

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

**ARGUMENTAÇÃO EM SALA DE AULA:
leitura e produção textual a partir de textos jornalísticos**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação
em Lingüística da Universidade Federal de Santa
Catarina, como parte dos requisitos para obtenção do
grau de Mestre em Lingüística
Orientação: Prof.^a Dr.^a Terezinha Kuhn Junkes

MARCO ANTONIO QUIRINO PESSOA

Florianópolis
Jul/2002

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

**ARGUMENTAÇÃO EM SALA DE AULA:
leitura e produção textual a partir de textos jornalísticos**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação
em Lingüística da Universidade Federal de Santa
Catarina, como parte dos requisitos para obtenção do
grau de Mestre em Lingüística
Orientação: Prof.^a Dr.^a Terezinha Kuhn Junkes

MARCO ANTONIO QUIRINO PESSOA

Florianópolis
Jul/2002

"argumentar é um processo infundável"

Dante Marcondes, 1994

"de se fazer muitos livros não há fim"

o livro do congregante, 1100 a.C.

Agradecimentos

A Deus, pelo dom da vida.

A minha família, pela compreensão em virtude de minha ausência.

À professora Terezinha, por sua orientação e companheirismo.

À D. Juci, por ter aberto a primeira porta.

À D. Marize, a Rosângela e a Márcia, por terem confiado em meu trabalho na E. E. B. Bartolomeu da Silva.

À Otilia, pelas sugestões e apoio contínuo.

Aos dezoito alunos da 6ª fase do Ensino Médio da E. E. B. Bartolomeu da Silva, pela dedicação com que participaram da pesquisa.

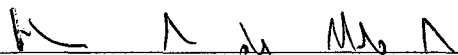
À CAPES, financiadora da pesquisa.

A todos os amigos que, de uma forma ou de outra, apoiaram este trabalho.

TERMO DE APROVAÇÃO

Argumentação em sala de aula: leitura e produção textual a partir de textos jornalísticos

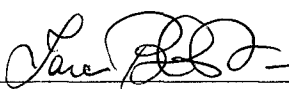
Dissertação considerada aprovada como requisito para a obtenção do grau de mestre na área de Lingüística – Lingüística aplicada ao texto e ao ensino – pelo Programa de Pós-graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina

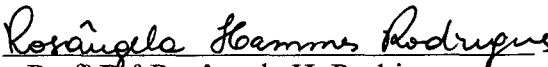

Prof. Dr. Heronides de Moura Mello
Coordenador do Curso de
Pós-graduação em Lingüística

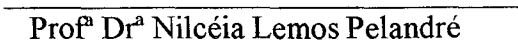

Profª Drª Terezinha Kuhn Junkes
Orientadora

Banca examinadora:


Profª Drª Terezinha Kuhn Junkes
Presidente


Profª Drª Iara Bemquerer Costa
Membro


Profª Drª Rosângela H. Rodrigues
Membro


Profª Drª Nilcéia Lemos Pelandré
Suplente

Florianópolis, 31 de julho de 2002

Resumo

Esta pesquisa parte da premissa de que é possível desenvolver um trabalho em sala de aula, com leitura de textos argumentativos centrada na observação sistemática de esquemas de construção de argumentação e de produção textual, em que sejam criadas situações que levem o aluno a assumir uma postura persuasiva frente a seu interlocutor. Por isso, efetuamos este estudo com o objetivo de pesquisar uma metodologia para o processo de ensino/aprendizagem de produção de textos argumentativos escritos. Participaram da pesquisa 18 alunos do Ensino Médio da rede pública de educação do Estado de Santa Catarina, cujas produções textuais foram analisadas. O ponto de partida para a realização dos trabalhos foi a leitura e a análise argumentativa (bem como a discussão dos temas abordados) de textos jornalísticos opinativos, como artigos e editoriais, culminando com a produção, por parte dos alunos, de textos argumentativos cujo intuito, como se sabe, é o de convencer o interlocutor a aderir à opinião defendida. Pretendemos, neste trabalho, apresentar algumas destas produções e as análises que procedemos sob dois aspectos: por um lado, a investigação da presença da argumentatividade em um sentido amplo, no que se refere à instauração de interlocução (Bakhtin, 1997), e, por outro lado, a investigação de esquemas argumentativos (Perelman, 1996) e outras marcas de argumentatividade em *stritu sensu* (Koch, 1984; 1992a), que caracterizam o texto cujo macro-ato seja persuadir ou convencer.

Palavras-chave: produção de texto; argumentação.

Abstract

This research starts on the premise that it is possible to develop a classroom work, through reading argumentative texts focused on the construct schemata for systematic observation of text production and discussion, in which are devised situations leading the student to assume a persuasive attitude front to a speaker. Therefore, we carried out this study aiming to research methodology for the learning-teaching process in making written argumentative texts. In this research we counted on the participation of 18 students from High School in public Network Instruction of Santa Catarina State, whose text productions were analyzed. The starting point for the accomplishment of such works were both argumentative analysis and reading (as well as the discussion of the approached themes) of opinionative journalistic texts, as papers and editorials, to culminate in producing, on the students' part, argumentative texts whose purpose, as it is known, is to convince the speaker by gripping on assured opinion. We intended, in this work, to show some of these productions and analyses we proceeded under two aspects: on one hand, to investigate presence of argumentativeness in a wide sense, in which concerns outsetting dialogue (Bakhtin, 1997), and, on the other hand, investigating argumentative schemas (Perelman, 1996) and other argumentativeness marks in *stritu sensu* (Koch, 1984; 1992a), that characterize the text which on a large scale is persuasive or convincing.

Keywords: text output; argumentation.

Sumário

RESUMO, i

ABSTRACT, ii

LISTA DE ANEXOS, iv

I – INTRODUÇÃO, 01

II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, 05

- 2.1 – Atividades com a linguagem em sala de aula, 05
 - 2.1.1 – O sujeito dialógico, 10
 - 2.1.2 – O texto numa perspectiva dialógica, 11
 - 2.1.3 – O dialogismo na linguagem, 14
 - 2.1.4 – Gêneros de discurso e tipos textuais, 20
 - 2.1.5 – Atividades com linguagem – a leitura, 25
 - 2.1.6 – Atividades com linguagem – a produção textual escrita, 31
- 2.2 – A argumentação '*stritu sensu*', 46
 - 2.2.1 – A retórica e os estudos da linguagem, 54
 - 2.2.2 – A construção da argumentação, 61
 - 2.2.3 – Os argumentos presentes em esquemas argumentativos, 63
- 2.3 – O texto jornalístico em sala de aula, 70
 - 2.3.1 – As categorias e gêneros jornalísticos, 70
 - 2.3.2 – As condições de produção do texto jornalístico, 73
 - 2.3.3 – A formação de opinião, 77

III – METODOLOGIA, 81

- 3.1 – A pesquisa, 81
- 3.2 – O universo da pesquisa, 82
- 3.3 – Os instrumentos da pesquisa, 83

IV – ANÁLISE DOS TEXTOS, 89

- 4.1 – Leitura e análise dos textos jornalísticos, 89
- 4.2 – A proposta de produção textual, 109
- 4.3 – Análise dos textos produzidos em sala de aula, 112
- 4.4 – Comentário sobre a análise dos textos, 183

V – CONSIDERAÇÕES FINAIS, 188

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA, 193

ANEXOS, 198

Lista de anexos

- Anexo n.º 1** – comentário *Lula e a fome*, de Carlos Heitor Cony – jornal *Folha de São Paulo*, p. A2, edição de 23/07/2001
- Anexo n.º 2** – notícia *Emissoras registram recorde de audiência*, de Gabriela Goulart – *Jornal do Brasil*, p. 6, edição de 31/08/2001
- Anexo n.º 3** – charge *Show da vida*, de Claudio Paiva – *Jornal do Brasil*, p. 10, edição de 31/08/2001
- Anexo n.º 4** - editorial *Ética do respeito à vida* - jornal *O Estado de São Paulo*, p. 3, edição de 30/08/2001
- Anexo n.º 5** – editorial *Vidas por um fio* – *Jornal do Brasil*, p. 10, edição de 31/08/2001
- Anexo n.º 6** – comentário *Historinhas desumanas*, de Marcelo Beraba – jornal *Folha de São Paulo*, p. A2, edição de 20/09/2001
- Anexo n.º 7** - transcrição do programa *Observatório da Imprensa*, exibido em 28/08/2001, pela *TV Educativa*
- Anexo n.º 8** – carta de leitor publicada da seção *Fórum de Debates* – jornal *O Estado de São Paulo*, p. A2, edição de 31/08/2001

I - Introdução

É incalculável a quantidade de informação que circula em nosso país, ou mesmo em todo o mundo. Uma porção ínfima desta é captada pelos órgãos de imprensa e veiculada em forma de notícias e reportagens, em jornais e revistas que diariamente se oferecem às pessoas.

Os jornais e revistas de grande circulação assumem a responsabilidade de permanecerem atentos ao que acontece no cotidiano para divulgar as informações que consideram relevantes; mas não somente isto, esses veículos de informação encaram como sua obrigação interpretar muitos dos fatos que noticiam bem como formular uma opinião sobre acontecimentos importantes, expondo-a e defendendo-a argumentativamente, no intuito de influenciar a opinião do leitor. É nas páginas de jornais e revistas que determinados especialistas encontram espaço para expor suas opiniões e pontos de vista sobre determinados assuntos.

Quando um cidadão comum sente o desejo ou a necessidade de ficar melhor informado sobre os acontecimentos, seus desdobramentos, suas causas e possíveis conseqüências, tem à sua disposição uma boa gama de publicações que fazem circular opiniões, pontos de vista, muitas vezes conflitantes, que são ora esclarecedores ora providencialmente obscuros. Os jornais, como dissemos, são veículos desse tipo. Basta folhear um único exemplar para comprovarmos que variados pontos de vista são ali defendidos. Assim, aqueles que pouco ou nada entendem acabam 'obrigados' a ouvir ou a ler o que têm a dizer aqueles que entendem, se querem formular uma opinião pessoal sobre um assunto que consideram importante. Entretanto, nem sempre esta é uma tarefa fácil. O leitor pode ficar no meio de um 'fogo cruzado', tendo dificuldades para compreender a argumentação usada em textos opinativos. Às vezes é tarefa complicada avaliar uma argumentação que defende determinada idéia, ou perceber qual, dentre duas argumentações, é de fato a mais consistente.

Os 'leigos' em determinados assuntos muitas vezes não são capazes de proferir uma contra-palavra sequer quando ouvem ou lêem um discurso de um político, ou mesmo uma peça publicitária, ou outro texto tipicamente argumentativo. É comum as pessoas não entenderem a argumentação de outras pessoas, não saberem analisar se os argumentos usados a favor de uma tese são realmente válidos, ou se são contraditórios; conseqüentemente, como conseguiriam contra-argumentar, defender um ponto de vista pessoal? Para muitos, o discurso dos especialistas, e dos que se dizem

tais, é uma imposição de idéias. E discursos desse tipo têm ampla circulação nas sociedades modernas.

É indiscutível que usar o conhecimento lingüístico para argumentar é uma das atividades mais corriqueiras do ser humano: diariamente usamos a linguagem verbal para obtermos coisas que queremos ou das quais precisamos. Algumas vezes temos de fazer uso de uma argumentação mais refinada, quer porque o assunto de que tratamos tende a não ser prontamente aceito – é controverso – quer porque nosso interlocutor não se deixa persuadir tão facilmente, quer por algum outro motivo. Ou ainda outros chegam a nós com a intenção determinada de nos mover à ação conforme seus interesses que, a princípio, pelo menos, podem não ser os nossos. É o caso, já declarado, do uso da linguagem em muitos textos jornalísticos de caráter opinativo.

Leitores habituais de jornal podem ser capazes, em muitos casos, por seu conhecimento de mundo, de analisar determinados textos argumentativos e tirar deles algumas conclusões: perceber, por exemplo, se a tese que o autor do texto se propõe a defender foi devidamente sustentada ou não; se a tese contrária, proposta por um oponente, foi melhor defendida; se os argumentos eram válidos ou não; e emitir então uma resposta, revelando que compreendeu ativamente a argumentação. Mas esse não é o caso de jovens leitores, na maioria das vezes, como com os quais trabalhamos nesta pesquisa.

É sabido que se aprende ler lendo; mas não lendo de qualquer maneira. No caso dos textos argumentativos, para que jovens leitores saibam avaliar uma argumentação, com o intuito de formar sua opinião, de se posicionarem quer a favor quer contrários à tese, muitas vezes é necessária uma leitura menos superficial, cuja aprendizagem requer a mediação de um leitor mais experiente. Aprender a elaborar textos argumentativos escritos também requer que certas habilidades sejam desenvolvidas em um processo mais consciente do que na argumentação que realizamos no dia-a-dia. Requer, por exemplo, que seu autor consiga instaurar condições para uma interação lingüística que é, em certos sentidos, uma interação diferente, mais complexa do que aquela face a face, dificuldade advinda justamente do fato de o interlocutor não estar fisicamente presente no momento da produção do enunciado. Na escola, cabe ao professor o papel de mediador na aprendizagem da argumentação, entendida aqui como um processo de formação de opinião, de sua defesa, com o intuito de convencer ou persuadir o interlocutor. E, por razões claras, o texto jornalístico pode se prestar a tal aprendizagem.

O jornal é um dos espaços escolhidos pela atual sociedade para o debate de idéias, de problemas que dizem respeito ao cotidiano das pessoas. Portanto, a gama de assuntos abordados em suas páginas é extensa. Além da diversidade de temas, há de se chamar a atenção para a diversidade de gêneros discursivos no jornal. Conseqüentemente é possível realizar um bom trabalho com linguagem em sala de aula com o jornal, e o trabalho que nos interessa é o argumentativo.

Evidentemente quando propusemos um trabalho de produção de textos argumentativos em sala de aula a partir da leitura de textos jornalísticos, não tínhamos por objetivo, por mais que desejassemos, a formação de alunos especialistas em escrever textos argumentativos. Nossa pretensão era a de ajudar os alunos a perceberem o uso argumentativo da linguagem que constantemente é feito; que a adesão ou a rejeição deles à tese defendida podem (e às vezes devem) ser sustentadas com argumentos; que assim como podem ler a argumentação de outrem, eles também podem elaborar a sua argumentação, conforme sua capacidade. E o papel do professor, nesse caso, é o de ajudar a desenvolver essa capacidade, tornar o processo de argumentação um processo consciente.

É este trabalho pedagógico de que trata esta dissertação. Após esta introdução, seu segundo capítulo discorre sobre o embasamento teórico do qual nos servimos tanto para o planejamento das atividades em sala de aula (leitura e produção textual) como para a análise dos textos produzidos pelos alunos. Iniciamos com uma reflexão acerca dos pensamentos do filósofo russo Bakhtin (1997; 1997a), para quem a utilização da linguagem sempre revela sua feição dialógica, em dois níveis: o diálogo entre interlocutores e o diálogo entre discursos. Em seguida nos detemos em um aspecto mais estrito do uso da linguagem: a argumentatividade presente em determinados enunciados ou textos cujo propósito é persuadir ou convencer o interlocutor, e para tanto aproveitamos os estudos de Perelman (1996). Por fim, dirigimos nossa atenção a alguns aspectos lingüísticos que cooperam, na superfície do texto, para a elaboração de uma argumentação coerente e consistente. Os estudos de Koch (1984; 1992a) norteiam esta seção.

No capítulo seguinte, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa (referentes às atividades realizadas em sala de aula).

Reservamos as análises textuais para o quarto capítulo. Inicialmente analisamos os textos jornalísticos de que nos servimos para as atividades de leitura em sala de aula. A seguir são analisados os textos produzidos pelos alunos. A tônica desta

análise é a argumentação em seus dois níveis: num sentido amplo, referente ao dialogismo; em *stritu sensu*, às formas que o texto apresenta para levar a cabo o ato de convencer e/ou persuadir.

Creemos que o trabalho pedagógico em sala de aula só pode surtir o efeito desejado, ou seja, o processo ensino/aprendizagem apenas se consumará caso o professor reflita sempre em sua prática, e o faça com a ajuda (dialógica) de outros que também se detiveram a pensar sobre o assunto – pesquisadores que oferecem sua contribuição para uma reflexão e um trabalho pedagógico mais coerente. A tentativa desta pesquisa transcorre nesta direção.

II - Fundamentação teórica

2.1 – Atividades com linguagem em sala de aula

‘Por que escrevo?’ É possível que todo escritor, desde o que consegue ver seu livro publicado com tiragem na casa dos milhares até aqueles cujas produções ficam guardadas na gaveta da escrivaninha – mas que nem por isso sejam menos importantes – faça a si esta pergunta. Buscar alguém para compartilhar descobertas, pontos de vista, impressões, experiências é o que move o espírito humano a escrever. Com um objetivo na cabeça, buscamos argumentos, idéias, um leitor, um espaço para compartilharmos o que nos incomoda, ou o que nos extasia.

Infelizmente, nem sempre as coisas são assim. Existem, sim, ocasiões nas quais quem escreve não é motivado por um desejo pessoal, ou por uma necessidade, ocasiões nas quais um texto tem de ser escrito sem que a pergunta ‘por que escrevo?’ seja sequer ventilada. Dai não há motivos para a procura de um, ou de o, interlocutor, ou para a elaboração de idéias, de argumentos, ou da palavra que melhor se presta ao que queremos comunicar. A escola é um dos lugares, quem sabe o único, onde isto ocorre.

O aluno escreve na escola, mas infelizmente muitas das vezes ele não sabe o porquê. Na grande maioria das vezes não é para que o aluno construa a sua própria identidade, ou para ser feliz, nem para dar forma e voz à babel que lhe povoa interiormente, muito menos por prazer (Frei Betto, 1997). Quando alguma razão transparece, percebemos que os textos produzidos em sala de aula servem, não a razões que poderíamos chamar de legítimas, como as acima, porém para aferições, inúmeras e muitas vezes inúteis, de conhecimentos questionáveis (pelo menos no momento), ou para prioritariamente ‘receber notas’, ou então como castigo (no que se transformam muitas das redações escolares). Jamais para extravasar o sentimento de mundo.

Este trabalho, com as devidas limitações com que nos deparamos, visa a refletir como romper, minimamente ao menos, com tal condição peculiar à produção escrita em sala de aula. Para levar o aluno ao prazer da escrita, à escrita com significado, é fundamental que ele entenda que seu texto resulta da necessidade de exprimir uma idéia, de contar ao outro, de viver uma forma diferente de interação social. Nossa tentativa, com certeza, não se tratou de ‘um tiro no escuro’. Pelo contrário, visando a que o estabelecimento de um objetivo para a produção textual em sala de aula

fosse um quesito indispensável, que a elaboração de argumentos por parte do aprendiz se direcionasse a interlocutores cuja presença, mesmo que virtual, estabelecesse uma interação, que a escrita se constituísse o resultado do ato de reflexão pessoal, procuramos contribuições que estudiosos de diversos campos da lingüística textual, da análise do discurso, e de disciplinas afins (como a retórica), pudessem oferecer para que concebêssemos uma proposta de metodologia de ensino/aprendizagem de língua portuguesa, especificamente de produção de textos argumentativos escritos, que privilegie a interação em sala de aula.

No que se refere a propor uma determinada metodologia para o ensino de língua portuguesa, no bojo da qual a prática de escrita não seja apenas um exercício de ortografia, ou de aferição de conhecimentos sintáticos ou metalingüísticos, a questão é que uma metodologia em si não muda o panorama vigente das aulas de português, centradas como são na aquisição de conhecimento metalingüístico a partir das gramáticas normativas do dialeto padrão. O cerne da questão sobre o método de ensino/aprendizagem a ser adotado está na concepção de linguagem que determina o fazer pedagógico.

A forma como se vê a linguagem define os caminhos de ser e de fazer do professor e, conseqüentemente, dos alunos. Qualquer postura adotada em sala de aula é uma articulação entre uma opção política e os mecanismos utilizados no ensino (Geraldí, 1991). A preferência por uma ou outra opção envolve a escolha de uma dentre várias definições possíveis para determinados conceitos, como de linguagem, de sujeito, de educação, de objeto de ensino, dentre outras. Os conteúdos ensinados, e seu enfoque, as estratégias de trabalho, a bibliografia, a avaliação, enfim, tudo o que se relaciona com a prática pedagógica, corresponderá às opções teóricas feitas previamente.

Para Geraldí (1984), a pergunta 'para que se ensina o que é ensinado?' é a questão mestra, que deve orientar a prática pedagógica de língua portuguesa. Uma necessária clareza acerca dos motivos que o levam a ensinar determinados conteúdos e uma igualmente necessária coerência na seleção destes implicam uma visão clara da concepção de linguagem de que se serve o professor. Três podem ser apontadas:

- *linguagem como expressão do pensamento*; desta concepção decorre o entendimento de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam com clareza. Todo o ensino vigente, baseado no conhecimento metalingüístico da gramática tradicional sem reflexão pessoal por parte do aluno, tem tal concepção como fundamento;

- *linguagem como instrumento de comunicação*, que vê a língua como um código capaz de transmitir ao receptor uma mensagem;
- *linguagem como forma de interação*; através dela o falante pratica ações que não seriam possíveis exceto verbalmente. O falante age sobre o ouvinte, esperando dele determinada reação.

A escolha de uma de tais opções por parte do professor se trata de um ato político. A partir dela outras concepções são formadas. A de sujeito é uma delas. Nas duas primeiras, expulsam-se do palco os atores e emerge uma língua sem falantes. A fala é entendida fundamentalmente como elaboração e emissão. A recepção é de irrelevante importância; não há espaço para a interação entre sujeitos, não se pensa também no contexto histórico e social do uso da linguagem, fatores que são imprescindíveis quando se trata de produções tipicamente humanas (Faraco, 2001).

