmo, não sobrará um para contar esta triste história. Uma história que já foi contada há cinco anos pelo repórter Marcelo Pereira. Conhece? Não? É o pai do Gabriel. Agora, foi a vez da Maria do Carmo Pagani. Conhece? Não? É a mãe da Júlia e do Pedro. Cada vez que um repórter do Correio conta essa história é forçado a aumentar muitos pontos. Seguro do carro em Campinas é mais caro, porque o risco é maior.

Numa crônica de cinco anos atrás, em cima da indignação do Marcelo, lembrávamos aqui, que a expansão dos furtos e roubos de veículos era maior do que a da frota da cidade. Uma prova de que a audácia dos ladrões é superior ao desempenho da indústria automobilística - portanto, dia chegará em que Campinas ficará sem carros. Parece que sem polícia ela já ficou.

Enquanto isso, a indústria de engenhocas para inibir a ação dos bandidos também cresce e amplia a variedade de equipamentos. Em vão. A Febem mantinha uma unidade de delinquentes juvenis superdotados em Sorocaba. Para medir a perspicácia dos meninos, psicólogos e engenheiros equipavam carros com os dispositivos de segurança mais modernos. O garoto com o "QI" mais baixo saía rodando em menos de 15 segundos. Eles "desarmavam" qualquer esquema de segurança de agências bancárias. Prodígios. Do mal.

Bandido supera qualquer truque e, um a um, eles entram e saem de moda, desmoralizados. Havia a chavinha, embaixo do tapete do banco do "carona", que, acionada, interrompia o fornecimento de combustível. A trava de direção; a gravação do número do chassi nos vidros; a retirada do cachimbo do motor (motor fuma cachimbo?); alarmes - o som desses aí já virou marca registrada nas cidades, mas para os ladrões, ele não passa de música folclórica da bandidagem. É mais manjado do que a sirene da polícia. Quando dispara, o carro já foi saqueado. Aliás, a polícia...

A melhor solução encontrada até hoje é a de um comerciante da Moóca, em São Paulo. Ele leva uma serpente ensinada dentro de uma caixa. Quando sai do carro, solta a cobra. Não sei de nenhum meliante com coragem de matar aquela cobra e mostrar o pau. Funciona.

Vou repetir uma sugestão de cinco anos atrás: muita gente, quando sai o carro, leva o toca-fitas. Deve haver um jeito de fazer uma direção removível, que se encaixa na barra, como a chave Yale se encaixa na fechadura. Sabe como é? Uma direção para cada carro, como existe uma chave Yale para cada fechadura. Os ladrões podem ser espertos, mas duvido que algum deles consiga dirigir um carro sem direção. Fica difícil, também, eles carregarem um montão de direções debaixo do braço, até achar uma que se encaixe no carro que querem roubar.

Para vencer esse desafio, só se o ladrão inventar um jeito de dirigir um carro sem direção usando um controle remoto. Será que dá certo?

Pregado no poste: "Ladrão que rouba certos políticos tem cem anos de perdão?"

ENSAIO

O país da morte no corredor

Aqui é o lugar onde não há vagas para tratar os feridos, aqui é Ruanda

ROBERTO POMPEU DE TOLEDO

No portão do Pronto Socorro do Hospital das Clínicas, em São Paulo, há uma placa em que está escrito:

PRONTO SOCORRO
LOTADO
COM EXCESSO DE
() PACIENTES
SEM LEITO

O espaço que acima está em branco é preenchido a cada dia com um número, como se fosse o placar de um jogo de basquete. Na quarta-feira passada, o número era 69. Na quinta, 59. Tanto se banalizaram as placas, cartazes e painéis que se espalham pelas cidades que poucos lhes dão bola. Veja-se o que ocorre com o horrendo dedão espetado para cima que a cervejaria Brahma escolheu como símbolo. Não bastasse a iniciativa abusada de tentar emprestá-lo à pátria, forçando uma confusão entre os símbolos nacionais e o próprio símbolo, a cervejaria aproveitou a Copa do Mundo para exibir seu dedão, reproduzido em descomunais proporções, em plena encosta do Morro da Urca, no Rio de Janeiro, o morro que faz par