Por outro lado, na última concepção, o falante se torna sujeito, pois participa da constituição da linguagem. Aqui, o espaço privilegiado, no qual se concebe a linguagem, é a interação. As ações lingüísticas acontecem entre sujeitos na interação verbal. O sujeito falante considera que há objetivos a se atingir sobre o seu interlocutor, de forma que procura agir sobre ele; suas ações lingüísticas incidem sobre o outro. É através destas ações sociais que as relações sociais se alteram.

A linguagem, como forma de ação sobre o outro e sobre o mundo, prescinde de seu contexto, aspecto que somente a terceira concepção acima listada é capaz de contemplar. Nesta concepção, a língua assume um estatuto diferente daquele que atualmente é assumido em sala de aula (ainda que inconscientemente). Não se trata de concebê-la como um sistema estável e imutável de formas lingüísticas que os indivíduos encontram elaborado, desprovido de um certo teor ideológico, como se existisse entre a palavra e seu significado uma relação natural.

A língua não está de antemão pronta, como se o sujeito pudesse se apropriar dela conforme suas necessidades nos momentos de interação. O falante, em momentos concretos de uso da língua, não acede a um conjunto de formas normativas, apropriando-se delas para o uso. Na verdade, a língua é reconstruída em cada processo interlocutivo. O locutor serve-se dela para suas necessidades enunciativas concretas.

O sistema da língua disponibiliza uma reserva imensa de recursos lingüísticos, lexicais, morfológicos, sintáticos que o falante mobiliza para se dirigir a um destinatário: “em comparação com os enunciados reais, o sistema da língua tem um caráter puramente potencial” (Bakhtin, 1997, p.346); o sistema da língua é apenas o

resultado de uma análise abstrata, composto de elementos abstratamente isolados das unidades reais do enunciado cujo propósito serve para determinadas tarefas, e não para toda e qualquer tarefa (idem, 1997a). Trata-se na verdade de um recorte da realidade lingüística, com propósitos que não o uso efetivo em condições sociais e culturais, determinadas historicamente, de interação. Como diz Bakhtin (idem, p. 95):

Na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.

A língua é resultado do trabalho dos falantes, que, no uso que fazem dela, dão-lhe forma conforme o estágio histórico em que se encontra quando do seu uso. De modo que produzir um discurso é agir sobre a língua. Geraldi (1991) assinala que ao produzir discursos, os sujeitos atuam ativamente em ações que se fazem *com* a linguagem, e ao mesmo tempo *sobre* a linguagem; e em contrapartida, há as ações *da* linguagem que formam a consciência dos sujeitos através de material lingüístico verbal (através do qual também opera). As ações com a linguagem, dentre outras, podem ser avaliar, persuadir, informar, e as sobre a linguagem referem-se à criação de novos recursos expressivos a partir de recursos disponibilizados (processos metafóricos, paráfrases, de estruturação sintática e outros).

De modo que a língua, pensada nos momentos em que se constitui matéria-prima do processo ensino/aprendizagem em sala de aula, bem como para a teoria da enunciação, não pode ser vista como sendo constituída apenas por um sistema fechado de elementos, abstrato, abstraído da realidade social, histórica e cultural de interações. Nela há elementos cujo valor referencial não pode ser apreendido apenas dentro do sistema, pois tal valor demanda traços do próprio ato de dizer, da enunciação. É o caso dos dêiticos, para mencionarmos apenas um exemplo.

Há no uso da língua o aspecto repetível, mas há também o que se configura novidade a cada uso. Em cada contexto de uso, aos elementos lingüísticos – palavras e orações – dotados de significado, podemos atribuir novos sentidos, pois, conforme Bakhtin (1997), os recursos da língua, lexicais, morfológicos, sintáticos, são neutros apenas enquanto unidades da língua. Neste sentido não pertencem a ninguém. As unidades do sistema lingüístico formam apenas um conjunto de sinais de uma face quando vistas como parte de um sistema fechado, acabado. Assim, podemos dizer que não comunicamos palavras ou frases. Essas não têm sentido em si mesmas. Apenas o têm quando se tornam signos, e para tal precisam receber vida. É na enunciação que isso

ocorre. É no momento da enunciação que os elementos lingüísticos tomam um sentido, uma direção, rumo ao interlocutor, se revestem de um objetivo ou intenção, se adaptam face aos vários elementos do contexto de interação. Apenas se revestirão de uma atitude emotivo-valorativa, deixarão de serem neutros, revestindo-se de uma concepção ideológica, nas situações concretas de uso. É na enunciação que a língua passa a ter valor de ação social. Com ela, o falante/escritor quer agir sobre o outro. O uso que faz dos recursos lingüísticos tende a refletir suas intenções. Por sua vez, o interlocutor irá tentar ‘ler’ as intenções do locutor, que podem ser múltiplas. Aqui é que o traço fundamental da linguagem é o argumentativo, o retórico, o ideológico (Koch, 1984; Vogt, 1989); na interlocução, a linguagem se define como o espaço da intersubjetividade, do cont[r]ato entre o eu e o outro.

O enunciado apenas pode ser considerado uma manifestação da linguagem se for levada em conta a enunciação – evento único de produção de sentido (e que é irrepetível). Tal sentido leva em conta não apenas seus elementos lingüísticos, mas também os extralingüísticos: tempo, lugar, papéis assumidos pelos interlocutores, imagens recíprocas destes, relações sociais, objetivos visados.

Quando pensamos em linguagem em termos de interação, temos presente que uma característica determinante do enunciado é que sua produção é dirigida a alguém. “O enunciado tem um autor e um destinatário” conforme Bakhtin (1997, p. 320). Para ele, o dialogismo é uma característica determinante da linguagem. Por dialogismo, entende-se que um enunciado é produzido por seu locutor como resposta a um enunciado anteriormente ouvido ou lido, e que esse mesmo enunciado é dirigido a outrem, à espera de sua resposta, afinal, para a palavra, não há nada pior que a irresponsividade.

Tendo por base tal concepção de linguagem, o ensino da língua em sala será a prática efetiva da linguagem, não mais reconhecimento e reprodução de conhecimentos construídos por outrem que não o aluno; o ensino passará a contemplar a construção e produção de conhecimento por parte do aluno.

Segundo Geraldi (1991), quando trabalha a linguagem como uma forma de interação, realizando através dela ações, o falante/escritor se torna sujeito, responsável por seu dizer. Trata-se do sujeito que dizemos dialógico.

2.1.1 - O sujeito dialógico

Vimos que o conceito de linguagem é um dos que norteiam o trabalho com língua materna em sala de aula. Esse conceito também influi no modo como pensamos o sujeito que vem aprender na escola, o aluno, de modo que conceber linguagem, com vistas à ação pedagógica, implica necessariamente o sujeito e sua constituição.

O sujeito se constitui como tal à medida em que interage com outros (Bakhtin, 1997a). Como sujeitos que somos, vivemos imersos nas palavras do outro. E a vida consiste em conduzirmo-nos no universo que é tais palavras, ouvindo-as (ou lendo-as) para reagirmos a elas. É através das palavras do outro que a nossa consciência se forma e ininterruptamente, porque estamos ininterruptamente interagindo, se transforma.

Como sujeitos em meio a uma torrente de discursos, ‘vemos’ os diversos discursos em constante embate ideológico. É por tomarmos contato com estes discursos que formamos nossos valores, conceitos, pontos de vista. Construimos o nosso discurso a partir dos mais diversos discursos, conflitantes, cada um deles em busca de uma hegemonia sobre os demais. Todo discurso se constitui na fronteira das palavras que são do sujeito e que são do outro.

Não há sujeito pronto e acabado, que participa num processo de interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros. O sujeito se constitui pela internalização dos signos que circulam nas interações. Sua consciência adquire forma e existência nos signos criados. As palavras do outro vão perdendo sua origem e vão se transformando em palavras próprias (o que era intersubjetivo se torna intra-subjetivo). Não é o caso de este se tornar uma cópia fiel do outro, haja vista que as histórias pessoais concorrem para a compreensão da palavra alheia.

Constituindo-se na e pela linguagem, o sujeito se constitui ideologicamente. Assim, não é ideal e livre (como quer a gramática gerativa), nem é constituído deterministicamente, subordinado ao social (como no estruturalismo). O usuário da língua não é totalmente livre, pois as escolhas que faz dependem muito das restrições da língua, sistema estruturado que é, bem como das condições de produção do enunciado. Entretanto, há fissuras nestas restrições que permitem a ação do sujeito.

Possenti (1998; 1996; 1995; 1988) assinala que qualquer falante é capaz de fazer uso de seu conhecimento da língua e das circunstâncias de sua utilização através de cálculos sofisticados e conscientes. O sujeito sabe o que está acontecendo quando participa de eventos discursivos e é capaz de manifestar suas intenções e objetivos. Faz uso de conhecimentos lingüísticos conectados a fatores contextuais e intertextuais. É bem verdade que não se trata de um sujeito uno, independente e acima das condições exteriores e de todos os discursos anteriormente elaborados. Nas situações de interação verbal, como quando da produção de textos escritos, ao mesmo tempo em que são visíveis as palavras do outro, são também visíveis as palavras do 'eu'. A presença do outro não é suficiente para apagar a presença do eu. Para Geraldi, trata-se de um mito imaginar o sujeito tanto como fonte dos sentidos como totalmente à mercê das restrições lingüísticas e discursivas. Como diz o autor:

Entre o tudo (produtor único dos sentidos) e o nada (assujeitamento completo a uma estrutura sem frinchas), há uma prática cotidiana em que os sujeitos não podem ser concebidos como 'autômatos sintáticos', 'monstros da gramática' e também – e no mesmo sentido – não podem ser concebidos como meros portadores da hegemonia discursiva de seu tempo (1991, p.16).

O sujeito, para cuja constituição consideramos que a educação escolar deve contribuir, é exatamente este: não totalmente autômato; um sujeito cuja formação, conforme veremos a seguir, acontece dialogicamente em seus contatos com os textos que circulam no seu meio social.

2.1.2 - O texto numa perspectiva dialógica

Uma vez que, para a educação escolar, numa perspectiva interacionista como a que adotamos, a unidade de ensino/aprendizagem é o texto, consideramos importante refletir sobre sua constituição e função na escola.

Muitas das características peculiares à linguagem também o são ao texto. Torna-se importante ter claro que tipo de objeto o texto se constitui, e quais são estas suas características, uma vez que o texto, como já afirmamos, é a unidade de ensino das aulas de língua portuguesa quando a linguagem é concebida como um espaço de interação. Assim é porque comunicamos nossas intenções não através de palavras, ou de frases descontextualizadas, mas de textos ou enunciados.

Meurer (1997) esclarece alguns aspectos interessantes referentes ao texto. Trata-se de um objeto de realização tipicamente humana, pois sua produção implica o fato de o homem viver em ambientes sociais cujas instituições definem culturalmente valores e práticas que são expressos através da linguagem. Daí, define discurso como “conjunto de afirmações que, articuladas através da linguagem, expressam os valores e significados das diferentes instituições” e texto como “realização lingüística na qual se manifesta o discurso” (idem, p. 16). É o discurso que organiza o texto, pois cada instituição social tem seus próprios discursos, e estes determinam como o texto poderá ser, conforme se constituem no grupo social a ideologia, a determinação de papéis sociais e outros fatores. Portanto, faz parte da constituição do texto o contexto (sócio-econômico, cultural, político e histórico) em que é produzido e que determina suas condições de produção. Por isso, o sujeito, ao fazer uso da linguagem através de textos verbais, não é totalmente origem de seu dizer. Entretanto, não se sujeita totalmente às determinações discursivas e mesmo lingüísticas porque um texto, qual enunciado que é, é determinado também por um projeto por parte do sujeito e pela execução deste projeto. Através de determinados cálculos (Possenti, 1996), o falante seleciona conscientemente certos recursos, conforme os atos lingüísticos que deseja realizar ou ver realizado (Bakhtin, 1997).

Koch (1997; 1995) apontando para, dentre vários aspectos, também os de interação, conceitua texto como:

Uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência de ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, mas também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (1997, p. 22).

Portanto, o discurso se forma na fronteira entre a palavra que é do sujeito e a palavra que é do outro.

Para a autora, além dos aspectos cognitivos, são relevantes os aspectos lingüísticos, bem como os sociais e os interacionais. Ou seja, o falante/escritor não usa a língua gratuitamente, mas o faz dotado de intenções – o que garante o aspecto argumentativo da linguagem – em relação àquele que com ele toma parte na atividade comunicativa. Através do texto, o usuário da língua procura produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, tenta agir sobre este. O contexto social, tanto numa

dimensão mais imediata como em outra mais ampla, histórica, é determinante para a produção do texto.

O termo '*enunciado*' possui um valor quase equivalente ao de texto, designando "uma seqüência verbal que forma uma unidade de comunicação completa no âmbito de um determinado gênero do discurso" (Maingueneau; 2001). Assim, um romance, um artigo de jornal são ambos enunciados.

Constituem o texto dois aspectos complementares. Em primeiro lugar, cada texto pressupõe um sistema lingüístico convencional compreensível para todos. Não haveria texto caso não houvesse à disposição uma extensa gama de recursos lingüísticos. Ao que diz respeito ao sistema da língua, corresponde o que é reiterável e reproduzível. Por sua vez, todo o texto tem um aspecto irreproduzível, uma vez que sua produção – mesmo quando reproduzível na história de circulação do texto – "é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal" (Bakhtin, 1997, p. 332). Um texto: a) se constrói na relação entre os interlocutores; b) opera com elementos que, sozinhos, são insuficientes para produzir um sentido fixo; c) inevitavelmente tem um significado, construído na produção e na leitura; d) diferentes instâncias de uso de linguagem operam com diferentes estratégias de produção e compreensão de textos (Geraldí, 1991).

O texto não se define por sua extensão ou por ser um conjunto de elementos lingüísticos de uma ou de outra forma, mas por ser o próprio uso da linguagem. Ou seja, deve ser constituído de uma coerência e unidade semântica tal que deve possibilitar a compreensão de seu interlocutor, o sujeito a quem é destinado. Como signo, isto é, tendo seu significado construído socialmente, o texto se realiza no cruzamento da ação de sujeitos discursivos porque, além de pressupor uma língua (o que lhe tira do escopo da classificação dos fenômenos naturais), mobiliza significados gerados no evento comunicativo.

Seguindo esta mesma vertente, Geraldí (1991, p. 101) chega a um conceito operatório de texto do qual nos serviremos neste trabalho, qual seja: "um texto é uma seqüência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado". Embora muito, ou quase tudo, do que se possa dizer, e que dizemos neste trabalho sobre produção textual, abranja seqüências orais, nossas análises (conf. Capítulo IV) se deterão nas seqüências verbais escritas. Espera-se que um texto de fato seja um todo coerente pois, na qualidade de enunciado, somente se dotado de acabamento totalmente específico para a ocasião de interação verbal é que há a possibilidade de resposta (ou de

se adotar uma atitude responsiva ativa para com um enunciado) (Bakhtin, 1997). É possível percebermos as intenções de seu locutor se o texto satisfizer esta condição de acabamento. Não há critérios formais que determinem se um texto com que nos deparamos é acabado ou não; o que atribui um sentido totalizante ao texto é o acabamento que lhe é atribuído pelo outro, é a possibilidade de uma atitude responsiva da parte do outro. A característica 'definitivo' para texto chama a atenção para o fato de que sua produção é na verdade um processo, e que pré-textos ou rascunhos são uma etapa deste processo e não constituem texto (no sentido de pronto para uma contrarresposta). Por sua vez, o termo 'publicado' se refere ao fato de o texto ter sido dado ao público, que o objetivo do texto é ser dado à leitura pelo outro, interlocutor real ou imaginário; acrescenta-se ao conceito, deste modo, a característica dialógica do objeto textual. Ou seja, é para o outro que se produz o texto.

Ao afirmarmos que é o outro que atribui um sentido de todo acabado ao texto, destacamos a principal característica dos enunciados, e da linguagem em si: o seu caráter dialógico. O sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos e discursos em forma de diálogo. Para Bakhtin (1997a, p. 123), diálogo, num sentido amplo, é não apenas "a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja", o que inclui o diálogo entre produtores de textos escritos. Este último tipo de diálogo é o de maior interesse para uma abordagem dialógica da linguagem, como a que pretendemos neste trabalho.

Nesta pesquisa, nosso intuito é o de pensarmos o texto produzido pelo aluno em sala de aula como inscrito na corrente ideológica dos enunciados. Assim, a seguir, consideramos as duas dimensões em que tal inscrição pode ocorrer e algumas das marcas lingüísticas de superfície, no texto, que permitem percebermos a presença do diálogo entre o texto produzido em sala de aula e outros produzidos anteriormente.

2.1.3 - O dialogismo na linguagem

O dialogismo constitutivo da linguagem e do sujeito, conforme concebido por Bakhtin, segue uma dupla orientação: uma voltada para as relações estabelecidas entre variados discursos como processos constitutivos do texto e outra voltada para as relações entre os participantes da interlocução: o produtor do texto e seu destinatário.

A primeira dimensão do fenômeno dá conta do fato de que, mesmo distantes no tempo e no espaço, mesmo que nada saibam um do outro, os enunciados são capazes de dialogar. Tal relação dialógica é uma relação de sentidos entre discursos: havendo uma convergência do sentido (mesmo que em um aspecto aparentemente menor entre seus temas), é possível uma confrontação entre discursos. O enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal: reflete o processo verbal que teve início antes dele. Enunciados anteriores se deixam transparecer no enunciado presentemente elaborado.

Bakhtin (1997a) explica que um texto escrito é também um ato de fala, ainda que não oral. Uma forma de reação a ele acontece como diálogo a partir do momento em que se torna objeto de discussão. É com a finalidade de ser apreendido ativamente, estudado, criticado e comentado que é feito. Além disso, há respostas também escritas à produção em questão: resenhas, críticas são feitas e entram em diálogo com o texto. Aqueles podem ser escritos em total ou parcial concordância, ou do texto original discordarem em variados graus. Por sua vez, o ato de fala, inclusive em forma escrita, também não inaugura o discurso. Sua produção é orientada em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as que o autor produziu como as que outros produziram. “Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio” (Bakhtin, 1997a, p. 123).

De modo que o que é dito presentemente somente é possível de sê-lo porque, anteriormente, numa outra situação enunciativa, já foi dito. Todo texto estabelece relações com outros textos, num procedimento de posicionamento ao que já foi dito. Estes são um dos componentes das condições de produção de um texto. Tanto é que só é legível o já lido (Vigner, 1988).

A condição de o discurso ser dialógico, Autier-Revuz (1990) chama de heterogeneidade constitutiva. Tal noção tenta explicar o fato de que as palavras do outro atravessam minhas palavras. Com base em Bakhtin, explica que nenhuma palavra é neutra, antes, é carregada de um conteúdo ideológico porque já habitou outros discursos. Ninguém tem o poder de enunciar um discurso inaugural ou isento da fala do outro. A tal condição de existência do discurso Koch (1991) chama de intertextualidade de sentido amplo. Sendo o discurso então produto dependente do interdiscurso, pode-se chamar tal condição também de interdiscursividade.

Ao passo que a heterogeneidade constitutiva do discurso representa a ordem da realidade dos processos reais de constituição de um discurso, há também a ordem dos processos de representação, num discurso, de sua constituição. A esta última dá-se o nome de heterogeneidade mostrada. Esta incide sobre as “manifestações explícitas, recuperáveis a partir de diversas fontes de enunciação” (Maingueneau, 1997, p. 75).

Nestes casos, o outro discurso inscreve-se na cadeia discursiva, o que altera sua aparente homogeneidade. Pode acontecer de haver ruptura sintática, sendo o fragmento externo nitidamente delimitado na cadeia discursiva. Ou então os fragmentos são integrados à cadeia discursiva sem ruptura: são inscritos na continuidade sintática do discurso ao mesmo tempo em que são remetidos ao exterior do discurso.

Koch (1991), por sua vez, explicando a noção de intertextualidade em sentido estrito, diz que a relação que se dá entre dois ou mais textos pode ser de vários tipos. É explícita quando a fonte do intertexto é expressa no texto ‘hospedeiro’ e implícita quando não há citação expressa desta, cabendo ao interlocutor recuperá-la para construção do sentido. A orientação argumentativa da relação entre os textos dá origem à distinção entre intertextualidade das semelhanças e das diferenças. No primeiro caso, o texto incorpora o intertexto para seguir-lhe a orientação argumentativa, como na paráfrase; no outro, o intertexto é ridicularizado, refutado, como na ironia e na paródia.

Maingueneau (1997) alista alguns tipos de marcas de heterogeneidade:

- ⇒ *polifonia*: se faz presente quando, em uma enunciação, dois tipos de ‘personagem’ são distinguíveis: o locutor é responsável pelo que é enunciado, ao passo que os enunciadorees são seres cujas vozes estão presentes na enunciação. Não falam efetivamente, mas sua enunciação permite expressar seu ponto de vista. Ou seja, o locutor pode pôr em cena, em seu enunciado, posições diversas da sua;
- ⇒ *pressuposições*: encenam-se dois enunciadorees (E1 e E2). E1 é responsável pelo pressuposto e E2 pelo posto, com quem o locutor se identifica. O que é pressuposto não é assumido, não é o objeto reconhecido da enunciação, mas um ponto de vista representado no discurso;
- ⇒ *discurso relatado*: trata-se da aparição de um segundo locutor no enunciado atribuído a um primeiro locutor. O relato de uma enunciação anterior manifesta um determinado distanciamento, muito variável, do discurso citante;
- ⇒ *palavras entre aspas*: a expressão é, ao mesmo tempo, usada e mencionada. É marcada como estranha e integrada à seqüência do enunciado. Este fenômeno não se

refere às proposições, mas às palavras atribuídas a um outro espaço enunciativo cuja responsabilidade não se quer assumir;

- ⇒ *ironia*: encenam-se dois enunciadores (E1 e E2); o locutor se identifica com E2 e faz eco à voz de E1 para evidenciar o absurdo da proposição deste. A ironia subverte a fronteira entre o que é assumido e o que não o é pelo locutor. A marcação escrita deste fenômeno é feita através do caráter hiperbólico do enunciado, aspas, reticências; na ausência destes, resta apenas confiar no contexto para nele recuperar elementos contraditórios. A ironia permite ao locutor escapar às normas de coerência que toda argumentação impõe;
- ⇒ *citação de autoridade*: o locutor se apaga diante de um locutor superlativo que garante a validade da enunciação. Introduce-se a perspectiva de um outro enunciador ao qual o segundo enunciador (E2=L) se opõe ou a partir do qual argumenta (respectivamente mecanismo de concessão e de conclusão).

Authier-Revuz (1990) assinala outras marcas de heterogeneidade discursiva, como uma outra língua, um outro registro discursivo, um outro discurso que pode ser somente caracterizado como discurso dos outros, uma outra modalidade de sentido para uma palavra (recorrendo explicitamente ao exterior), uma outra palavra, potencial ou explícita, as figuras de reserva, de hesitação, de retificação, entre outras. cremos que, se é o caso de considerarmos a produção textual do aluno como dialógica, a interação desta com outras produções, anteriormente elaboradas por outros autores, pode vir marcada no texto, de modo que é de se esperar que algumas das marcas citadas povoem as produções dos alunos.

Neste trabalho já assinalamos que o texto, em sua constituição, apesar da aparência contrária, é um objeto heterogêneo, isto é, não é produto de um sujeito uno, centro e origem do que é dito. O autor de um texto tenta ajustar as peças de um mosaico, aparando as arestas, encaixando, conforme seu formato, os vários discursos que emprestam sua existência ao texto produzido. Todo o texto é de constituição dialógica, quer deixe transparecê-la quer não. Bakhtin distingue os textos que deixam à mostra seu dialogismo discursivo dos que não o fazem através do conceito de polifonia. A palavra polifonia designa a característica daqueles textos cujo dialogismo se deixa ver. Trata-se da incorporação, ao texto, de vozes de outros enunciados ou personagens enunciativos. Em contrapartida, há textos que são monofônicos, que escondem o diálogo que os constituem. Monofonia e polifonia são efeitos de sentido, decorrentes de procedimentos discursivos de uma só voz ou de serem de muitas vozes presentes no texto. As

estratégias acima mencionadas, tais como de ironia, pressuposição, discurso relatado, são alguns dos procedimentos que revelam outras vozes além daquela do locutor.

Koch (1991) afirma que no bojo do conceito de polifonia encontra-se o de intertextualidade em sentido estrito (a relação de um texto com outros textos previamente existentes). Assim, todo caso de intertextualidade é caso de polifonia, mas nem todo caso polifonia é caso de intertextualidade. Isto se dá porque nem sempre casos de polifonia pressupõem a presença de um intertexto, basta que a alteridade seja encenada, isto é, as vozes incorporadas ao texto podem ser de enunciadores que apenas emprestam pontos de vista diversos, diferentes daqueles em que se apóia o locutor. Quando se trata de intertextualidade em sentido amplo, trata-se do mesmo fenômeno da polifonia, já que ambos apontam para o fato de que todo texto é perpassado por inúmeros discursos, através de vozes ora dissonantes ora consoantes.

Conclui-se, tendo em vista tais considerações, que todo o texto se inscreve na história dos textos de sua série ou sistema. Ele entra numa relação de assimilação ou transformação. Os livros falam de livros e com livros, como se estivessem numa enorme biblioteca (Mesarani, 1995).

De modo que podemos, por fim, dizer que fazem parte da constituição do texto: o contexto (o amplo e o imediato) em que é produzido; outros textos, que se inscrevem na mesma direção de sentido, (intertextualidade, não necessariamente com relação ao efeito de origem); outros discursos: relações interdiscursivas que aproximam o texto de outros discursos, retendo-os a cadeias de formulações de maneira que não mais se pode afirmar o que foi produzido no texto e o que é proveniente do discurso (Indursky, 2001).

A segunda dimensão do fenômeno dialógico procura dar conta da relação entre interlocutores; este é o princípio fundador da linguagem. O homem pode apenas ser concebido enquanto participante de relações sociais, e o uso da linguagem verbal é atividade social por excelência. O uso da palavra sempre é dirigido a um interlocutor.

Sempre que proferimos um enunciado, temos em vista a reação de um ou de vários interlocutores. Esperamos deles uma resposta à nossa palavra; até mesmo ao silêncio ou ao desprezo dirigido ao que falamos atribuímos um valor de resposta ativa: pode ser uma negação ou uma rejeição ao nosso discurso. De fato, o objetivo de qualquer enunciado é uma reação-resposta.

Ao passo que palavras e orações – enquanto unidades lingüísticas do sistema – não têm nenhuma direção, o enunciado é sempre dirigido ao destinatário, que

pode ser o parceiro do diálogo cotidiano face a face, ou então um destinatário virtual, o outro não concretizado. Em função da pessoa desse interlocutor, ou ainda da imagem que fazemos dela no momento da enunciação, daremos ao discurso uma ou outra entonação, escolheremos também o gênero para o discurso pretendido.

Um texto traz, desde o momento de sua criação, tal preocupação com o leitor. O leitor se faz presente no texto produzido, exerce determinada coerção sobre o locutor porque é seu destinatário, e quem produz o texto quer influenciar-lhe de algum modo, deseja-lhe uma resposta, geralmente a resposta a qual objetiva, de modo que é tão natural que o autor oriente sua fala tendo em vista o público-alvo selecionado. À medida em que elabora seu texto, o locutor procura determinar qual será a eventual resposta do interlocutor, se será a concordância, ou discordância, em que grau assim será, e essa resposta presumida influi no texto. Conforme Bakhtin, a palavra variará se o destinatário “se tratar de uma pessoa ou de um grupo social ou não, se esta for superior ou inferior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos abstratos (pai, mãe, marido etc.)” (Bakhtin, 1997a, p.112). Ele assevera que a composição do enunciado, e seu estilo, dependem das seguintes questões: a quem dirige o enunciado? Como o locutor (ou o escritor) percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força da influência deste sobre o enunciado?

Para Bakhtin (1997), o uso da linguagem verbal prescinde da participação ativa não somente do locutor, pois o ouvinte/leitor toma uma atitude participativa ativa nos momentos de interação. O destinatário de um texto participa ativamente dos processos comunicacionais, atuação à qual é dado o nome de atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda do que é dito, completa, adapta, apronta-se para executar. Já as primeiras palavras que o locutor dirige são capazes de detonar tal atitude; isto pode deixar de acontecer se o destinatário não for capaz de atribuir ao enunciado um sentido, se não houver compreensão de sua parte.

A resposta fônica a um enunciado, o silêncio ou outra ação como resposta, deriva de um elemento anterior: a compreensão responsiva ativa. Esta é a fase inicial e preparatória para uma resposta. Toda compreensão é prece de uma resposta, e assim o diálogo prossegue, pois ao dar a sua resposta, o ouvinte torna-se locutor. Não necessariamente o diálogo prosseguirá no momento imediato. A compreensão poderá permanecer, durante certo tempo, compreensão responsiva de ação retardada. Ou seja, um texto escrito há algum tempo pode entrar numa relação dialógica com um sujeito que o lê no presente dia. Sob este aspecto, pode-se afirmar que mesmo toda e qualquer

produção textual de todo e qualquer locutor é uma atitude responsiva ativa. Ele próprio é um respondente porque seu enunciado não inaugura um discurso, até então inédito; seu enunciado pressupõe enunciados anteriores, com os quais também dialoga, mesmo sem ter plena consciência disto. Seu enunciado entra em algum tipo de relação de sentido com o já-dito. Assim, o enunciado entra em relações dialógicas numa direção retrospectiva, porque se trata de uma resposta ao que já foi anteriormente dito, e numa direção prospectiva à medida que fica à espera de uma resposta futura.

O fato de o enunciado ter tal característica dialógica em relação aos interlocutores revela o caráter duplamente constitutivo da significação da palavra. A metáfora de Bakhtin (1997a) explica claramente como devemos entender tal fenômeno: a significação da palavra é como uma fâsca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos. Ou seja, a significação da palavra apenas é possível se houver interação verbal entre interlocutores, só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. É a orientação que é dada à palavra por um contexto de uso e uma situação específica que lhe confere determinado sentido, contexto no qual se inserem os sujeitos partícipes de interação. Não é o locutor sozinho que atribui o sentido à palavra; nem o faz o destinatário sozinho. Antes, é no processo de interação que isso ocorre. Por isso Bakhtin diz que “a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (idem, p. 113).

A fim de tentarmos garantir o estabelecimento de relações de interação em sala de aula, nesta pesquisa, consideramos essencial que qualquer proposta de produção textual escrita procure definir, na medida do possível, quem são os interlocutores. Apenas se o aluno mantiver na consciência a imagem do interlocutor a quem dirige seu texto poderá ser capaz de se tornar autor do que diz. Assim ele poderá realizar determinadas escolhas, no que se refere a determinadas opções disponíveis, que possibilitarão alcançar seus objetivos na comunicação. Algumas de tais opções têm a ver com a escolha do gênero discursivo, das modalidades retóricas e de recursos lingüísticos, elementos que passamos a discorrer a seguir.

2.1.4. - Gênero de discurso e tipos textuais

Vimos anteriormente que a característica mais marcante da linguagem é seu caráter dialógico. Isto ocorre porque o uso que os falantes fazem da linguagem é

eminentemente social. Ou seja, é de determinadas posições sociais que falamos ou escrevemos, ao atuarmos em determinadas esferas sociais de atividade humana. Há fatalmente certa coerção destas esferas de atuação sobre o enunciado, determinando-lhe seu conteúdo temático, sua seleção dos recursos da língua e sua estrutura composicional. De modo que é possível verificar quais enunciados assumem tipicamente umas ou outras características, e perceber que podem ser agrupados num determinado gênero de discurso. Para Bakhtin (1997), estes gênero de discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados.

Neste aspecto concebemos texto como uma noção equivalente à de enunciado, uma unidade de produção da língua acabada (com possibilidade de uma contra-resposta) numa situação concreta e contextualizada de uso. Nossos discursos se realizam na forma de enunciados. A visão de Bakhtin, dos gêneros, é dinâmica porque leva em conta o processo de produção e recepção do discurso.

Há de se ter presente que a noção de gênero, na teoria bakhtiniana, implica necessariamente pensarmos nas esferas de atividades em que os gêneros se constituem e atuam, inclusive pensarmos de que forma estes são produzidos, de que forma circulam e como são recebidos pelos interlocutores. São tais elementos que caracterizam a perspectiva sócio-histórica de gênero discursiva para Bakhtin.

Um único e mesmo texto pode ser visto como característico de um gênero, portanto relacionado a uma atividade humana específica, mas pode modificar-se inteiramente quando mudam suas formas de produção, de circulação e de recepção.

Uma vez que são inúmeras as atividades humanas, não há como alistar todos os gêneros do discurso em uso por um determinado grupo social. Podemos apreender que, por exemplo, na esfera religiosa seriam comuns gêneros como rezas, confissões; na esfera jornalística, a notícia, a reportagem; na esfera escolar, o relatório, a redação, e assim por diante. Entretanto, Bakhtin identifica dois grupos: os gêneros primários e os gêneros secundários. No primeiro grupo estão os discursos peculiares à vida cotidiana e que mantêm relação direta com as situações nas quais são produzidos. Os gêneros secundários aparecem nas situações de interação verbal mais complexas e relativamente mais evoluídas. Fazem parte deste grupo, por exemplo, o romance, o teatro, o discurso científico, o jornalístico, etc.. É comum os gêneros secundários absorverem os gêneros primários, perdendo estes últimos sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios.

Ao utilizarmos a língua, sempre o fazemos em um determinado gênero, mesmo que não tenhamos consciência plena disto. O locutor faz a escolha do gênero em uma situação de interação em função da especificidade da esfera de atuação social, das necessidades da temática, dos seus interlocutores. Seu discurso se adapta ao gênero escolhido, mas ainda assim o locutor é capaz de imprimir sua subjetividade. Cada gênero abre um maior ou menor espaço à criatividade do sujeito. O uso criativo do gênero não significa sua recriação, mas que é possível a transgressão de determinados aspectos que caracterizam o gênero em questão.

Também caracterizam os textos os modos de organização da informação, que representam as potencialidades da língua, as rotinas retóricas ou as formas convencionais que o falante tem à disposição na língua quando vai organizar o enunciado. Tais opções se combinam diferentemente, dando forma aos gêneros discursivos diferentemente, conforme o aparecimento de um traço ou de outro, ou ainda conforme sua função pragmática.

Ao passo que os gêneros do discurso são em número indefinível, e guardam relações com o contexto comunicacional, as estruturas disponíveis na língua, cujos traços se combinam, são em número limitado. Furnaletto (1998) assinala que estas estruturas são tradicionalmente classificadas como: descrição, narração e dissertação. Koch e Fávero (1987), com seis: tipo narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo *stritu sensu*, injuntivo e predicativo.

Com base em tais estudos, assinalaremos algumas das características das estruturas retóricas, ou tipos de texto que são relevantes para este trabalho.

Destacamos antes que, embora usemos a nomenclatura tipos de texto, na verdade estes são tipos de fragmentos de texto, já que o enunciado, unidade que os interlocutores usam para agir verbalmente, geralmente são constituídos por mais de um tipo de fragmento de texto. Por exemplo, uma carta pode conter trechos narrativos (um histórico do que a pessoa tem feito ultimamente), trechos descritivos (como é o lugar onde está morando) ou outros mais (Meurer, 2000). A tipologia segue parcialmente Koch e Fávero (1987):

⇒ *tipo narrativo*: relata mudanças de estado que vão ocorrendo com pessoas e coisas através do tempo, havendo uma relação de anterioridade e posterioridade entre os episódios relatados;

⇒ *macro-ato*: asserção de proposições de ação;

- ⇒ *gêneros textuais em que aparece*: romance, conto, novela, reportagem, diálogo no cotidiano, notícia, reportagem;
- ⇒ *categoria do esquema global*: orientação, complicação, ação, avaliação, resolução, moral ou estado final;
- ⇒ *marcas lingüísticas*: tempos verbais predominantemente do mundo narrado, circunstancializadores (onde, quando, por que, etc.), presença do discurso relatado (direto, indireto, indireto livre), etc.;
- ⇒ *tipo descritivo*: relata ocorrências simultâneas, sem relação de anterioridade e posterioridade. Mesmo que haja ações, não há transformação de estado. A ordem é não linear, vertical, hierárquica;
 - ⇒ *macro-ato*: asserção de proposições de estado;
 - ⇒ *gêneros textuais em que aparece*: romance, novela, notícia e outros gêneros em que são feitas caracterização de personagem e de espaço, tais como guias turísticos, verbetes de enciclopédia, resenhas de jogos ou filmes, etc.;
 - ⇒ *categoria do esquema global*: palavra de entrada (tema-título): denominação, definição, expansão e/ou divisão;
 - ⇒ *marcas lingüísticas*: verbos predominantemente de estado ou situação, ou indicadores de propriedades ou atitudes, adjetivação abundante, unidade do estoque lexical assegurada pelo tema-título, etc.;
- ⇒ *tipo argumentativo 'stritu sensu'*: interpreta e analisa, através de conceitos abstratos, dados concretos da realidade, com o intuito de o interlocutor vir a compartilhar de opiniões ou pontos de vista, procurando provocar ou desenvolver a adesão dos ouvintes às teses apresentadas. Apóia-se nas formas de raciocínio de dedução e indução;
 - ⇒ *macro-ato*: persuadir ou convencer;
 - ⇒ *gêneros textuais em que aparece*: texto publicitário; propagandístico, editorial, artigo jornalístico, etc.;
 - ⇒ *categoria do esquema global*: (tese anterior) premissas – argumentos – (contra-argumentos) – (síntese) – conclusão (nova tese);
 - ⇒ *marcas lingüísticas*: modalizadores; verbos introdutórios de opinião, operadores argumentativos, recurso à autoridade, etc.;
- ⇒ *tipo explicativo ou assertivo*: mostra os liames de causa que ligam os fatos entre si, geralmente associado à análise e à síntese de representações conceituais;
 - ⇒ *macro-ato*: asserções de conceitos;

- ⇒ *gêneros textuais em que aparece*: manual didático, científico, obras de divulgação etc.;
- ⇒ *categoria do esquema global*: a) generalização – especificação (via dedutiva);
 tema: b) especificação – generalização (via indutiva);
 c) generalização – especificação – generalização (via dedutiva – indutiva);
- ⇒ *marcas lingüísticas*: conectores de tipo lógico, presença do interdiscurso, hipotaxe predominante.

Koch e Fávero (1987) ressaltam que a argumentatividade está presente em todos os tipos, com variada intensidade, de modo menos ou mais explícito. A narrativa, por exemplo, é feita a partir de um ponto de vista; a descrição seleciona aspectos que são apresentados de acordo com objetivos predeterminados; a exposição de idéias envolve tomada de posição, e assim por diante. São os textos argumentativos *stritu sensu* os que apresentam a argumentação de modo mais intenso e explícito.

Em nossa pesquisa, o cerne da análise é o modo como a argumentação será construída pelo aluno. Consideramos interessante, portanto, verificar de que modo fragmentos de diversos tipos textuais (Koch & Fávero, 1987) constituem um texto tipicamente argumentativo, ou seja, se fragmentos descritivos, narrativos ou expositivos assumem uma função efetivamente argumentativa no texto. Ou ainda, se a aparição de tais argumentos pode ser considerada coerente com a intenção do locutor ao produzir texto argumentativo.

Tendo em vista o uso eminentemente social da linguagem, e que a escolha de determinados recursos dentre outros procura visar ao objetivo de agir sobre o interlocutor, passaremos, a partir das duas seções seguintes, a discutir aspectos relevantes de dois tipos de atividades realizadas na escola e consideradas fundamentais para esta pesquisa, ambas realizadas com linguagem e pensadas numa concepção dialógica: a leitura e a escrita.

2.1.5 - Atividades com linguagem – a leitura

Trabalhar com o ensino e a aprendizagem de língua materna concebendo a linguagem como forma de interação exige do professor pensar atividades com linguagem, realizadas em sala de aula – leitura e escrita, principalmente – como dialógicas.

A dimensão dialógica concebida por Bakhtin das atividades realizadas com a linguagem não está circunscrita ao imediatismo da interação face a face entre os interlocutores. Interlocutores podem entrar numa relação dialógica mesmo separados no tempo e no espaço, e é a palavra escrita que abre tal possibilidade. A leitura, qual atividade lingüística, é dialógica pois nela pelo menos dois sujeitos podem entrar numa relação de construção de diálogo. O leitor, mesmo nas páginas impressas, sabe da presença do outro, pois, embora não pela presença física do autor, é capaz de ouvir a sua voz.

Ao produzir seu texto, o autor não domina sozinho as possibilidades de produção de sentido durante o processo de leitura, porque o leitor tem um papel ativo, já que reconstrói o sentido do texto, atribuindo-lhe uma significação. Daí que se pode dizer que ler é, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, reconhecer o tipo de leitura pretendido pelo autor, talvez até propondo outra não prevista (Geraldi, 1984). O texto se oferece como uma tensão entre as leituras que lhe são previstas (pelo locutor) e as que podem ser construídas pelo interlocutor.

Pensar leitura como atividade realizada entre interlocutores, como dialógica, é recusar vê-la como simples ato monológico de decodificação. Tal concepção redutora de leitura se baseia em uma concepção de texto como conjunto de palavras cujo significado global pode ser apreendido por se apreender o significado das partes, uma a uma, como se fragmentando o objeto da leitura se chegasse à compreensão total da mensagem. Tal concepção explica a existência da prática de se examinar o significado absoluto das palavras, sem referência ao contexto; a impressão resultante é que o sentido da palavra existe apenas conforme aparece no dicionário, e não conforme sua posição no texto. Na escola, compreensão se torna um processo que prevê a busca de palavras ou frases, de modo automático, numa simples passada de olho no texto, para localizar a resposta à pergunta do livro didático. É como se o sentido se encontrasse no texto pronto para apenas ser recuperado pelo leitor competente, cuja tarefa é ligar uma palavra à outra para chegar à totalidade de um sentido predeterminado e único. Ver a

leitura como decodificação, mero reconhecimento, é conceber a palavra como sinal, apenas, e não como signo. Aquele é sempre estável, idêntico a si mesmo; este é vivo, dialético, variável e flexível, marcado pela mobilidade que o texto lhe confere.

A natureza própria da palavra dá forma ao processo de leitura como interação. Para Bakhtin (1997), a palavra adquire significações relativamente à sua enunciação. Ele a concebe em dois aspectos: um desses é o reiterável e idêntico, por fazer parte de um sistema lingüístico. Mas não é só. Os elementos lingüísticos apresentam também seu aspecto único e não reiterável, expressão da situação de enunciação. Quando se intenciona trabalhar a leitura de modo a privilegiar a interação, há que se considerar a palavra nesses dois aspectos: fazendo parte de um sistema lingüístico, a palavra é mobilizada em um contexto e situação concretos de uso. Bakhtin (1997a) chama os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos em cada uso de *significação*: é a palavra dicionarizada. O *tema* de uma palavra é o que lhe é dado pelo contexto, o irrepitível. “De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (idem, p. 106).

É interessante que Vygotsky, cujos trabalhos se situam no campo da psicologia e, como Bakhtin, defende a idéia de que a interação social é um processo formador do sujeito e de sua consciência, também distingue essas mesmas duas faces da palavra: “Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge: em contextos diferentes, altera-se o seu sentido”. Já seu significado “não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala”; é a palavra conforme dicionarizada (1996, p. 125).

Assim a compreensão adquire seu real estatuto. Compreender não é apenas conseguir decodificar o texto. Compreender significa conseguir contrapor uma palavra pessoal á palavra do locutor, é conseguir perceber-lhe as intenções, atribuindo-lhe um juízo de valor. Bakhtin esclarece o que está envolvido na leitura:

- 1) A percepção fisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial).
- 2) O reconhecimento do signo (como algo conhecido ou desconhecido); a compreensão de sua significação reproduzível (geral) na língua.
- 3) A compreensão de sua significação em dado contexto (contíguo ou distante).
- 4) A compreensão dialógica ativa (concordância-dicordância); a inserção em um contexto dialógico; o juízo de valor (1997, p. 401).