com o Pão de Açúcar. Dá para imaginar a Torre Eiffel, em Paris, envolvida pela bandeira de uma cervejaria? Ou o Ponte Vecchio, em Florença? Tão cansados estão os olhos, no entanto, com a vulgaridade dos apelos publicitários que nos rodeiam, que poucos se deram conta da extensão da afronta.

De outras vezes, a indiferença diante de um cartaz de rua pode ser substituída por uma emoção inesquecível. Numa das mais belas frases que jamais abriu uma obra literária, o argentino Jorge Luis Borges começa seu conto "El Aleph" da seguinte forma:

"Na ardente manhã de fevereiro em que Beatriz Viterbo morreu, depois duma imperiosa agonia que não cedeu um só instante nem ao sentimentalismo nem ao medo, observei que os painéis de ferro da Plaza Constitución tinham renovado não sei que anúncio de cigarros vermelhos; o fato me desgostou, pois compreendi que o incessante e vasto universo já se afastava dela e que essa mudança era a primeira de uma série infinita".

A frase de Borges remete-nos de volta à do placar do Hospital das Clínicas. Uma ostenta o torneio elegante de um mestre da palavra, outra um raquitismo literário que nem leva em conta a pontuação, e no entanto elas possuem algo em comum: ambas multiplicam a morte. O anúncio de cigarros que se renova depois da morte de Beatriz Viterbo é uma outra morte que vem se somar à dela. Um pedaço da Plaza Constitución renovou-se sem ela. Isso quer dizer que a Plaza Constitución, tal qual ela a conheceu, não existe mais, ainda que por um ínfimo detalhe.

Quer dizer também que a Plaza Constitución, tal qual é agora, ela jamais virá a conhecer. O tempo, enquanto foge de Beatriz, vai acrescentando sobre sua primeira morte sucessivas camadas de olvido, que são outras mortes.

A placa no Pronto Socorro do Hospital das Clínicas é a sugestão de que naquele espaço, onde por sua própria natureza a morte já ronda com assiduidade, agora ronda ainda mais. Pronto-socorro é lugar aonde as pessoas chegam estropiadas, atropeladas ou esfaqueadas, quando não em crises súbitas do apêndice ou da diabete. Normalmente já chegam com a vida em perigo. Agora o perigo se multiplica.

Aprofunda-se o significado do cartaz à porta do Pronto Socorro quando se ouve o professor Dario Birolini, titular do Departamento de Cirurgia da Faculdade de Medicina da USP, à qual pertence o Hospital das Clínicas. O doutor Birolini costuma referir-se à "morte administrativa" como uma das mais frequentes causas de morte, hoje, no Brasil. Morte administrativa? Sim, a morte que ocorre não por culpa do médico, que fez o que tinha de fazer, nem da doença, que afinal não era tão grave, mas por algo que se interpôs entre eles. Ou melhor, que não se interpôs. Que faltou, num momento crucial — um remédio, um aparelho, leito, vaga na UTI. Morre-se muito de corredor, por exemplo, hoje, no Brasil. Morte de corredor é uma modalidade de morte administrativa. Birolini calcula, empiricamente, que as mortes administrativas podem chegar a 40%, no Hospital das Clínicas.

Não ganhamos a Copa do Mundo? Não temos uma moeda que já há um mês — um mês inteiro — se agüenta forte como o dólar? O placar no portão do Hospital das Clínicas está ali para lembrar no entanto que o Brasilzão sujo, podre e vergonhoso ainda está firme. "As pessoas ficam chocadas com Ruanda?", diz o professor Birolini. "Não deveriam, Ruanda é aqui." Ruanda! É isso o que anuncia o cartaz no portão.