A palavra que nos chega vem com determinada orientação ideológica, ou em um contexto dado pelo locutor. É necessário que apreendamos tal contexto. Porém, a atividade de compreensão não pára neste estágio. O interlocutor reorganiza o que ouve

ou lê, dá ao texto um outro contexto, o contexto de sua resposta pessoal, de adesão ou rejeição, total ou parcial, ao que é dito ou lido. A orientação original do enunciado toma outro rumo na resposta do interlocutor que, por sua vez, fica à espera de um próximo enunciado-resposta que lhe dê um novo contexto.

A compreensão é uma forma de diálogo. É a chamada compreensão responsiva ativa, da qual falamos anteriormente. Bakhtin a explica nos seguintes termos:

O ouvinte que recebe e compreende a significação lingüística de um discurso adota simultaneamente para com esse discurso uma atitude responsiva: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar (...) toda a compreensão é prenhe de resposta, e de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor (...) (idem, p. 290).

É para que o leitor consiga chegar à compreensão responsiva ativa que o autor emprega a palavra. O escritor/falante espera que à sua palavra seja dada uma resposta; até mesmo ao desprezo por ela atribui-se um sentido.

Perelman também afirma que ao ouvir o discurso, o sujeito não adota uma atitude passiva:

Enquanto o orador argumenta, por sua vez, ficará inclinado a argumentar espontaneamente acerca desse discurso, a fim de tomar uma atitude a seu respeito, de determinar o crédito que lhe deve dar. O ouvinte que percebe o argumento não só pode percebê-lo à sua maneira como é o autor de novos argumentos espontâneos, o mais das vezes não expressos, mas que ainda assim intervirão para modificar o resultado final da argumentação (1996, p. 213).

De modo que a leitura se torna uma atividade dialógica quando há a possibilidade de interação entre escritor e leitor, quando há a instauração de relações de intersubjetividade. O texto se torna o espaço no qual o leitor encontra o autor, ou suas idéias, e onde o escritor se desvela com vistas ao leitor. Em uma extremidade, o autor quer a atenção do leitor, influenciá-lo, provocá-lo, agir sobre ele, enfim. E para tal orientará o seu discurso tendo em vista seu interlocutor. Na outra extremidade, o leitor não é um destinatário passivo porque constrói o sentido do texto, uma vez que esse lhe abre espaço para tal. Ler se torna uma atividade de co-enunciação, momento de diálogo entre sujeitos. Daí decorre que nem no leitor, nem no autor, encontra-se a fonte única do sentido: é no lugar da interação que o sentido se constrói (Geraldí, 1991).

É possível ao leitor construir o sentido do que lê porque todo texto é lacunar, reticente. Há nele espaços que se não forem preenchidos pelo leitor, não há compreensão alguma de texto. Perelman, tratando de textos argumentativos, diz que,

para discernir um esquema argumentativo, o leitor é obrigado a interpretar as palavras de um orador, a suprir os elos faltantes (1996). De fato, nenhum autor tem condições de explicitar todos os detalhes que o texto pode evocar, tais como seus implícitos, subentendidos, pressupostos. Daí decorre a possibilidade de a leitura ir além de uma mera recuperação de sentido (o que o autor quis dizer). Por isso, há de se ter presente, ao se introduzir o texto em sala de aula, que não há uma *única leitura boa e correta* para um texto. Há sim leituras previstas, e a do professor é uma delas, talvez até não a melhor. Ao explicar a participação dos sujeitos envolvidos em uma interação verbal para construção do sentido do texto, Koch (1997, p. 25) diz que “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação”. Para a autora, constrói-se *um* e não *o* sentido.

O conhecimento prévio de cada leitor influi decisivamente para a construção do sentido do texto. Conforme Bakhtin (1997), a pessoa aproxima-se da obra com uma visão de mundo já formada, a partir de um dado ponto de vista. Essa situação em certa medida determina o juízo sobre a obra.

Evidentemente, ao se dizer que o texto é sempre lacunar, não se quer dizer que então toda e qualquer interpretação é admissível. Na verdade se tais lacunas existem é porque há um caminho indicado pelo autor para a leitura – é nesse caminho em que as lacunas existem. O leitor deve ser sensível à tentativa do autor de restringir a proliferação de interpretações. O escritor, no processo de produção textual, procura abrir determinadas possibilidades de interpretação e fechar outras, indesejáveis. Para que a leitura seja bem sucedida, o leitor deve estar atento a tais indicações.

O autor do texto procura a adesão do leitor e, para conseguir tal intento, assinala determinadas pistas. Estas possibilitam o leitor reconstruir o caminho percorrido quando da produção. Algumas destas pistas são: a marcação temática (tema e subtema) através de operadores lógicos e argumentativos, e na ausência destes, o relacionamento entre os argumentos; os modalizadores, expressões tanto que indicam o grau de comprometimento do autor com o que é dito (como de dúvida ou de certeza) quanto a antecipação deste face a uma eventual objeção por parte do leitor; expressões que refletem a atitude do autor frente ao fato, à idéia ou à opinião. A percepção destas marcas é essencial à compreensão responsiva ativa.

Compreender um texto, a ponto de ser capaz de elaborar uma contra-resposta coerente, pode exigir do leitor a capacidade de perceber, ou construir, sua estrutura argumentativa, perceber-lhe o tom impresso pelo autor, bem como as suas

intenções (que podem estar implícitas, portanto exigindo mais esforço do leitor) e atitudes (ou ser capaz de atribuir-lhe).

Não são apenas as pistas lingüísticas que auxiliam o leitor na construção do sentido do texto. Há também aspectos extra-lingüísticos que são determinantes para o texto, os quais não devem passar despercebidos. Por exemplo, o fato de um texto ser publicado isoladamente ou como parte de um conjunto de outros textos altera o modo de leitura e seu efeito de sentido. Uma crônica pode fazer referência a uma notícia cuja leitura pode ser fundamental para a sua compreensão. Ou então a escolha que o autor faz de um gênero para veicular seu discurso, dentre tantos disponíveis, influi igualmente. O efeito de sentido criado pode ser diferente caso uma crítica ao governo, por exemplo, seja publicada num panfleto sindical ou seja numa página de um grande jornal. Isto ocorre porque a escolha de um determinado gênero se dá em função do tema, do objetivo do texto e do interlocutor. A tentativa de leitura que despreze a análise destas pistas discursivas se torna mais árdua, senão fadada ao fracasso.

Vigner (1988), partindo do pressuposto de que leitura é, não uma entrada em espaços desconhecidos, mas a procura de uma confirmação, assinala que a leitura se torna possível apenas se conhecermos as leis, códigos e convenções do gênero a que pertence o texto. As obras cuja leitura é mais acessível são as que se conformam aos cânones do gênero. Os textos que os subvertem são de compreensão mais árdua. Por outro lado, caso o leitor desconheça os aspectos característicos do gênero com que se depara, o texto pode se tornar ilegível. Isto ocorre porque nossa leitura é possível apenas sob um olhar estruturado. Ou seja, procuramos no texto evidências de que a estrutura do texto se repetirá, pois já a conhecemos devido a contatos anteriores com textos do mesmo gênero. Além de regras que provêm da composição dos gêneros, há também as regras provenientes das condições discursivas, extra-textuais, de produção do texto. Estas exigem do leitor um conhecimento mínimo sobre tais condições de produção, tal como em que esfera de atividade social circula o gênero discursivo, a que tipo de interlocutor se dirige, quem são seus autores, bem como a constituição histórica do gênero.

Percebe-se, então, que não é apenas a dimensão lingüística que é determinante para a compreensão. Não é possível reduzir o texto ao lingüístico. Os aspectos discursivos não podem ser desprezados. O contexto de produção, assim como o contexto de leitura, é essencial para a construção do sentido.

A atitude do leitor em ouvir a voz do autor instaura o processo de interação. Com isso é assinalado o fato de que o sentido do texto não se encontra totalmente com o leitor, como se o sentido que o leitor atribui ao texto é o que vale, e nem está com o autor somente, como se houvesse uma única leitura possível. Na verdade, o texto é uma das condições necessárias e fundamentais à produção de sentido na leitura.

Ao ler o texto, o leitor mobiliza dois tipos de informações: as que constituem sua experiência de vida e as que lhe fornece o autor, por isso a leitura é um encontro entre sujeitos. Ele não pode negar-se diante do texto por se despojar de seu saber para preencher os vazios apenas com o saber do autor, mas também não pode negar o texto, escudando-se em seu saber como verdades absolutas e imutáveis (Geraldi, 1991).

No cotidiano, apenas damos atenção à conversação que consideramos relevante; as mensagens às quais não atribuímos importância, rejeitamos. Assim, conforme Geraldi, as leituras oferecidas aos alunos deviam-lhes responder a algum interesse. Caso contrário, não seria possível estabelecer relações dialógicas. O aluno rejeitaria o diálogo com o texto. Os alunos deveriam ir ao texto cheios de perguntas, querendo obter algumas respostas. Para o autor, se o professor conectar as exigências de produção textual com os objetivos para o ato de leitura, é possível construir uma certa legitimidade para a atividade. O texto lido cuidadosamente fornece ao aluno um ponto de partida, para que ele não tenha de escrever do zero. A leitura cuidadosa atentará não apenas para o que o autor diz ou escreve, mas também para como o faz. Quando o aluno percebe o modo como o autor do texto lido estabelece seu propósito, identifica seu interlocutor, constrói uma arquitetura argumentativa, ele pode, num primeiro momento, copiar-lhe, para depois criar seu estilo próprio. Então Geraldi identifica quatro atitudes produtivas para a leitura, como segue:

- ⇒ leitura busca de informação;
- ⇒ leitura estudo de texto;
- ⇒ leitura pretexto;
- ⇒ leitura fruição.

Esta tipologia pode ajudar ao professor no ensino e ao aluno na aprendizagem do estabelecimento de objetivos e de estratégias para a leitura. Dependendo do objetivo com que nos aproximamos do texto, ajustamos nosso procedimento de leitura. A formulação de hipóteses, ou perguntas, para adentrarmos no

texto depende destes objetivos. É de tal tipo de habilidades que o aluno necessita, e seu aprendizado é um objetivo legítimo para aulas de leitura.

À base do que consideramos até o presente, concluímos que a noção de leitura de Lajolo (1982, p. 59) se coaduna com o que foi exposto:

Ler é, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, reconhecer o tipo de leitura pretendido pelo autor, ou propor outra não prevista. É um processo de interlocução entre leitor e autor mediado pelo texto. Nesse processo, o autor não domina sozinho o processo de leitura, já que o leitor reconstrói o texto, atribuindo-lhe sua significação.

Em sala de aula, o aluno pode participar desse jogo, no desafio proposto pelo autor. Desenvolver habilidades que tornem o aluno um leitor ativo, capaz de contrapor sua palavra à do autor, fazendo dele um sujeito, pode ser um dos objetivos para atividades com leitura.

Após vermos os motivos por que cremos que a leitura deve ser concebida pelo professor como uma atividade dialógica, refletiremos a seguir sobre sua atividade correlata: a escrita.

2.1.6 – Atividades com linguagem - produção textual escrita

A questão ‘para que escrevemos?’ estabelece talvez o primeiro ponto de reflexão para a produção textual escrita. Do mesmo modo que em atividades de interação oral, apenas com um objetivo em mente é que há razão para nos dirigirmos a um interlocutor com determinada mensagem. Embora possa haver uma motivação muito íntima, muito pessoal, conforme Frei Betto (1997) diz, na maioria das vezes, o que se quer mesmo quando escrevemos e, obviamente, quando falamos, é externar um sentimento, ou opinião, a outro que nos ouça, ou leia. Esta realidade aponta para uma característica absolutamente inerente à palavra: ela sempre é dirigida a alguém. Qualquer texto, não importa quão extenso, quão profundo, tem um destinatário.

Tal qual atividades com leitura, as atividades com produção textual são concebidas aqui como essencialmente dialógicas. Além de uma dimensão dialógica que leva em conta as relações entre produtor e destinatário de texto, à qual retornaremos adiante, há um dialogismo inerente às produções textuais que chama a atenção ao fato de que o texto que produzimos é um elo na cadeia dos enunciados.

Os enunciados se acham sempre interrelacionados: o que eu digo aqui e agora faz sentido em decorrência de enunciados que me foram ditos anteriormente, e

tem sempre presente a possibilidade de enunciados futuramente emitidos em função deste. Daí depreende-se que em meu enunciado há sempre a presença das vozes do outro. O que digo está permeado do já dito. O falante se apropria da palavra do outro e a faz sua, constrói sua palavra com as que já ouviu e leu. As relações dialógicas são peculiares aos enunciados não apenas quando os produzimos em um contexto imediato (tempo e espaço) da interação verbal, mas também quando dois enunciados são proferidos em momentos históricos diferentes: estes podem entrar numa relação dialógica se forem confrontados em relações de sentido.

Podemos dizer então que a paráfrase é um processo essencial para a produção textual escrita. Conforme Orlandi (2000), ela é essencial para o funcionamento da linguagem. É natural que haja um retorno constante ao discurso já proferido. A partir do que já foi dito ou escrito sobre determinado fato, acontecimento, opinião ou idéia é que o sujeito constrói o seu discurso. Porém, o que se constrói é novo, em certo sentido: os contextos de produção textual são únicos. O contexto de interação imaginado pelo autor de determinado texto, ou como este efetivamente se apresenta, jamais se repete. É possível, por isso, colocar em confronto o já produzido e o texto que agora se está constituindo na cadeia dos enunciados. O dito é colocado em relação ao que foi dito em outro lugar, de uma outra forma.

Considerando aspectos no âmbito da intertextualidade em produções textuais, Mesarani (1995) afirma estarem presentes em sala de aula paráfrases do tipo reprodutiva e do tipo criativa. No primeiro caso, o texto recém-produzido se atém bastante de perto ao texto escrito anteriormente. Serve para reiterar, insistir, fixar, expandir ou sintetizar uma mensagem. Por outro lado, a paráfrase criativa ultrapassa os limites da reafirmação do texto original. O seu estilo, tom retórico, estrutura do gênero, ressonância de uma frase, tudo pode ser deslocado, restituído, reformulado. O aluno é convidado a dar um salto maior em direção a uma produção pessoal, cuja elaboração é um ato de reflexão que lhe faz sujeito. O texto que serve de modelo (ponto de partida) é negado ou esquecido no seu todo, é desconstruído por uma análise lingüística cuidadosa para que um texto original seja produzido, para que a diferença seja produzida. Com a expressão *original*, evidentemente, não se quer dizer que o texto deve abordar um assunto que jamais foi tema de discussões e análises, nem que o faça com recursos que nunca tenham sido usados antes. Original, ou paráfrase criativa, é o texto que tem origem no sujeito que o produziu, que é resultado de uma elaboração personalizada e não mera reprodução de clichês. Para tanto é necessário que o sujeito demonstre

disposição e competência para elaborar sua visão crítica de mundo – o que é feito a partir de uma leitura de mundo já realizada anteriormente. Assim, embora não absolutamente originais, os textos podem dar ao leitor a impressão de que têm algo a dizer, de que seu autor tem uma leitura pessoal de mundo, um posicionamento consciente e consistente diante do assunto abordado. A qualidade oposta à originalidade é o estereótipo, a visão de mundo através de fórmulas prontas secularmente. Sujeitar-se a esquemas prontos é revelar incapacidade, por parte do autor do texto, de usar o raciocínio próprio; o resultado disso é um texto como produto de cópia, com expressões já consagradas pelo uso constante.

As considerações de Mesarani são para nós pertinentes, pois cremos que, por serem os textos produzidos em sala de aula, e por nós coletados para análise, fruto de um primeiro contato dos alunos com textos argumentativos na perspectiva em que trabalhamos, as produções tenderiam a se tornar efetivamente paráfrases, e tínhamos consciência de que isto ocorreria de fato. Entretanto, sempre tivemos clareza, mesmo durante as propostas de produção feitas para os alunos, que não desejávamos obter textos que parecessem ser uma junção desconexa de recortes de outros textos; na verdade, o que queríamos, e deixamos claro em sala de aula, é que mesmo argumentos parafraseados deveriam ser utilizados de forma criativa, isto é, personalizada pelo aluno-autor.

A criação do texto deve ser parte de um trabalho cujo espaço de produção não deve ser o da imitação mecânica ou artificial, mas um espaço no qual o sujeito dialogue com as produções anteriormente realizadas, e que o desafio seja o de se posicionar frente ao que já foi dito sobre o assunto em questão.

Neste ponto torna-se pertinente considerar a compreensão à luz do dialogismo da linguagem. “Compreender é cotejar com outros textos e pensar um contexto novo (meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro)” (Bakhtin, 1997, p. 404). Assim, quando criamos um texto a partir de outro texto lido, criamos um novo contexto para o lido, adotamos uma atitude responsiva ativa em relação ao texto do outro. A partir de uma palavra dada fazemos avançar o discurso com nossas palavras; criamos o novo junto a e com o dado.

Assim, se as palavras são criadas no combate dialógico com as palavras dos outros, é de se esperar que as palavras dos alunos, e pensamos nesse momento especificamente a produção textual escrita em sala de aula, sejam também criadas a partir das palavras do outro. O texto do aluno, qual enunciado que é, também deve ser

um elo na cadeia dos enunciados. É pensando em proporcionar um novo contexto para a palavra de outrem, em uma atitude responsiva ativa, que o aluno criará o novo, o seu texto.

Interessa-nos ver a produção textual do aluno como uma produção dialógica. Para tanto, ela deve ser dirigida a um ou mais interlocutores, sejam esses reais ou virtuais, definidos ou genéricos. O professor é um desses. Se ele ler a produção de seu aluno apenas como seu avaliador (geralmente em seus aspectos gramaticais), as condições de produção desse texto revelarão ser mais um aspecto da artificialidade das atividades lingüísticas em sala de aula. Neste caso, o aluno tenderá a escrever apenas para agradar ao professor, que lhe recompensará com uma nota. O resultado será a produção de um texto cujo processo, de atividade dinâmica e viva que deveria ser, se rebaixará à condição de adestramento lingüístico.

Conforme Bakhtin (1997), o caráter dialógico do uso da linguagem explica o fato de que nossas palavras não são nossas apenas. Quando produzimos um enunciado, oral ou escrito, as palavras do outro, sua perspectiva, intenção e pontos de vista são pontos de partida. Afinal, compreender é primeiro ver como o outro vê, apreender o raciocínio alheio, é fazer das palavras do outro a nossa palavra. Conforme assinalado neste trabalho, a palavra do outro pode vir marcando meu texto, mas pode também constituí-lo de modo velado.

A questão da autoria, devido a esta característica dialógica da palavra, adquire uma feição interessante. Frei Betto (1997) diz que uma vez publicado, seu texto já não lhe pertence: o autor não tem domínio sobre seu texto. De fato, a palavra do outro se transforma dialogicamente: a palavra que é do outro se torna a palavra pessoal-estrangeira para depois ser palavra pessoal. Processo de esquecimento progressivo dos autores, que faz com que as palavras originais deles se transformem em opinião comum, a palavra do outro se torna anônima, familiar (Faraco, 2001).

A relação entre minha palavra e a do outro é sempre valorativa. Isto é, minha palavra é uma opinião tomada diante da palavra do outro. Ela pode conceder à palavra já dita um valor positivo, de aceitação, mas pode também ignorá-la completamente. Entre tais extremos há inúmeros nuances que estabelecem em cada enunciado a relação de forças entre eu e o outro.

Como já assinalado no início desta seção, todos os textos, orais ou escritos, partem de alguém com destino a outra pessoa. Bakhtin os chama de enunciados, que desde seu início são elaborados “em função da eventual reação-resposta, a qual é

objetivo preciso de sua elaboração (...) o leitor espera deles [dos interlocutores] uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo o enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta” (1997, p. 320). Sempre que o locutor fala ou escreve algo, desde um bilhete a um romance, tem em vista o interlocutor. Espera que ele se posicione, geralmente favoravelmente, face ao dito. Para atingir os objetivos visados, o locutor constrói uma certa imagem de seu interlocutor: suas opiniões, seu conhecimento sobre o assunto, suas convicções, simpatias, antipatias. O enunciado, ao ser produzido, leva em conta tais elementos.

O germe do processo de interação já se faz presente no momento de produção, pois quem escreve orienta sua fala tendo em vista o auditório selecionado. A argumentatividade de certos discursos visa à adesão de seu auditório, que conforma a ação do locutor e conseqüentemente seu produto final. O leitor interfere nas atitudes do autor no momento de escolha das estratégia, do tema, assim como o fazem outros elementos do contexto situacional de interlocução.

O autor de um texto pode fazer uso de um mecanismo de antecipação que lhe permite uma melhor argumentação, quando este é o objetivo da produção textual. O produtor do texto pode construir uma imagem das expectativas de seu interlocutor sobre seu texto. Quanto melhor for construído o jogo de imagens, tanto melhor será sua produção. Em sala de aula, quando de propostas para produção textual, as questões apropriadas referentes a tais estratégia são: que tipo de imagens é capaz de construir o aluno que produz uma argumentação escrita? É ele capaz de imaginar algumas das características ideológicas (crenças, valores, hábitos) de seu interlocutor, de tal forma que o eventual leitor, tal qual imaginado, esteja ‘presente’ no momento de produção, orientando-lhe a ação? Aí são determinadas as escolhas quanto ao nível de formalidade da linguagem, a constituição dos objetivos do texto, o tom do discurso, etc.. Como num jogo de xadrez, o melhor orador¹ é aquele que consegue antecipar o maior número de jogadas, quem consegue mobilizar melhor o jogo de imagens na constituição dos sujeitos, esperando-os onde eles estão, com as palavras que eles ‘querem’ ouvir (Orlandi, 2000).

¹ Tomamos a expressão ‘orador’ como se referindo a qualquer um que se propõe a desenvolver uma argumentação, seja ela oral ou escrita, mas neste trabalho especialmente escrita, a fim de obter a adesão de um auditório, expressão que, por sua vez, se refere ao “conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação (Perelman, 1996, p. 22).

A ação do locutor se define em função dos resultados visados no interlocutor; assim, o texto não prescinde jamais do outro. Na análise do discurso, ou do texto, o melhor modo de se depreender a imagem que o locutor pensa que o interlocutor faz dele próprio e do referente em questão é verificar, no discurso, como o autor tenta atender tais imagens. Osakabe (1999), por exemplo, afirma que a imagem feita tanto pelo locutor como por seu interlocutor sobre o referente são de natureza diferente, e é isto o que justifica a produção do texto. Ou seja, por o locutor achar que seu interlocutor tem uma imagem diferente sobre o referente, e por querer agir sobre tal imagem, modificando-a, é que o discurso é produzido. Para as condições de produção do discurso, a imagem que o interlocutor tem do referente é mais importante do que a que faz o locutor, já que é ela que fornece a medida e a justificativa para o discurso. Bakhtin diz que nessa parte do planejamento do enunciado, ou texto, além do autor da produção verbal e de seu destinatário (individual ou coletivo), há ainda um terceiro destinatário envolvido, “cuja compreensão responsiva absolutamente exata é pressuposta seja num espaço metafísico, seja num tempo histórico afastado” (1997, p. 356). Com a idéia desse superdestinatário, o autor se refere ao momento em que nos antecipamos à resposta compreensiva ativa que nosso enunciado eventualmente terá e a formulamos nós mesmos. Antecipamo-nos em relação ao interlocutor, procuramos usar aqueles que consideramos ser os melhores recursos lingüísticos, procedemos a escolha do gênero do enunciado, dos procedimentos composicionais, do tom do discurso que parece melhor se prestar aos nossos objetivos no momento da interação verbal.

Da ação conjunta entre locutor do texto e seu destinatário resulta a coerência textual. Este é um fenômeno que diz respeito à interlocução. Toda a ação humana, e não apenas as lingüísticas, é concebida a princípio como coerente. O leitor, no caso das ações que se fazem com linguagem, sempre irá supor que o texto à sua frente é coerente, já que toda a ação verbal implica um desejo de comunicar algo. As ações que realizamos não são gratuitas; antes, são dotadas de intencionalidade. São as intenções que nos movem a agir e o sentido das nossas ações se torna objeto de compreensão dos interlocutores.

Koch (1997), definindo em que consiste o fenômeno, afirma que a coerência não está no texto, mas é construída a partir dele. Portanto, a coerência é construída a quatro mãos. O locutor deixa em seu texto pistas lingüísticas que orientam o interlocutor na construção do sentido. Assim, não uma mera qualidade ou propriedade do texto, a coerência é resultado de “uma construção feita pelos interlocutores, numa

situação de interação, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, e interacional” (idem, p. 41). Tal fenômeno é perceptível em vários níveis: sintático, semântico, temático, estilístico, ilocucional, todos eles concorrendo para a construção da coerência global. Sempre que são feitos cálculos a partir de elementos expressos no texto para a construção do sentido, já estamos no campo da coerência.

É possível falar em estabelecer a coerência com referência a determinado texto apenas levando em conta uma situação específica de interlocução, e com respeito a específicos interlocutores. Um mesmo e único texto pode parecer coerente para determinado leitor e não ser para outro. Isto ocorre porque todo texto é lacunar, e o preenchimento de tais lacunas exige determinados conhecimentos da parte do leitor. Na ausência destes, não é possível estabelecer a coerência. Na maioria das vezes, o leitor atribui falta de conhecimento próprio à dificuldade ou até mesmo à impossibilidade de compreensão. No entanto, caso aconteça que o locutor falhe na construção da imagem que faz de seu interlocutor, bem como na imagem que constrói da imagem do referente feita pelo interlocutor, a compreensão do texto pode ser prejudicada.

Charolles (1988) propõe determinadas regras de coerência que tratam da constituição de uma cadeia de representações semânticas organizadas de forma tal que suas relações de conexão se tornam evidentes. Tais regras colocam um certo número de condições, lógicas e pragmáticas, que possibilitam o estabelecimento da coerência de um texto por parte de um leitor. Assim, mesmo tais regras tratam de particularidades da interação verbal entre sujeitos.

Embora as quatro regras em questão tratem também da coerência em seu nível microestrutural, interessa-nos principalmente como tais regras podem ser usadas para explicar certos fenômenos textuais em um nível macroestrutural, isto é, em um nível global, ou ainda entre seqüências consecutivas maiores que as frases.

Dentre as quatro metarregras propostas por Charolles para a análise dos textos, interessa-nos particularmente as de não-contradição e de relação.

A metarregra de não-contradição chama a atenção para o fato de que, para a coerência ser estabelecida, o texto não pode conter ocorrências contraditórias; estas devem ser compatíveis, tanto nas ocorrências explícitas como nas inferências. No desenvolvimento do texto não se pode introduzir nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência. As contradições que desejavelmente se evitam são, conforme Charolles (1988):

- ⇒ *contradições enunciativas*: o regime enunciativo não deveria ser modificado sem precauções especiais; o texto deveria dar prosseguimento ao modo de funcionamento discursivo iniciado de modo coerente;
- ⇒ *contradições inferenciais e pressuposicionais*: é o caso de uma proposição dar indícios a uma outra que contradiga o conteúdo semântico posto ou pressuposto. As contradições em um texto nem sempre atrapalham a coerência na compreensão: tudo depende de como a realidade é relacionada;
- ⇒ *contradições referentes ao mundo e sua representação*: são de natureza pragmática; dependem da imagem que os interlocutores fazem dos mundos de referência que o texto manifesta. A relatividade subjetiva destas contradições torna difícil seu reconhecimento. São necessárias avaliações atestadas e identificadas sistematicamente.

A quarta metarregra é a da relação. Para que um texto seja tido como coerente, é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados diretamente, como em causa, condição e consequência, isto é, dois fatos são considerados congruentes quando um for a causa, condição ou consequência pertinente do outro. A articulação se refere também à maneira como os fatos e os conceitos apresentados no texto se encadeiam, como se organizam, que papéis exercem um em relação aos outros. Então, avaliar a articulação das idéias é verificar que tipo de relação têm entre si, em dois aspectos: pertinência e presença. O texto pode apresentar fatos e conceitos relacionáveis sem que as relações sejam estabelecidas entre eles ou pode estabelecer relações não-pertinentes, seja porque não são relacionáveis, seja porque se relacionam de um outro modo. Tais relações não necessariamente são estabelecidas através de mecanismos formais específicos para isto, pois podem se efetuar apenas no plano semântico-conceitual.

Optamos por analisar como se inter-relacionam as noções, as idéias e os conceitos utilizados pelos alunos em suas produções textuais por cremos que relações não-contraditórias e bem articuladas entre estes conceitos, noções e idéias são cruciais para que o texto atinja seu objetivo, o de convencer o leitor a aderir à tese apresentada. Assim, desejamos analisar que tipos de relações os argumentos sustentam entre si, se o autor do texto é capaz de perceber e eliminar quaisquer contradições indesejáveis e de explicitar as articulações de idéias que são convenientes para a argumentação.

Quando se trata de produção de sentido, nenhuma regra é fixa: o sentido depende de uma série de fatores decorrentes da situação discursiva. A possibilidade de

um texto ser ou não compreendido depende não só dos elementos lingüísticos de superfície, ou das relações lógicas entre os argumentos apresentados, mas também de fatores como a relação entre os interlocutores. Os sentidos possíveis de um texto não se estabelecem no seu interior apenas, mas também por processo pragmático.

Percebemos, devido à concepção de linguagem adotada neste trabalho, à noção de texto, de atividades lingüísticas como leitura e produção textual escrita, e suas implicações, que para haver real uso da linguagem na sala de aula, para que o uso de que fazemos da língua materna nas aulas de Língua Portuguesa seja equivalente ao uso de que fazemos no cotidiano, é necessário que relações de intersubjetividade sejam instauradas. Ou seja, que os usuários da língua se posicionem como sujeitos sociais que se aproveitam da língua para agir sobre o outro conforme suas intenções, movidos por desejos e necessidades.

É exatamente este um dos pontos essenciais a serem superados pelo professor de língua portuguesa: propor atividades de leitura e de produção textual em sala de aula que 'imitem a vida como ela é', isto é, que tentem dar um sentido funcional ao uso da língua. Afinal, não é gratuitamente que participamos de atividades de linguagem.

Na escola, geralmente o uso da linguagem deixa de cumprir qualquer função real, constituindo-se em situações totalmente artificiais. No caso de propostas de produção de texto, o aluno acaba se vendo obrigado a escrever um texto sobre um assunto sobre o qual nunca pensou antes, num momento em que não se propôs para tal, e para ser julgado.

Para reverter tal situação, é preciso que o professor faça propostas de atividades de leitura e de escrita que ou estabeleçam condições reais de interlocução ou criem situações virtuais de interlocução para o uso da linguagem. Desta maneira, nas aulas de leitura, os textos podem adentrar a sala de aula em situações que imitem o uso que se faz deles na vida real. É possível que a escola antecipe o encontro que os alunos poderão ter com os textos fora dela.

Nesta perspectiva, a produção textual do aluno passa a ser vista como uma produção dialógica. Para tanto, ela deve ser dirigida a um ou mais interlocutores, sejam estes reais ou virtuais, definidos ou genéricos. Ao aluno deve ser possibilitado o desafio de, no texto, revelar suas reflexões, sua tomada de posição em relação à palavra do outro, para assumir os riscos com o que diz, e não apenas o desafio de preencher o espaço de uma página em branco à sua frente com palavras que não são suas. A

intenção deve ser a de possibilitar ao aluno a percepção do que é assumir-se como sujeito que usa a linguagem para interagir, assumindo os riscos e a responsabilidade advindos de tal ato. Para que a produção textual em sala de aula seja uma atividade com linguagem do tipo das que ocorrem na vida real, é imprescindível que os elementos discursivos constituintes da enunciação sejam evocados no momento da atividade.

A escrita é uma atividade de múltiplas facetas: trata-se de um processo cujas etapas, se bem realizadas, podem culminar num texto que facilite a compreensão do leitor. Não é nosso propósito tratar exaustivamente da questão; faremos referência a alguns aspectos destas etapas à medida em que consideramos pertinentes para as atividades escolares.

A produção de um texto resulta de um trabalho longo e difícil, que requer muito empenho, e que pode começar com a fase de planejamento.

Na vida real, as pessoas produzem textos a fim de satisfazerem determinadas necessidades ou desejos, ou para se posicionarem diante de conflitos que são gerados a partir de discursos que estes mesmos sujeitos já produziram ou de discursos alheios, com os quais discordam ou concordam. Meurer (1997) diz que estes são componentes da motivação para a produção de um texto escrito.

Quando sente a necessidade ou o desejo de produzir um texto escrito, o sujeito passa a elaborar em sua mente uma representação, ou imagem, da realidade ou dos fatos sobre os quais se expressará. Quanto mais clara for para ele esta representação mental, tanto mais fácil poderá ser o processo de produção. O professor, em sala de aula, pode orientar seus alunos nessa etapa de planejamento, através da promoção de debates sobre o tema a ser contemplado no texto, de sugestões de leitura ou de pesquisa, do estabelecimento de objetivos possíveis para a produção textual e de estratégias para alcançá-los.

Não será todo o conhecimento produzido pelo aluno em suas leituras, pesquisas e debates em sala de aula que terá espaço efetivamente no texto a ser escrito. O aluno deve ser ajudado a selecionar o que é mais relevante e apropriado para seu texto, priorizando em sua produção um (ou alguns, conforme seus objetivos) determinado ângulo ou foco de atenção, sob pena, caso não proceda deste modo, de o texto se tornar demasiadamente genérico ou incoerente. Tal focalização de conteúdos deve se guiar pelos objetivos do texto, tendo em vista os interlocutores previstos, o gênero textual produzido, e assim por diante.

Nesta etapa do planejamento, cabe ao professor ajudar os alunos a desenvolver a habilidade de determinar pontos de focalização e como tais pontos se articularão, em um exercício de reflexão sobre os sentidos possíveis de serem evocados pela articulação dos argumentos. Meurer ainda chama a atenção para o fato de que por trás de cada foco de atenção a ser contemplado no texto há uma imagem mental mais abrangente, na qual ele se encaixa; tanto maiores serão as chances de o autor ser bem sucedido em expressar seus pontos de vista quanto mais abrangente e consistente for tal imagem mental, que serve como suporte para o autor do texto assentar por escrito suas idéias.

Durante o processo de escritura, pode acontecer de o autor perceber que o texto não esteja condizendo com a representação mental inicialmente pretendida, que o texto foge aos objetivos ou que parece não poder atender às expectativas dos prospectivos interlocutores, expectativas que deveriam ser atendidas. Por isso cabe ao autor tornar-se leitor de sua própria produção, colocando-se no lugar do outro (o interlocutor), para redirecionar sua produção quando achar necessário. Ou ainda o texto em processo de produção pode ser submetido ao julgamento de outros, como o professor ou colegas de classe. Afinal, toda pessoa em sã consciência diz algo para ser ouvido, não imagina uma palavra sua sem interlocutor. Diz porque tem algo a dizer, como resposta a enunciados anteriores no interior de uma esfera dada: ele os refuta, os confirma (Bakhtin, 1997).

Nesse mesmo sentido, Geraldi assinala que qualquer interação verbal pressupõe um

certo quadro de considerações necessárias à produção de um texto: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas); e) se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c), e (d) (1991, p. 161).

Tais exigências são inerentes à produção de textos no cotidiano; na escola, o papel do professor é o de ajudar o aluno a encontrar o caminho de cumpri-las. Para que o aluno tenha o que dizer, conforme já assinalamos, é necessário que o já dito (pelo menos algumas de suas manifestações textuais) esteja presente. A partir da leitura cuidadosa do que já foi escrito sobre o tema, o aluno pode ser capaz de elaborar a sua resposta pessoal, argumentando a seu favor. Um texto que diz a que vem não é resultado de inspiração, mas de trabalho reflexivo.

Um dos maiores obstáculos para a produção escrita por parte dos alunos é a definição da imagem dos interlocutores. Especificar um destinatário é um problema delicado porque na maioria das vezes a imagem do professor, não como interlocutor, mas como avaliador, é um empecilho ao aluno em sua tentativa de criar uma imagem mais específica de um outro interlocutor, ainda que virtual. Costa (1994, p.79), tratando de produção de textos argumentativos, indica que “um recurso possível é fazer com que estes sejam dirigidos a um interlocutor cujo ponto de vista sobre o tema seja apresentado ao aluno de uma alguma forma”. A sugestão que a autora dá é tomar como interlocutor o autor de uma carta dirigida a um jornal.

O planejamento da produção textual escrita inclui elaborar claras razões para se dizer o que se tem a dizer, afinal, sempre agimos com um propósito em mira. Qualquer trabalho em sala de aula deve fornecer motivação interna ao próprio trabalho a executar. Em graus variados de intensidade, é possível que a leitura e a discussão de determinados temas despertem a ‘paixão’ dos alunos, que lhes provoquem repulsa, indignação, assentimento ou comprometimento. Tentar fazer-se ouvir, tentar influenciar o outro conforme seu ponto de vista pode ser então o objetivo da escrita, de modo que ter um objetivo é essencial, e tal objetivo deve ser mantido claro em todas as etapas da escrita.

Por fim, são inúmeras as estratégias à disposição quando se tem o que dizer, razões para fazê-lo e interlocutores para ouvir e dar a sua resposta. A escolha das estratégias se dá em função exatamente destas variáveis. Por um e não outro interlocutor, por querermos que ele aja de certo modo e não de outro, e porque tratamos de um assunto específico é que escolhemos determinados recursos lingüísticos ou discursivos.

A determinação do gênero que será utilizado responde a questões discursivas cuja resolução deve fazer parte do planejamento. Dependendo do efeito de sentido que se quer provocar, opta-se por um ou outro gênero. Uma vez que alguns assuntos podem ser apresentados em gêneros variados, a definição de um gênero permite a produção de textos com critérios mais específicos.

Atividades de produção de textos argumentativos escritos a partir de leituras de textos jornalísticos podem ser atividades realizadas como diálogo entre jornalista e leitor, entre vários leitores (os alunos), entre aluno-produtor de texto e seu eventual leitor, entre a produção textual do jornalista e a do aluno. É nesse espaço dialógico que as questões propostas por Vogt (1989, p. 135-6) se tornam pertinentes: “Este enunciado

é apropriado para esta situação? Não seria fora de propósito? Que atos de linguagem ele permite realizar? Que reação ele exige do destinatário? (...) Quais as intenções do falante ao produzir o enunciado?” E a essas é apropriado acrescentar as de Bakhtin: “a quem se dirige o enunciado? Como o locutor (ou escritor) percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força da influência deste sobre o destinatário?” Ele conclui: “É disso o que depende a composição e sobretudo o estilo do enunciado” (1997, p. 320-1).

Estas bem que poderiam ser algumas das questões que poderiam nortear a leitura do texto do aluno a ser feita pelo professor. Uma das características que tornam a produção textual na escola bastante peculiar é o caráter corretor da leitura do professor. Uma vez que o texto em questão é uma produção de um autor iniciante, muitas vezes são bem-vindas sugestões e indicações de melhorias a serem efetuadas em determinados trechos do mesmo, e esta é tarefa do professor. No entanto, ainda nesta etapa da produção textual, o professor pode ler com olhos de interlocutor, não meramente de corretor ou avaliador.

O professor geralmente não assume uma postura cooperativa ao ler os textos de seus alunos, não costuma dar um crédito de coerência, pois a seu ver a produção textual é um mero exercício de escrita; trata-se de algo potencialmente incoerente, antes mesmo de se adentrar nela. Ao nosso ver, ao se aproximar do texto do aluno, o professor se coloca numa posição de interlocutor mediante sua atitude, com o intuito de não apenas dar notas, mas de buscar o que ainda não sabe. Querer escutar o aluno leva à construção do diálogo, escutar implica uma atitude responsiva (Geraldí, 1991). A entrada no texto não deveria ser simplesmente para a busca de perguntas previamente fixadas, como ocorre nos livros didático, mais ou menos relacionadas ao conhecimento lingüístico para o qual o texto serviria de vitrine, atendendo ou não o gosto de quem ensina, mas deveria ser uma tentativa do professor de estabelecer um diálogo com o autor, mediante seu texto, no qual poderiam ser medidas as conseqüências das afirmações, as possibilidades de sustentação das idéias, bem como outras questões referentes à interlocução, não deixando de lado questões referentes às normas gramaticais.

Se houver curiosidade por parte do professor, algumas perguntas podem ser levantadas para que na próxima etapa do processo, a reescritura, o aluno releia o seu texto e experimente alterá-lo com operações lingüísticas de adição, substituição, detalhamento, deslocamento, etc., desembocando numa nova e melhor versão do texto. Portanto, conforme Ruiz (2001), é grande a responsabilidade do professor-corretor, que

deve agir como um interlocutor, já que é a sua leitura que irá orientar o aluno na leitura que fará de seu próprio texto bem como no processo da revisão.

Chamamos de correção o trabalho que o professor faz no texto do aluno, no intuito de chamar a sua atenção para algum problema que a seu ver afete a possibilidade de compreensão. Uma determinada ocorrência apenas deveria ser considerada problemática se gerar um estranhamento no momento da leitura, caso algum cálculo que o locutor deva fazer acerca de seu interlocutor, do referente, ou das imagens que ele presume que sejam feitas por seu interlocutor, não seja adequado. Quem deveria apontar os problemas do texto é o leitor que convive no produtor, e para se tornar apto nesta habilidade é que a correção do professor pode e deve contribuir.

O trabalho do professor deveria ser o de ajudar o aluno a aprontar seu texto para uma eventual resposta: recebendo das mãos do aluno uma versão do texto ainda não acabada, através de intervenções específicas e tornadas claras para o aluno, o professor-corretor-interlocutor auxilia o aluno a detectar trechos no texto que poderiam comprometer a coerência, ou ainda trechos que, se alterados, facilitariam a compreensão dos interlocutores.

A etapa constitutiva do processo de escrita ao qual nos referimos – a reescrita – pode ser considerado pós-escrita. Ao passo que escreve uma primeira versão, o aluno se dá conta de que certos trechos precisam de modificação, e ele próprio a executa. Não é esta reescritura o objeto de nossa preocupação aqui. Trata-se, antes, da reescritura a ser realizada pelo aluno após este ter entregue uma primeira versão do texto para o professor. Tal etapa deve fazer o aluno tomar consciência de que a escrita deve ser pensada como trabalho processual. A versão ‘definitiva’ do texto pode ser considerado um objeto produzido em um momento desteprocessado, que pode sempre ser continuado.

Para Ruiz (2001), a postura do professor no momento da correção determina se a correção é do tipo monofônica ou polifônica. Quando o professor apresenta para o aluno as alterações que supostamente resolvem o problema apontado, o discurso do professor anula totalmente a presença do outro (o aluno), que é destituído de sua voz por não ter tido a oportunidade de participar do trabalho efetuado. Por outro lado, a correção polifônica estabelece um diálogo com o aluno que revisará seu texto; aponta para a necessidade da participação efetiva dele na construção das alterações. A solução para o problema não é dada pelo professor na maioria das vezes, que indica apenas ao aluno o problema cuja solução considera relevante para a coerência do texto ou quando muito

indica uma entre várias saídas para que o aluno se decida por uma. Através de uma correção textual-interativa, resolvendo, apontando ou classificando os problemas encontrados no texto, a fala do professor será algo como: reflita sobre o que você disse e sobre como disse e apresente uma alternativa.

A correção polifônica é essencial para que o aluno efetue sua reflexão acerca do seu próprio dizer, sobre *como utiliza a linguagem*.

O professor que considera a produção do aluno uma interlocução verdadeira reagirá ao texto como um leitor (ainda que diferenciado). Olhará para o texto do aluno como um todo. Estará mais preocupado com o que ele tem a dizer e com o que ele conseguiu comunicar com as formas que usou. Ocupar-se-á com a coerência global, sua macroestruturação, sua organização como texto; sua preocupação será fazer o aluno analisar se o seu interlocutor encontra elementos textuais de superfície que lhe dêem condições de fazer as inferências necessárias para o estabelecimento da coerência global do texto.

A autora chama de bilhetes as anotações corretivas que o professor faz no texto do aluno, em algum espaço em branco da folha na qual foi escrito o texto. Às vezes, para se falar da macroestrutura e da coerência global do texto, a única saída é o uso de bilhetes específicos (como com o uso de asteriscos), de forma que a alteração desejada é indicada de maneira mais específica.

No cotidiano, as atividades epilingüísticas dos escritores envolvem mexer na forma porque o que querem mexer mesmo é no conteúdo, trabalham a superfície porque visam às profundezas do texto, alteram as formas do dizer para garantir o próprio dizer. As tentativas de aprimoramento do texto são realizadas com o intuito de garantir que o outro compreenda o que se diz. Então, mexer na superfície do texto é mexer em seu sentido (Ruiz, 2001).

Caso o professor leia o texto na expectativa de devolução da palavra que foi ditada pela escola, a linguagem é descaracterizada pois não há neste caso interação. Caso se queira encarar a linguagem como interação, é preciso que aluno e professor se tornem interlocutores que, respeitando a palavra do outro, ajam como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, etc.. Assim, a avaliação, que na escola tem uma função de mensuração para satisfazer exigências administrativas (Serafine, 1989), se aproximará do sentido de avaliação que efetivamente se faz fora da escola, como quando se avaliam os argumentos, a tese, de um artigo jornalístico, por exemplo (Geraldi, 1984; 1991).

Em uma perspectiva interacionista de atividades de escrita em sala de aula, Possenti esclarece como pode ser o processo de produção:

Para se ter uma idéia do que significaria escrever como trabalho, ou significativamente, ou como se escreve de fato 'na vida', basta que verifiquemos como escrevem os que escrevem: escritores, jornalistas. Eles não fazem redações. Eles pesquisam, vão à rua, ouvem os outros, lêem arquivos, lêem outros livros. Só depois escrevem, e lêem e relêem, e depois reescrevem, e mostram para colegas e chefes, ouvem suas opiniões, e depois reescrevem de novo. A escola pode muito bem agir dessa forma (1999, p. 49).

Ou seja, a discussão pode e deve permear todo o processo de escrita, além do que uma primeira versão para o texto está longe da possibilidade de ser considerada uma versão final (pelo menos para o momento).

Até o momento, restringimo-nos em considerar a argumentatividade constitutiva da linguagem em sua dimensão mais ampla. A seguir dirigiremos nossa atenção a um uso bem específico que muitas vezes fazemos da linguagem, referente à argumentação em *stritu sensu*.

2.2 – Argumentação '*stritu sensu*'

Conforme vimos até agora, argumentar é o ato lingüístico fundamental, pois qualquer uso da linguagem é motivado pelo desejo ou necessidade de obter uma atitude responsiva ativa (Bakhtin, 1997). Falamos ou escrevemos porque queremos motivar à ação quem nos ouve ou lê: que discorde, ou concorde, aceite ou rejeite o que dizemos. Assim, num sentido amplo, a argumentatividade é uma característica inerente a qualquer gênero discursivo. Toda produção discursiva, seja uma fábula narrada, ou um classificado de jornal no qual um bem é descrito, é dotada de argumentatividade desde que instaure um processo de interlocução, ou que haja sujeitos agindo com intencionalidade.

Ocorre, entretanto, que alguns textos apresentam a característica da argumentatividade de modo bastante peculiar devido à intenção primeira de demover opiniões e requerem o uso de estratégias argumentativas que sejam mais cuidadosamente elaboradas, bem como uma seleção de argumentos mais apurada que outros. Tais textos requerem que as idéias expressas sejam defendidas com argumentos, provas, recursos retóricos capazes de interessar os interlocutores e de convencê-los da posição assumida por seu locutor diante do tema de debate (Pécora, 1999; Koch, 1984).

Podemos dizer que tais produções textuais são marcadas definitivamente por fragmentos de tipo argumentativo *stritu sensu* (Koch & Fávero, 1987). Trechos narrativos, descritivos e expositivos aparecem em função do macro-ato argumentar. Para se mencionar um exemplo, um artigo de jornal, gênero tipicamente opinativo, muitas vezes vem marcado visivelmente por argumentos que são apresentados com o intuito de demover opiniões diferentes que eventualmente o leitor tem, e de tornar aceitável a opinião de seu locutor. Neste intento, o texto pode apresentar a descrição de um objeto ou de um fenômeno, ou então a narração de um evento, isto é, fragmentos descritivos ou narrativos em função de determinada estratégia argumentativa.

Pensar a argumentatividade nas duas dimensões tratadas acima abarca a dupla preocupação deste trabalho no tocante à produção textual escolar. Ou seja, se a argumentação na linguagem reflete a instauração da interação, a produção textual escrita não pode abrir mão dos elementos discursivos que a norteiam: a presença de um interlocutor (ou de sua imagem construída pelo locutor), a construção de um referente (ou tema do texto) e da imagem que dele faz o interlocutor, a interação para a ação lingüística. É imprescindível que o trabalho com argumentação em sala de aula instaure relações de intersubjetividade; as propostas de produção devem levar em conta que quando interagimos com a linguagem sempre temos o que dizer, para quem dizer, um objetivo com o dizer. É o caso de o enunciado entrar na cadeia de enunciados da qual faz parte: que o enunciado produzido seja o resultado de reflexão e seja dirigido a um interlocutor.

Numa outra dimensão, a argumentação se refere a determinadas estratégias lingüísticas, retóricas e lógicas que caracterizam certos textos como tipicamente argumentativos. Neste caso, segundo Vigner (1988), a argumentação exige do locutor transferência, análise e redistribuição de noções conforme certos critérios. E conclui que, devido sua complexidade, estas operações devem ser objetos de preparação e treinamento adequados. Por isso, os objetivos propostos por Vigner para o ensino da argumentação nas salas de aula de língua portuguesa (1988, p. 112) são essenciais: “fornecer ao aluno o conjunto de procedimentos lingüísticos empregados no nível do discurso a fim de sustentar uma afirmação, obter uma adesão, ou justificar uma tomada de posição. Ao mesmo tempo procurar-se-á tornar evidente, pela prática da escrita, em que as condições de produção (natureza dos locutores) determinam a organização lógica e retórica da mensagem”. São muitas as técnicas argumentativas e os procedimentos lingüísticos à disposição do autor.

Assim, de um lado lança-se mão de procedimentos que tentam instaurar relações de intersubjetividade; de outro, lança-se mão de procedimentos que explicitem esquemas argumentativos. Por isso usar uma teoria, como a de Perelman, cujo objetivo seja “o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que lhes apresentam ao assentimento” (1996, p. 4). Pode-se dar assim mais consistência ao ensino da argumentação. O autor caracteriza diversas estruturas argumentativas e cremos que se tiver consciência delas, pelo menos em um primeiro momento, o aluno poderá utilizá-las eficazmente.

Segundo Osakabe (1999), a preocupação principal da teoria de Perelman é o problema do conhecimento, que, a seu ver, devido à sua complexidade, não pode ter sua natureza reduzida a um só nível, o lógico. Se as evidências, ponto de partida da reflexão, são tomadas racionalmente, fora do plano da experiência, o conhecimento produzido é atemporal (como o conhecimento matemático) e atomista, referindo-se a abstrações tais que o todo da realidade se torna irrecuperável. Assim, a complexidade dos objetos do conhecimento exige uma abordagem que se assenta na argumentação.

Diferente da demonstração lógica, a argumentação tem o tempo como essencial, pois os objetos devem ser tomados em sua contingência. Quem argumenta parte, não de evidências inscontestáveis, mas possíveis e verossímeis para chegar a uma conclusão convincente ou persuasiva. Assim, ao locutor é permitido adequar seu discurso de acordo com a reação do interlocutor, situado cultural e historicamente no momento da interlocução. Dois textos argumentativos produzidos em situações e momentos históricos diferentes, ainda que com o mesmo objetivo, podem utilizar argumentos distintos e opostos. Ou então, dois argumentos diferentes, ou até opostos, podem ser utilizados para a mesma conclusão se enunciados em momentos diferentes. De fato, a coerência de um discurso apenas pode ser estabelecida situacionalmente, já que depende das relações entre os interlocutores.

É, em parte, ao uso destes recursos argumentativos, que utilizam linguagem natural, cujo objetivo é a interação, que a Retórica de Perelman se dedica.

O uso da argumentação é tão constante nos contatos sociais que estabelecemos que é possível dizer que tudo o que dizemos é argumentação. Isso depreendemos do que Koch diz:

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade (...) o homem por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que

compartilhe determinadas de suas opiniões. É por essa razão que se pode afirmar que o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso num sentido de determinadas conclusões, constitui-se o ato lingüístico fundamental (...) (1984, p. 19).

Argumentar, conforme Perelman, é usar a linguagem para persuadir e para convencer. Convencer é falar à razão do outro, demonstrando, provando. Convincente é a argumentação que procura a adesão do auditório universal com certos elementos considerados racionais, provas objetivas ou lógicas. Etimologicamente significa vencer junto com alguém. Por sua vez, persuadir é falar à emoção do outro, tentar tocar em sua vontade, disposição, usando argumentos plausíveis ou verossímeis; o ato de persuadir tem caráter ideológico, subjetivo, temporal, e é dirigido a um auditório particular (Perelman, 1996). Em sentido etimológico, é composta por 'per' e 'Suada' (deusa romana da persuasão), podendo significar então fazer algo com a ajuda dos deuses, de modo que a argumentação leva em conta os sentimentos, a reação emotiva dos interlocutores bem como sua faculdade de raciocínio na busca da adesão dos espíritos. Como Costa assinala, "uma primeira faceta da argumentação é seu lado lógico: argumentar exige um raciocínio consistente, coerente, com exposição organizada". Mas os leitores também são "sensíveis a motivações diversas, não só à logicidade do raciocínio. Seus valores, crenças e desejos por vezes se sobrepõem à racionalidade" (1994, p. 72). O matiz entre convencer e persuadir é impreciso, pois sua distinção precisaria, em uma determinada situação de argumentação, de uma definição clara da imagem que o orador faz de seu auditório.

A distinção dos atos perlocucionais persuadir e convencer somente é possível em contextos concretos de uso de linguagem, levando-se em conta as características da situação e das relações entre os interlocutores; uma tal diferenciação não pode ser pensada numa distinção entre os meios de conduzir o ouvinte à aceitação de determinada posição, um mesmo discurso pode ser usado para fins diferentes, conforme seu contexto. O que conta no discurso não são apenas seus atos ilocucionários, mas também o fim a que se destina o ato de dizer. Associar o ato persuadir ao auditório particular e o de convencer ao auditório universal não se fundamenta numa objetividade diretamente observável, mas numa questão de intenção. Assim, sendo a argumentação de caráter mais ou menos generalizante e o auditório assumido como universal, o locutor pode assumir uma postura de diálogo racionalizante, buscando o convencimento. Por outro lado, criar a imagem de um ouvinte particular, localizável no tempo e no espaço, características utilizadas na

argumentação, visa à persuasão, a um resultado que, ultrapassando o nível da convicção, atinja o nível da ação favorável.

Perelman faz referência a um auditório universal e a um particular. Enquanto o primeiro abrange um conjunto de pessoas que não apresentam características que sejam controladas para efeitos de argumentação, o segundo inclui sujeitos que têm determinadas características identificadas e controladas. Como se vê:

A diversidade dos auditórios é imensa. Podem variar quantitativamente, indo do próprio orador, que se divide em dois na deliberação íntima, passando pelo ouvinte único do diálogo e por todos os auditórios particulares, até o conjunto dos seres capazes da razão, a saber, o auditório universal, que já não é uma realidade social concreta, mas uma construção do orador a partir de elementos de sua experiência. Podem variar de mil outras maneiras, conforme a idade, o sexo, o temperamento, a competência e toda a espécie de critérios sociais ou políticos. Podem variar sobretudo, conforme as funções exercidas e, mais particularmente, conforme o papel dos ouvintes seja o de chegar a uma decisão, qualquer que seja a sua natureza, ou simplesmente de formar-se uma opinião, adquirir uma disposição para uma ação eventual e indeterminada (Perelman, 1997, p. 304).

Portanto, mais uma vez fica evidente que a palavra, a argumentação, levam em conta o interlocutor ou auditório por suas características diferenciadas, bem como pelas intenções do falante.

Sendo uma atividade dirigida a interlocutores, a argumentação, a fim de ser eficaz, requer que o locutor conceba “o auditório presumido tão próximo quanto possível da realidade” (Perelman, 1996, p. 22) e que não perca de vista as características deste no decurso da argumentação. Bakhtin (1997) chama tal procedimento de pressuposição a um terceiro destinatário (superdestinatário). Os interlocutores já têm concebidos pontos de vista, opiniões, conceitos, valores que não devem ser desprezados pelo locutor ao planejar sua argumentação. Estes poderão estar próximos da idéia ou tese defendida em um grau variável. O locutor deve tentar supor quais são eles e qual é a melhor estratégia para modificá-los. Afinal, para aceitar o ponto de vista do locutor, muitas vezes o ouvinte tem de abrir mão do seu ponto de vista. Então, conforme Breton (1999), a argumentação exige primeiramente agir sobre a opinião do auditório de maneira a desenhar um vazio, um lugar para a opinião que o orador propõe. O orador prevê quais opiniões do auditório são divergentes das quais irá apresentar, pelo menos em seus aspectos mais relevantes para a argumentação.

Uma característica fundamental da argumentação é o fato de não pretender estabelecer uma certeza ou verdade única (Marcondes, 1998). Assim, aquele que tece uma argumentação pode trabalhar com verdades legitimadas no interior do discurso, uma verdade construída a partir de sua própria lógica ou verossimilhança, para granjear

a adesão do interlocutor, ainda que isso não signifique buscar a adesão a qualquer preço. Neste aspecto, estabelece-se uma diferença entre a verossimilhança presumida na argumentação e a verdade da ciência. Para a argumentação, a matéria-prima são: “opiniões que são argumentadas, e não verdades ou erros (...) a autonomia da argumentação está baseada numa repartição entre as opiniões de um lado, e os enunciados suscetíveis de serem demonstrados pela ciência, de outro” (Breton, 1999, p. 14). O argumento pode ser razoável sem ser científico; conforme Perelman (1997), o campo da argumentação é o do verossímil, do plausível, do provável e não o das certezas. Há uma pluralidade de verdades que conduzem a determinadas conclusões, e é a argumentação que as produz. A possibilidade de se chegar a tais conclusões e não a outras depende do conjunto de crenças, hábitos, práticas, valores, interesses que tornam possíveis e aceitáveis umas e não outras. É tal conjunto de elementos culturais que determina a possibilidade da argumentação bem como os modos de articulação discursiva diversificados. Qualquer alteração em tal conjunto muda a argumentação, a faz outra, ou detona outro processo argumentativo como resposta.

Uma outra característica da argumentação é seu estatuto de processo infundável, que não se encerra com uma verdade final. Marcondes (1998) assinala que a argumentação, pensada como processo discursivo, tem o caráter de ser não-conclusiva. Nenhuma argumentação é tão perfeitamente conduzida a ponto de não se achar frinchas que desencadeiem uma resposta. A possibilidade mesma da alteração das premissas é que instaura o diálogo: o desejo de se chegar a outra conclusão instaura uma busca de proposições que se tornem premissas que podem dirigir o raciocínio à outra conclusão. É, na verdade, o caráter dialógico, conforme Bakhtin, da argumentação.

As intenções que movem o locutor a argumentar a favor de determinada tese ou opinião ficam impressas no texto quais marcas de um caminho percorrido. É por percorrer tais marcas lingüísticas que o leitor é capaz de depreender algumas das intenções do locutor. Tanto é assim que alguns recursos lingüísticos disponíveis na própria língua são característicos da argumentação. Alguns destes são de interesse neste trabalho em virtude de tanto revelarem o posicionamento argumentativo do locutor na interação quanto por contribuírem para a composição coerente do texto.

Em Koch (1984; 1992), são listados determinados elementos lingüísticos que funcionam como indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do locutor em relação a seu discurso ou a seu interlocutor, tal como indicar um maior ou menor engajamento em relação ao conteúdo proposicional, apontar conclusões, selecionar

encadeamentos, dar vida, enfim, às vozes do discurso. Trata-se do fenômeno da modalização.

Ao produzir um discurso, o locutor manifesta suas intenções e suas atitudes perante os enunciado e seu interlocutor através de atos ilocucionários que se atualizam por meio de diversos modos de lexicalização que a língua permite:

- ⇒ *auxiliares modais*: poder, querer, dever, precisar, etc.;
- ⇒ *predicados cristalizados*: é certo, é preciso, é necessário, é provável, etc.;
- ⇒ *advérbios modalizadores*: provavelmente, certamente, etc.;
- ⇒ *formas verbais perifrásticas*: dever/poder/querer + infinitivo etc.;
- ⇒ *operadores argumentativos*: pouco, um pouco, quase, até, apenas, etc..

Há recursos indicadores do grau assunção da autoria do conteúdo proposicional, permitindo ao locutor atribuir a outros a responsabilidade da asserção, eximindo-se da responsabilidade do enunciado. É comum, no discurso jornalístico, a expressão ‘fontes afirmam que ...’, para citarmos um exemplo.

É possível também delimitar o domínio dentro do qual o enunciado, ou parte dele, deve ser entendido (com expressões do tipo politicamente, geograficamente) ou como é formado (com expressões do tipo-resumidamente, concisamente).

O locutor pode também contar com recursos lingüísticos que expressam seu estado psicológico diante dos fatos ou pontos de vista veiculados: infelizmente, felizmente, etc.. Assim, as expressões modalizadoras indicam o modo como aquilo que se diz é dito.

A construção de esquemas argumentativos, que partem das premissas às conclusões, demanda um arranjo coerentemente lógico entre as proposições utilizadas. São muitas as relações que podem ser estabelecidas entre estas. A língua tem recursos lingüísticos que são capazes de explicitar tais relações de sentido, o que inclusive indica que a argumentatividade já vem inscrita na própria língua.

Tais elementos são denominados operadores argumentativos; Koch (1992; 1984), sinaliza alguns de tais operadores e as relações lógicas que estabelecem:

- ⇒ *assinalar o argumento mais forte de uma escala argumentativa (argumentos que conduzem a uma mesma conclusão)*: até, mesmo, até mesmo, inclusive, nem, nem mesmo, etc.;
- ⇒ *somar argumentos que conduzem a uma mesma conclusão*: e, também, não só ... mas também, tanto ... como, aliás, etc.;

- ⇒ *introduzir uma conclusão relativamente a argumentos anteriores*: portanto, logo, por conseguinte, pois, conseqüentemente, etc.;
- ⇒ *estabelecer relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão*: mais que, menos que, tão que, etc.;
- ⇒ *contrapor argumentos para conclusões contrárias*: mas, porém, todavia, no entanto, embora, ainda que, etc.;
- ⇒ *introduzir conteúdos pressupostos*: já, ainda, agora, etc.;
- ⇒ *distribuir argumentos quer para a afirmação total, quer para a negação total*: um pouco, pouco, quase, apenas, somente, etc.;
- ⇒ *introduzir mais um argumento a favor de determinada conclusão*: ainda;
- ⇒ *introduzir, de modo sub-reptício, um argumento decisivo, como se fosse desnecessário, mas para dar o golpe final*: aliás, além do mais, etc.;
- ⇒ *ajustar ou precisar o sentido do argumento*: isto é, quer dizer, em outras palavras, etc..

Há ainda outros recursos argumentativos, segundo a autora, presentes na língua que são utilizados pelo locutor para conduzir o leitor/ouvinte a certas conclusões. Podemos citar:

- ⇒ *seleção lexical*: as palavras não são neutras, sua escolha não é inocente, antes, é determinada para desencadear a produção de determinados efeitos de sentido;
- ⇒ *inter-relacionamento de campos lexicais*: conjunto de palavras empregadas para designar, qualificar, caracterizar uma noção, técnica, pessoa, que podem se relacionar, criando um novo sentido diferente daquele possível se fossem tratadas separadamente.

Os recursos argumentativos que aqui alistamos a partir de Koch (1992; 1984) servem para explicitar determinadas relações entre os argumentos selecionados e utilizados pelo aluno. Em nossa pesquisa, interessa-nos saber em que medida serão utilizados para estabelecer relações não-contraditórias entre os argumentos, para articular as idéias, bem como para o autor do texto mostrar seu posicionamento diante de seu interlocutor.

Além de analisarmos o uso destes recursos lingüísticos, faremos o mesmo com o uso de determinados recursos retóricos estudados por Perelman (1997; 1996). Na próxima seção, inicialmente refletiremos sobre de que maneira os estudos retóricos auxiliam na análise de textos argumentativos e, posteriormente, alistamos as categorias

– a partir de Perelman (1996) – de que nos serviremos em nossas análises retórico-argumentativas.

2.2.1 – A retórica e os estudos da linguagem

Conforme assinalamos até o presente, a pesquisa que nos propomos a efetuar tem por objetivo principal conduzir uma reflexão acerca do processo ensino-aprendizagem de produção de textos argumentativos escritos. Nossa proposta para atividades em sala de aula parte da premissa, conforme Costa (1994, p. 71), de que é possível desenvolver um trabalho de leitura de textos “centrado na observação sistemática dos esquemas de construção da argumentação” e de produção textual “em que sejam criadas situações que levem o aluno a assumir esta mesma posição (uma postura persuasiva) face a seu possível leitor: tentar persuadi-lo e buscar sua adesão, mediante o uso de uma argumentação construída conscientemente”.

Creemos que uma argumentação construída conscientemente é um processo que demanda um trabalho de análise de textos argumentativos a fim de identificar os meios de sustentação de uma tese. Sentir-se convencido ou persuadido por um argumento é uma coisa; entender a estrutura de uma argumentação é outra diferente. É perfeitamente legítima uma leitura clínica, por parte de professor e alunos, que tornem explícitos os recursos lingüísticos, retóricos e discursivos utilizados, entendendo os motivos de sua boa ou má estruturação argumentativa.

Para tanto nos sentimos á vontade para usar os estudos retóricos de Perelman (1997; 1996), já que seu objetivo é o “estudo dos meios de argumentação (...) que permitem obter ou aumentar a adesão de outrem às teses que se lhe propõem ao seu assentimento” (Perelman, 1996, p. 4). Não é o caso, como assinala Vigner (1988), de retornar ao ensino da velha retórica, mas de aproveitar para as atividades pedagógicas o que ela tem de atual. A retórica de Perelman não tem um caráter normativo e tampouco se restringe ao estudo das figuras. Abrange, sim, um estudo descritivo do discurso, de sua organização em função de uma atividade realizada a dois, locutor e auditório, em que o uso da linguagem é fundamental. Sem linguagem não há argumentação. Sem interlocutores situados num tempo-espaço definido não há argumentação. É das relações entre tais constituintes da enunciação de que trata sua retórica.

A retórica de Perelman tem um amplo campo de abrangência, não se restringindo apenas a discursos dos três gêneros clássicos: epidítico, judiciário e deliberativo. Na verdade, refere-se a qualquer domínio do conhecimento que comporte um raciocínio argumentativo.

Reboul (1998) discorre sobre algumas das funções dos estudos retóricos atuais. Para o autor, a função hermenêutica se relaciona com o caráter, que podemos chamar de dialógico, dos discursos ou enunciados. Determinado discurso se constitui uma resposta a discursos proferidos ou escritos anteriormente. Tal resposta tende a ser argumentativamente mais eficiente ou não, dependendo de quão bem o locutor compreende o discurso do outro, a força argumentativa dele bem como seus pontos fracos. Em uma leitura mais cuidadosa de um determinado texto, podemos tentar perceber qual seu propósito mais amplo, quais atos de linguagem orientam a escrita. Para uma compreensão mais aprofundada, é possível também a avaliação dos recursos argumentativos utilizados (fruto de uma leitura crítica): tentar perceber se o uso de um exemplo cumpre a uma finalidade legítima ou equivocada, se as citações apóiam coerentemente o argumento, se o recurso ao conhecimento do senso comum não se trata de uma tentativa de eximir-se da construção de um argumento pessoal, se as conclusões apresentadas seguem de modo lógico e coerente o raciocínio usado no texto. Uma análise assim acurada, servindo-se de certas categorias retóricas, pode também instrumentalizar o aluno no momento de construir seu próprio texto argumentativo. O texto analisado fornece ao aluno uma base para que ele não tenha de começar a escrever do zero; que tenha uma referência, mas não um modelo rígido e único a ser seguido. A retórica pode ser então um instrumento para a compreensão.

A função pedagógica diz respeito, ainda conforme o autor, a ensinar a compor um texto segundo um plano, a encadear argumentos de forma coerente e eficaz, a refletir sobre quais podem ser as construções mais adequadas, a aprender também a superar o uso de clichês, a identificar uma tese e seus argumentos.

É preciso ficar claro que não cremos que seja necessário, para a elaboração de uma argumentação convincente, e principalmente para aprendê-la, que o autor e o aprendiz saibam identificar os argumentos utilizados a partir de uma taxonomia oferecida *a priori*, sem nenhum esforço de reflexão lingüística e argumentativa. Antes, é sim o caso de se aplicar ao estudo da argumentação o que em Geraldi (1991) é chamado de atividades epilingüísticas, nas quais as próprias expressões e recursos discursivos são tomados como assunto. Estas atividades se configuram como reflexões que tomam os

próprios recursos expressivos como seu objeto, suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para reflexões que incidem sobre aspectos estruturais da língua, ou discursivos, ou sobre aspectos mais amplos da organização da interação. Também como Vigner: “não se trata, pois, de ensinar ao aluno fórmulas fixas, espécies de moldes retóricos, mas de conscientizá-lo, o mais rápido possível, das vantagens que pode extrair dessa combinação de elementos (de argumentação) para enfrentar as mais variadas situações” (1988, p. 115). Segundo Costa (1994), tais atividades poderiam incluir, na leitura, três etapas: 1) identificar o esquema argumentativo utilizado pelo autor; 2) avaliar a qualidade de cada argumento; 3) identificar esquemas de contra-argumentação presentes no texto.

No caso de textos em que há predominância de estratégias persuasivas, é interessante também avaliar as razões que poderiam ter levado o autor à escolha de tais estratégias. Também pode-se explorar, em atividades escolares de produção de textos, a relação autor/leitor. Há estratégias que podem ser usadas para a inclusão da imagem do interlocutor no processo de criação, sendo que uma destas, a que já nos referimos, é a de dirigir o texto ao autor de alguma carta de leitor publicada por um jornal. Vigner (1988) inclui, entre os exercícios que propõe, a reflexão das relações lógicas e da refutação dos argumentos do texto, o exercício da assunção de diferentes pontos de vista, ora a partir da posição do emissor ora do destinatário, contemplando desta forma aspectos relacionados ao tripé discurso, auditório e orador da teoria da argumentação.

Um dos benefícios advindos de atividades e estratégias planejadas e bem definidas no bojo de uma orientação teórica coerente com os objetivos gerais do professor é a possibilidade de se ter, para a avaliação da produção do aluno, critérios claros e coerentes. Conforme Vigner (idem, p. 123) tal avaliação pode contemplar os seguintes aspectos: “disposição dos argumentos; escolha dos argumentos; adaptação do discurso a um dado destinatário; escolha dos elementos da argumentação; aplicação de um esquema de argumentação a uma situação de livre escolha do aluno”. O aluno perceberá também que a produção de textos argumentativos não é obra de ‘inspiração divina’ ou atividade mágica; antes, é resultado de trabalho, que inclui leitura e reflexão. “O professor terá, enfim, alguma coisa para ensinar a seus alunos” (idem, p. 124).

À medida que, através da análise de procedimentos argumentativos, é possível apreender como determinado esquema argumentativo, numa dada situação, é bem formado, é possível também detectar alguns problemas bastante recorrentes em textos argumentativos de alunos. A constituição inacabada e não-unívoca da linguagem

requer certos cuidados da parte de quem argumenta, haja vista que as noções utilizadas, tal qual a linguagem em si, não estão definitivamente elaboradas e nem têm um único e mesmo significado em todos os casos de uso. Isto implica a necessidade de explicitação dos critérios de uso das noções em questão na argumentação. Este é o caso da grande maioria dos casos de uso de noções.

Conforme Perelman (1997, p.109), *discernimos numa língua viva:*

- 1) as noções formalizadas, tal como a noção de bispo no jogo de xadrez;
- 2) as noções semi-formalizadas, tais como as noções científicas, jurídicas;
- 3) as noções da experiência empírica comum, tal como a noção de ouro;
- 4) as noções confusas no sentido estrito do termo, tal como a noção de mérito, a noção de Bem;
- 5) e, por fim, as noções referentes às totalidades indeterminadas ou aos complementares em relação a totalidades parecidas, tais como as noções de universo, de coisa e de não-vivo.

Ao passo que as noções formalizadas são duras, unívocas, as não formalizadas são plásticas, oferecem ao locutor possibilidades quase infinitas de utilização; as noções confusas são deste último tipo. Trata-se de noções que receberam, no decorrer do tempo, os mais diversos empregos, e as instâncias que recobrem chegam a ser até contraditórias. Tal ausência de especificidade semântica exige de quem usa o cuidado de especificar o significado que a noção assume em seu enunciado, sob pena de o argumento perder sua força argumentativa. Muitas vezes, por falta de se estabelecer os limites de significado de uma noção, o interlocutor consegue apenas depreender de modo muito vago seu valor devido a haverem se consagrado significados diferente, até contraditórios. Certas noções, como liberdade e democracia, tendem a criar um efeito de sentido positivo, ao passo que outras, de sentido negativo, como autoritarismo ou desigualdade social. Entretanto, tal consenso terminaria no momento em que os interlocutores, cujas opiniões fossem formadas em quadros ideológicos diferentes, fossem convidados a definir o sentido da noção. Muitas vezes tais noções não têm seu significado definido no texto porque seu locutor presume que o significado concebido por seu interlocutor. Esta falta de definição decorre do fato de o locutor não conseguir formar uma imagem muito clara de seu interlocutor, ou então de as noções não terem um significado sempre especificado. O problema nos textos também acontece quando se usam tais noções como argumentos de caráter moral, ou quando se tornam um subterfúgio para fugir da elaboração da argumentação, por falta de reflexão pessoal.

Há noções que reúnem uma certa extensão de conhecimentos mediante o recurso a uma totalidade referente a um conjunto indeterminado de objetos. Ocorre

então que, em suas produções, o aluno emprega, sem precisar as condições deste emprego, uma série de noções que de específico têm apenas uma vaga referência à idéia de conjunto ou unidade. A diferença entre as noções, cuja evocação esvaziaria o argumento, não é levada em conta pelo locutor, e nenhuma referência a algum aspecto particular que justificaria a aproximação das noções no argumento é feita; o resultado é um texto que faz referência a idéias genéricas, no qual não existem sequer vestígios de um sujeito que tenha algo a dizer.

As noções semi-formalizadas possuem um sentido mais preciso dentro de um discurso específico; entretanto, caso não seja especificada a área que empresta ao termo o significado, este perde sua clareza de significado. É o caso, conforme Perelman (1997), da noção 'escravidão', que pode ser do tipo semi-formalizada em certos setores do domínio jurídico e noção confusa em outros. Muitas vezes, nas produções textuais, os alunos usam noções semi-formalizadas, como estrutura, organismo e outras, pois tais noções dão ao texto a aparência de um discurso que foge ao senso comum, ou um certo ar de cientificidade e objetividade. Entretanto os alunos fazem isso sem o rigor que originalmente possuem na área do conhecimento que usualmente são empregados.

Além do uso indevido de tais noções por parte dos alunos, Pécora (1999) também assinala que é muito comum o uso do lugar-comum, fato que também deprecia a qualidade do argumento. Perelman (1996) diz que o lugar-comum se caracteriza pela possibilidade de ser aplicado em todas as circunstâncias, devido a sua generalidade, ao contrário do lugar-específico; como define Pécora (1982), o lugar-comum, como utilizado muitas vezes nas redações escolares, é um segmento congelado de linguagem, desprovido de qualquer relação com o momento específico de enunciação. Torna-se um problema nas produções textuais quando se trata de repetição de um discurso pronto, acabado e à disposição para uso sem o menor esforço de criação de uma nova aplicação. Esta é, na verdade, uma estratégia de insuflamento do texto: ocorre apenas reprodução do que já foi dito, no modo como já o foi; nada de pessoal é produzido.

Fiorin e Savioli (1990) apontam também outros problemas de argumentação quando do uso de casos particulares, como o exemplo, a ilustração e o modelo. Pode acontecer que a conclusão a que um caso particular quer conduzir contenha uma generalização descabida ou preconcebida; que a conclusão não siga logicamente ao caso particular, não existindo um ponto de apoio para a conclusão; ou então que a conclusão apontada no texto seja contrária àquelas possíveis. Tais recursos (exemplo, ilustração e modelo) são importantes para tornar o texto mais interessante, mais vivo, ou são mesmo

fundamentais para a argumentação, entretanto seu uso exige do orador disposição para a elaboração de conclusões pessoais, e não simplesmente para o uso de determinadas fórmulas prontas e apressadas. No caso de modelos, isto exige fugir dos estereótipos e do preconceito. Outro problema peculiar às produções em sala de aula é a argumentação do dever. Pécora (1999) dá este nome à estratégia de uso de argumentos que fazem referência a provas centradas na noção de dever, a um padrão *a priori*, a uma razão que não é tornada evidente no texto, que condena ou aprova esta ou aquela conclusão. O que o locutor faz é reduzir o texto ao enunciado de uma ordem, suspendendo a elaboração de provas.

O desafio que os alunos enfrentam na produção de seus textos quando do uso pertinente das noções e do lugar-comum se deve a um fato que lhes passa despercebido: o uso da linguagem se faz sempre num contexto de negociação. Neste contexto, jamais se pode perder de vista que os parceiros nos negócios nem sempre compartilham dos significados que entram em jogo; e não menos importante é o fato de que nenhuma noção tem seu significado já definido de uma vez por todas, pois, afinal de contas, a língua na qual se negociam os sentidos é viva, não se trata de uma língua com expressões congeladas ou mortas.

A falta de explicitação dos significados que são atribuídos às noções torna o texto extremamente genérico: os argumentos não conseguem dar direção à conclusão específica alguma. Assim sendo, dificilmente há alguma possibilidade de instauração de relações de intersubjetividade: não há indicação para se chegar a alguma conclusão porque se deu partida a uma caminhada sem rumo, ou seja, não houve uma intenção para a ação verbal, não se pensou em agir sobre o espírito do outro.

Val (1991) também estuda alguns problemas na produção textual de alunos no que diz respeito ao quesito coerência. No que se refere à articulação das idéias (conforme a quarta metarregra de Charolles), a autora constata que estas são jogadas no papel sem a preocupação de se estabelecer relações entre elas. Não se distinguem causas, sintomas e conseqüências. Acabam existindo na tessitura do raciocínio descontinuidades e lacunas que apenas podem ser reconstruídas à custa de algum esforço e imaginação. A ausência de delimitação de sentido de conceitos difusos caracteriza insuficiência de dados. Elementos e conceitos permanecem fora da rede de relacionamentos plausíveis. Provas que são apresentadas, mas que apenas remota e artificialmente se relacionam com o assunto em foco, caracterizam falhas quanto à pertinência na articulação de fatos e conceitos. A conclusão não decorre do

desenvolvimento das idéias apresentadas ou os argumentos apresentados não justificam a conclusão.

Quanto ao quesito não-contradição (conforme terceira metarregra de Charolles), a autora percebe a existência de afirmações incompatíveis com o mundo real. Há também generalização indevida de afirmações que não podem ser estendidas como são, de modo simplório e imediato, a todos os indivíduos ou objetos sob determinadas condições; ocorrem também aplicações de estereótipos correntes e perigosamente falseados da realidade.

Na efetivação do discurso, interlocutores têm papel ativo no processo, podendo ser agentes da linguagem. Quando não são instauradas tais condições, como é o caso da produção textual na escola, na maioria das vezes, o autor do texto (o aluno) não faz uso de estratégias de interlocução, mas de preenchimento. O resultado é que a produção não se caracteriza como produto da linguagem; não é dotada de argumentatividade no sentido amplo. Daí decorrem os problemas de argumentação analisados acima. Pécora aponta uma questão capital para a superação do problema: “uma linguagem que se fecha às condições particulares de uso, evidentemente, já não guarda qualquer vestígio de pessoalidade, qualquer envolvimento com os protagonistas de um momento presente na produção” (1999, p. 110). Perelman aponta para o fenômeno com as seguintes palavras: “a ausência material de leitores pode levar o escritor a crer que está sozinho no mundo” (1996, p. 5). Por isso é que o ensino da argumentação escrita deve relacionar o aprendizado de escolha de recursos argumentativos com a noção de interação via linguagem.

Em nossa pesquisa, procuramos testar a hipótese de que a utilização de noções confusas, noções de totalidade indeterminada seria bastante restrita. Postulamos tal hipótese pelo fato de termos tentado conduzir as produções textuais numa perspectiva de interlocução na qual haja uma consistente reflexão sobre discursos já proferidos e um direcionamento, quando da produção efetiva, do enunciado do aluno a um interlocutor.

Já mencionamos que concebemos a produção de textos como sendo trabalho, processo, e por isso, exige-se do autor do texto esforço na construção da argumentação. Trataremos, a seguir, de recursos retóricos que, se utilizados pelo aluno de modo consciente, podem tornar sua argumentação mais coerente e consistente.

2.2.2 - A construção da argumentação

Quando usamos a linguagem em uma situação de interação verbal, pretendemos agir com ela sobre o interlocutor, quer movê-lo a uma determinada ação, quer mudar-lhe um ponto de vista. Para tanto, procuramos propor-lhe motivos, razões que o induzam a agir concordemente com nossas intenções. Na perspectiva de quem argumenta, há um ponto de vista ou opinião que se crê fundamental, cuja adesão por parte do interlocutor é crucial. Chamamos de *tese principal* essa opinião.

Elaborar uma opinião não é uma tarefa fácil, pelo contrário, envolve muito trabalho árduo. Isto ocorre, em parte, porque a construção de um ponto de vista pessoal parte, na maioria das vezes, do confronto a que assistimos entre pontos de vista diversos, entre os quais nos cabe uma escolha. Para que a enunciação de nosso ponto de vista não se torne uma coletânea contraditória de fragmentos de opiniões alheias, é necessário que o locutor inicie suas reflexões com uma análise cuidadosa dos fatos, suas causas e conseqüências, das opiniões e dos valores de outros, que lhe são apresentados.

O processo de escrita de um texto argumentativo parte de uma idéia ou opinião central que é cuidadosamente formulada e desdobrada, gerando novas idéias.

Para que seja feliz em sua argumentação, dificilmente o locutor pode de imediato apresentar sua tese principal ao interlocutor. Antes, ele deve preparar o terreno para a adesão à sua proposta principal. Entretanto, quem ouve ou lê a argumentação de outrem pode rejeitar prontamente a tese. O sucesso da argumentação demanda de quem fala ou escreve ter sempre em mente as características de seu interlocutor. Este já tem constituídos conceitos, crenças, opiniões que muitas vezes são contraditórios ao conceito ou opinião que o locutor apresenta ou quer que seja aceito. A concretização da possibilidade de influenciar-lhe a reação à tese principal depende de esta não se chocar com o sistema de crença de quem ouve. Por isso, como afirma Breton, o primeiro objetivo do argumento é “modificar o contexto de recepção do auditório para aí introduzir uma opinião” (1999, p. 67), ou a tese principal. Os outros argumentos elaborados com esse objetivo são as teses de adesão inicial (Abreu, 2001), ou premissas da argumentação (Perelman, 1996).

A seleção das premissas que servirão de fundamento para a argumentação, bem como o seu modo de apresentação, são de crucial importância, pois mesmo estas premissas podem ser recusadas pelos interlocutores, “seja por perceberem o caráter unilateral da escolha das premissas, seja por ficarem contrariados com o caráter

tendencioso da apresentação delas” (Perelman, 1996, p. 73). Estabelecer o valor de verdade de uma premissa é algumas vezes complicado, especialmente quando se trata de uma convenção construída socialmente. Assim, as premissas aceitas por um grupo social ou auditório podem ser prontamente rejeitadas por outro.

Algumas das premissas podem ser inferidas textualmente; muitas vezes, porém, torna-se fundamental explicitar as suposições que orientam a argumentação, para que o texto não apresente apenas a parte final do raciocínio, deixando o leitor sem compreender as hipóteses que orientam o trabalho.

Essa etapa inicial da argumentação tem por objetivo a construção de uma base de acordo com os interlocutores, sobre a qual a tese principal será assentada. É possível que tal construção, para a qual são selecionadas e apresentadas as premissas, encontre elementos (crenças, opiniões, pontos de vista) que já sejam aceitos. “A argumentação se faz, então, pela encenação de uma ressonância entre o que já é conhecido e o que é proposto. Ela se baseia, de certa maneira, no já adquirido, no previamente existente e na tradição” (Breton, 1999, p. 76). Se não for este o caso, se as premissas usadas não são compartilhadas pelo interlocutor ou auditório, então a estratégia do locutor deve ser a de “invenção, combinação em suma, reenquadramento”; ele deve “propor uma nova definição d[o] real, uma nova representação, no interior da qual a tese proposta tem um lugar evidente e natural” (idem, p. 75-6).

Após ter sido modificado o contexto de recepção e construída a base de acordo entre interlocutores, é necessário estabelecer o vínculo entre esta base e a tese principal a ser apresentada. Constroem-se esquemas com tal finalidade, que se caracterizam por processos de ligação e/ou de dissociação.

Os argumentos utilizados em esquemas argumentativos não são estanques; na verdade estão em interação constante, e em vários planos: entre os diversos enunciados; entre estes e o conjunto de elementos discursivos constitutivos da situação argumentativa; entre estes e sua conclusão; e entre os argumentos contidos no discurso e aqueles que têm esses por objetivo.

Os argumentos conseguem manter sua força apenas se explicitarem suas relações internas, isto é, entre suas premissas e sua conclusão, de modo que a argumentação será coerente com o mundo textual ou real e também de modo lógico se satisfizer dois requisitos: que seja válida e verdadeira. São considerados válidos os argumentos cuja conclusão segue necessariamente das premissas. Nele, sendo verdadeiras as premissas, a conclusão será sempre verdadeira. Por sua vez, há

argumentos que, embora válidos, apresentam conclusão falsa por partirem de premissas falsas; portanto há duas perspectivas a partir das quais é possível avaliar a qualidade de um argumento: questionando a verdade de seus termos e a validade das relações que estabelece.

Percebe-se então que argumentar é um exercício que requer muito mais que enumerar uma seqüência de fatos, de pressuposições ou de idéias. Os fatos não existem à parte da interpretação que lhes atribuímos. O modo como os encaramos é muito mais importante do que eles em si. Eles na verdade servem de âncora para os argumentos. Tanto o raciocínio indutivo quanto o dedutivo são constitutivos de uma argumentação escrita, assim a escrita se torna o registro dos caminhos da reflexão. Através dela se torna possível registrar o tratamento dado à informação, a forma dada ao conhecimento e o resultado de nossas sínteses, análises e avaliações críticas (Bernardo, 2000). Escrever requer então descobrir as relações entre as idéias, selecionar e ordenar idéias e dados a fim de que possamos compreendê-los com maior clareza. São vários os argumentos de que dispõe o locutor, conforme veremos a seguir.

2.2.3 - Argumentos presentes em esquemas argumentativos

Quando uma classificação de argumentos é proposta, há de se ter claro que esta pode servir aos propósitos de análise do produto (o texto) da argumentação, mas na verdade “as situações de comunicação que têm como objetivo convencer são sempre complexas e as realidades humanas têm como particularidade o fato de serem geralmente inseparáveis” (Breton, 1999, p. 63). Este é um fato que deve ser sempre considerado no trabalho com argumentação em sala de aula. Também é apropriado esclarecer que “há dois níveis de definição que se confundem habitualmente: o nível do conteúdo do argumento, das opiniões em si mesmas; o nível do ‘molde argumentativo’ que vai dar a sua forma à tese proposta” (idem, p. 61).

A listagem de argumentos e objetos de acordo (premissas) segue parcialmente Perelman (1996).

As premissas na argumentação

Não há argumentação possível sem algum acordo prévio entre os interlocutores. O locutor, utilizando as premissas que servirão de fundamento ao seu

texto, conta com a adesão às proposições iniciais, o que entretanto não lhe é garantido. O auditório pode recusar as premissas porque não adere ao seu conteúdo, por achar que são apresentadas com um caráter tendencioso ou pelo caráter unilateral da escolha das premissas.

As premissas pertencem a categorias do real por se relacionarem à concepção que as pessoas têm do real, que varia conforme as opiniões professadas. As que se relacionam ao preferível são selecionadas não conforme a realidade preexistente, mas conforme um determinado ponto de vista. Cada auditório admitirá apenas um número determinado de objetos pertencentes a estes dois grupos de premissas.

As premissas relativas ao real compreendem os fatos, as verdades e as presunções. Fato é uma verificação que todos podem fazer do real (Reboul, 1998). Os fatos que são admitidos podem ser o resultado de observação, supostos, convencionais, possíveis ou prováveis. O fato como premissa é um fato não controverso, ou que pelo menos admita um acordo acerca das condições de verificação. Ele pode ser contestado por se recorrer a pessoas competentes, que mostrem que o fato em questão é incompatível com outros já comprovados. Ou então é possível contestar a interpretação dos fatos. Quando determinados fatos se relacionam formando sistemas de conhecimento mais complexos, têm-se verdades (teorias científicas, concepções filosóficas). Por fim, presunções são suposições fundamentadas dentro daquilo que é normal ou verossímil; constituem o que todos admitem até prova em contrário. A presunção varia conforme o interlocutor: para um conservador, o costume não precisa de justificativa, e sim a mudança; para um progressista, o caso é o contrário.

Valores são premissas relativas ao preferível. Trata-se de objetos de acordo que possibilitam uma comunhão sobre a maneira de agir. Um objeto, um ideal ou um ser podem exercer uma influência sobre ações ou sobre a disposição à ação por parte do interlocutor, por isso recorre-se a eles para mover o ouvinte a fazer certas escolhas. Perelman (1997) distingue os valores abstratos (como justiça, veracidade) e os concretos (como França, Igreja). No processo argumentativo, a maneira como o locutor hierarquiza os valores é, às vezes, mais importante que os valores em si. O que caracteriza um ou outro auditório não são os valores em si aos quais aderem, mas como estes são hierarquizados. As hierarquias variam de pessoa para pessoa em função da cultura, das ideologias e da própria história pessoal.

As escolhas referentes à hierarquização dos valores se valem de valores ainda mais abstratos, os lugares do preferível. Estes servem para alterar ou reforçar a

adesão a determinados valores. Chamam-se lugares como se fossem locais virtuais facilmente acessíveis onde o orador buscaria argumentos à disposição. Alguns tipos são, conforme Perelman (1996):

- ⇒ *lugar da quantidade*: afirma que qualquer coisa vale mais que outra em função de razões quantitativas. Um de seus traços mais característicos é a utilização de números e estatísticas;
- ⇒ *lugar da qualidade*: contrapõe-se ao lugar da quantidade, pois valoriza o único, o raro, o original diante das cópias, o que não é repetível, cuja perda é irremediável;
- ⇒ *lugar da ordem*: afirma a superioridade do anterior sobre o posterior, das causas sobre os efeitos, dos princípios sobre as finalidades;
- ⇒ *lugar de pessoa*: afirma a superioridade daquilo que está ligado às pessoas, depois às coisas.

Ao selecionar, dentre os dados de que dispõe, aqueles que serão utilizados para o início da argumentação, o locutor deve se perguntar sempre de que modo estes podem lhe servir para desenvolver sua argumentação. A seleção e a apresentação dos dados presumidamente mais apropriados para determinado interlocutor já demonstra a importância que o locutor quer lhes atribuir: a idéia que está presente no primeiro plano da consciência adquire supervalor. A interpretação dos dados é outro fator importante à argumentação: fornece indícios sobre a imagem que o locutor faz do referente e da imagem que imagina seu auditório fazer sobre o mesmo.

As técnicas argumentativas: argumentos quase-lógicos

Conforme Perelman (1996), através de determinadas técnicas argumentativas é possível demonstrar que determinadas premissas, ou pontos de partida de argumentação, são ou compatíveis ou incompatíveis com a tese principal, ou conclusão. Para tanto utilizam-se processos de ligação, esquemas que aproximam tais elementos, estabelecendo entre eles uma solidariedade que visa a estruturá-los ou valorizá-los positiva ou negativamente, um pelo outro.

Um dos tipos de esquemas argumentativos usados nestes processos são os argumentos quase-lógicos, que assim são chamados por sua semelhança aos raciocínios formais, lógicos ou matemáticos. São 'quase-lógicos' porque muitas das compatibilidades ou incompatibilidades que estabelecem dependem não de aspectos

puramente formais, mas também da natureza das coisas ou das interpretações humanas.

Alguns de tais argumentos são:

- ⇒ *retorsão*: consiste em assumir a validade do argumento do adversário para mostrar que na verdade este é aplicável contra ele mesmo; já a autofagia consiste em demonstrar que o argumento se destrói por si mesmo;
- ⇒ *ridículo*: consiste em criar uma situação irônica ao se adotar, de forma provisória, um argumento do outro, extraíndo dele todas as conclusões, por mais esdrúxulas que sejam;
- ⇒ *identidade e definição*: a identificação possibilita o uso de conceitos, de classificações, do recurso à indução através da redução de certos elementos ao que há neles de idêntico. A definição pode ser um procedimento deste tipo. Há definições lógicas, expressivas, normativas e etimológicas. O argumento de definição se propõe a apresentar o que é definido sob um ângulo propício à argumentação;
- ⇒ *regra de justiça*: requer a aplicação de um tratamento idêntico a seres ou a situações que sejam idênticos ou similares mas que nem sempre são objetos de consenso;
- ⇒ *argumento de transitividade*: afirma que as relações existentes entre certos seres, situações ou objetos se transferem para outros. Relações de igualdade e de inclusão são deste tipo;
- ⇒ *inclusão da parte no todo*: confronta-se o todo com suas partes, e, pelo menos proporcionalmente, o que vale para o todo vale para as partes. Ou o todo é dividido em partes que podem ser relacionadas entre si de um modo exaustivo, concluindo-se que a qualidade das partes está presente no todo;
- ⇒ *argumento de comparação*: consiste em tecer um vínculo entre duas realidades para a análise de qualidades de uma realidade em oposição à outra. A comparação pode cotejar tanto características qualitativas como quantitativas. Há no argumento uma idéia de medição, mesmo que o critério para a medição esteja ausente;
- ⇒ *argumentação pelo sacrifício*: mede o valor atribuído àquilo por que se faz o sacrifício pelo custo do próprio esforço.

As técnicas argumentativas: argumentos baseados na estrutura do real

Os argumentos baseados na estrutura do real se apóiam na experiência, nos elos reconhecidos entre as coisas. Conforme Reboul (1998), aqui o caso não é implicar,

mas explicar. Tais argumentos valem-se da realidade para estabelecer uma solidariedade entre as premissas e a conclusão. Alguns desses argumentos apresentados por Perelman (1996) são:

- ⇒ *vínculo causal*: permite relacionar dois acontecimentos sucessivos; tende a descobrir a existência de uma causa para algo acontecido, ou tende a evidenciar o efeito que deve do acontecido resultar. Consiste em transformar a opinião que se quer sustentar em uma causa ou em um efeito de alguma coisa sobre a qual existe um acordo;
- ⇒ *argumento pragmático*: permite apreciar um ato ou um acontecimento consoante suas conseqüências favoráveis ou desfavoráveis;
- ⇒ *relação entre fim e meios*: conforme se conceba a sucessão causal (causa-conseqüência, meio-fim), a ênfase recai sobre o primeiro ou o segundo termo: para minimizar o efeito de um fato, a estratégia deve ser apresentá-lo como conseqüência, mas para aumentar-lhe o efeito, este é apresentado como fim. A escolha de um certo fim, ou objetivo, considerado nobre permite valorizar uma ação que, em outras situações, costuma-se condenar;
- ⇒ *argumento do desperdício*: consiste em dizer que, uma vez iniciado o trabalho, é preciso consumá-lo para não perder o tempo e o investimento já dispendidos.

Pode-se elaborar um argumento a partir de uma relação de coexistência através das seguintes técnicas:

- ⇒ *argumento de pessoa*: estabelece-se uma relação entre a pessoa e seus atos, pessoa que passa a coincidir com o conjunto estruturado de seus atos. O ato é um elemento que permite construir a imagem da pessoa;
- ⇒ *argumento de autoridade*: utiliza atos ou juízos de uma pessoa como meio de prova de uma tese. As autoridades invocadas podem ser variáveis: o parecer unânime, a opinião comum, categorias como os filósofos, ou impessoal como a Física, a Bíblia. O real é descrito como aceitável porque a pessoa que o descreve tem autoridade para fazê-lo.

Argumentos que fundamentam a estrutura do real

Tais argumentos também são empíricos, mas não se apóiam na estrutura do real, criam-na ou a complementam, fazendo com que surjam relações antes não suspeitadas. Fazem uso de casos particulares. São eles:

- ⇒ *argumentação pelo exemplo*: a pretensão é a de detonar uma generalização, em virtude de haver um desacordo acerca da regra particular que o exemplo é chamado a fundamentar. Nem toda a descrição de um fenômeno pode ser considerada um exemplo. Os casos particulares são tidos como exemplo quando levam à formulação de uma lei ou à determinação de uma estrutura;
- ⇒ *a ilustração*: difere do exemplo em razão do estatuto da regra que servem para apoiar. A ilustração é um exemplo que pode ser fictício, cujo papel é dar presença à consciência. Tem a função de reforçar a adesão a uma regra conhecida e aceita, fornecendo casos particulares que esclarecem o enunciado geral. Seu critério de uso é diferente daquele do exemplo: enquanto este deve ser incontestável, a ilustração, da qual não depende a adesão à regra, pode ser duvidosa, mas deve impressionar vivamente a imaginação para impor-se à atenção. A ilustração é muitas vezes escolhida pela repercussão afetiva e pode ter o objetivo de facilitar a compreensão da regra;
- ⇒ *o modelo e o antimodelo*: quando se trata de conduta, um comportamento particular pode estimular uma ação nele inspirada. É um exemplo forte, pois é proposto como uma norma que deve ser imitada. A argumentação se fundamentará quer na regra de justiça, quer num modelo ao qual se pedirá ao interlocutor que se amolde. Podem servir como modelo pessoas ou grupos de pessoas cujo prestígio valoriza seus atos. O antimodelo, ao contrário, não é digno de ser imitado;
- ⇒ *a analogia*: raciocínio que implica a ligação de duas zonas do real, uma é um objeto de um acordo prévio obtido através de um apelo aos valores, à autoridade, a outra é formada pela opinião proposta. Supõe-se ou inventa-se um vínculo entre duas zonas. A analogia é uma similitude de estruturas, cuja fórmula seria: *A está para B como C está para D*. Nela, tema é o conjunto dos termos *A* e *B*; o foro é o conjunto dos outros termos. O foro é normalmente o mais conhecido; o tema deve ser esclarecido. Tema e foro devem pertencer a áreas diferentes, senão o argumento trata-se-ia de um exemplo ou ilustração, pois tema e foro seriam apenas dois casos particulares de uma mesma regra. Pode ser que a argumentação comporte não quatro, mas três termos: *B está para A como C está para B*. O essencial, entretanto, é a confrontação do tema com o foro;
- ⇒ *a metáfora*: trata-se da elipse de elementos de uma analogia e pode ser um argumento quando colocada a serviço da defesa de uma tese ou de uma opinião. É um tropo, isto é, uma mudança bem sucedida de significação de uma palavra ou de

uma locução. Transporta-se a significação própria de um nome para outra significação. Os graus de fusão do foro e do tema podem ser muito variados. A fusão pode ser assinalada de diversas formas, por uma simples determinação, por meio de um adjetivo, de um verbo, de um possessivo.

Argumentos por dissociação de noções

Processos de dissociação de noções consistem em dissociar, desunir noções em pares hierarquizados. Distinguem-se então dos outros argumentos, que associam as noções. Onde se via uma realidade, surgem duas. Em seguida, a dissociação modifica profundamente as realidades que separa. O objetivo do processo de dissociação é o de dirimir incompatibilidades.

O par por excelência, produto de uma dissociação, é o aparência/realidade. Outros muito freqüentes são: meio/fim, consequência/princípio, ato/pessoa, relativo/absoluto, subjetivo/objetivo, múltiplo/uno, normal/normativo, particular/geral, teoria/prática, linguagem/pensamento, etc..

Geralmente o termo 2 é considerado superior ao termo 1, embora muitas vezes o termo 1 possa ser considerado o termo positivo. Por exemplo, o romantismo e o classicismo valorizavam diferentemente os termos do par subjetivo/objetivo. Um par pode ser expresso por meio de apenas um de seus termos. Assim, o termo é mencionado com um artigo, com um adjetivo, com maiúscula, com aspas.

Por fim, resta lembrar que são dois os métodos básicos do raciocínio argumentativo: o indutivo e o dedutivo. O primeiro parte da observação do efeito, ou dos efeitos, para se chegar às causas (a uma conclusão). Seus dois recursos básicos são: a observação direta e o testemunho autorizado.

O método dedutivo se apóia na montagem de um raciocínio constituído por três proposições: uma premissa geral, uma premissa particular e a conclusão, utilizando-se os moldes argumentativos discorridos acima. Trata-se do silogismo, uma constante no pensamento dedutivo. Já o entimema, mais freqüente nas argumentações, é uma espécie de silogismo cujas premissas são prováveis e não necessariamente explicitadas, especialmente quando muito óbvias. É muito comum o silogismo munido de provas, ou seja, a combinação da indução com a dedução.

Pretendemos, em nossa pesquisa, nos valermos destas categorias para analisarmos a argumentação dos textos jornalísticos que adentraram a sala de aula, bem como para a construção de textos por parte dos alunos.

Uma vez que os textos opinativos que circulam no jornal servirão como modelos, no sentido de serem um ponto de partida para a escrita do aluno, consideramos importante que este aluno esteja a par não apenas da constituição argumentativa, em *stritu sensu*, dos textos, mas também esteja a par dos elementos discursivos que constituem os textos jornalísticos.

2.3 - O texto jornalístico em sala de aula

A entrada do texto jornalístico na sala de aula deve ter em mira, dentre outros objetivos possíveis, oferecer meios de o aluno melhorar suas habilidades para compreensão do texto. Essa é a concepção de Moirand (1988). Em termos bakhtinianos, a posição a ser assumida pelo aluno frente ao texto, o jornalístico incluso, é a da possibilidade da atitude responsiva ativa. Todo texto é produzido conforme os contextos sociais e culturais em que o autor (o jornalista) realiza seu trabalho. Por isso é apropriado que, conforme mesmo a sugestão da autora, o aluno seja colocado a par das condições de produção do texto jornalístico, que são determinantes para o produto final ser como o é no jornal impresso. Saber o aluno quais foram tais condições com certeza tornará a leitura diferente, mais rica, mais crítica. Essas são as situações de imprensa, conforme a autora, cuja análise em sala de aula pode ser pertinente. Alguns aspectos que podem ser abordados seguem abaixo, tais como: as categorias em que se subdivide o trabalho jornalístico, os gêneros textuais que circulam na esfera jornalística, o processo de elaboração da notícia e da análise opinativa deste, bem como outros que exploramos a seguir. Estes itens podem ser abordados para enriquecer as atividades de leitura e discussão em sala de aula.

2.3.1 - As categorias e gêneros jornalísticos

Basicamente, há duas categorias principais de jornalismo: o jornalismo informativo e o opinativo. Essa caracterização chama a atenção para duas funções

básicas do jornalista: a de trazer ao conhecimento da sociedade os acontecimentos relevantes, e a de opinar, através de um posicionamento diante dos fatos, tentando formar a opinião pública. Evidentemente, não há como dicotomizar os procedimentos jornalísticos como informativos e outros como opinativos. Toda atividade jornalística carrega uma certa dose de subjetividade.

É tarefa do jornalista informar, interpretar, orientar e entreter. Por isso, as duas categorias básicas citadas dividem espaço com outras, conforme Melo (1994):

⇒ *jornalismo informativo*: o jornal assume a função de observar os fatos e acontecimentos, registrando-os e informando-os à sociedade;

⇒ *jornalismo opinativo*: o jornal difunde opiniões, do próprio jornal, de especialistas e as de quem lê o jornal;

⇒ *jornalismo interpretativo*: os fatos são esclarecidos, explicados e detalhados porque o público nem sempre consegue perceber as implicações do que está acontecendo;

⇒ *jornalismo diversional*: o jornal oferece informações não necessariamente utilitárias, mas que visa ao entretenimento dos leitores.

Há estudiosos que aceitam a existência de todas essas categorias; outros não. Mas o fato é que as quatro funções citadas são exercidas pelo jornalismo. Sendo possível relacionar às categorias certas funções, conforme objetivos visados pelo jornalista, o professor pode tê-las em mente ao propor objetivos para a leitura dos textos.

Quando se propõe a informar sobre certos episódios ocorridos, o jornalista elabora seu texto diferentemente caso seu propósito fosse argumentar a favor de determinado ponto de vista. Por sua vez, as estratégias que o professor pode utilizar para auxiliar o aluno a adentrar num texto narrativo-informativo tendem a ser diferentes em relação a um texto opinativo.

Quanto aos gêneros, já no século XVIII, iniciava-se uma classificação, ao se usar a nomenclatura *news* (jornalismo informativo) e *comments* (jornalismo opinativo). Ao passo que a área de atuação do jornalismo se ampliou, outros gêneros textuais tiveram de ser considerados nas tentativas de classificação. Alguns definem gêneros jornalísticos como a forma que o jornalista busca para se expressar. O que define a inclusão de um texto em um ou em outro gênero é seu estilo, o uso que o jornalista faz da língua, ou seja, as formas jornalístico-literárias. Dependendo do objetivo a que se presta um trabalho jornalístico específico, a maneira de o jornalista construir seu texto se alterará. Alguns recursos lingüísticos ou um determinado estilo de escrita podem ser

apropriados a um objetivo específico, o de noticiar um acontecimento, mas talvez os mesmos recursos não sejam tão apropriados para apreciar uma obra de arte, ambos assuntos contemplados pelo jornalismo moderno.

Já Melo (1994) se atém não apenas à natureza formal dos gêneros, mas também a determinados índices de intencionalidade determinante dos relatos. Para Rodrigues (2001, p.119), a classificação de Melo se aproxima bastante da noção de gênero histórico, a unidade concreta típica da comunicação discursiva, a concepção defendida por Bakhtin. A distinção entre gêneros só se faz mediante a consideração da situação de interação. No caso do jornalismo brasileiro, uma classificação plausível para os gêneros jornalísticos é, conforme Melo (1994): jornalismo informativo: nota, notícia, reportagem, entrevista; jornalismo opinativo: editorial, comentário, artigo, resenha, coluna, crônica, caricatura, carta. Uma vez que cada um desses gêneros tem sua própria estrutura e objetivos, bem como modos de produção, circulação e recepção, as estratégias de leitura tendem a ser específicas em cada caso. Em sala de aula, o fato de alunos e professor terem consciência de tais especificidades pode orientar a leitura, facilitando a compreensão do texto.

Tanto a nota como a notícia têm o intuito de expor fatos ocorridos, apenas que a notícia traz à atenção do público os fatos que já eclodiram, ao passo que a nota, mais sucinta, faz menção de fatos que estão em processo de configuração. A entrevista é a oportunidade que o jornal dá a um personagem de expor seus conceitos, opiniões, defesa de posicionamento ou de atitudes de uma maneira direta, com suas próprias palavras. Trata-se de uma aproximação bastante estreita entre leitor e interlocutor. A reportagem trata de assuntos que são de preocupação pública. Vai um pouco além da notícia à medida que se aprofunda nas repercussões, prováveis ou reais, de um fato, bem como nas causas do acontecido.

Quanto aos gêneros opinativos, o comentário, o artigo e a resenha são textos assinados pelo autor. Já a autoria não é explicitada no editorial, que veicula a opinião não de um único jornalista, mas a opinião oficial do jornal. A coluna, a crônica, a caricatura e a carta apresentam o nome de seus autores, sendo que somente a carta se constitui em um espaço para a manifestação de quem está na extremidade oposta do jornal, ou seja, o leitor. A crônica e a coluna trabalham de acordo com a opinião dos grupos sociais à frente do veículo jornalístico.

Cada gênero de discurso, mesmo os presentes em jornal impresso, guarda certas características que são determinadas cultural ou socialmente. Conforme Bakhtin

(1997), os enunciados refletem a finalidade com que foram produzidos; espera-se então que o conteúdo temático, o estilo verbal, a construção composicional difiram de gênero para gênero, de modo que o leitor hábil é capaz de criar certas expectativas, ou hipóteses, quanto a tais características do texto jornalístico, relativamente ao gênero em questão.

Uma vez que boa parte dos alunos tem pouco contato com textos jornalísticos, cabe ao professor proceder a uma análise em sala de aula para que os alunos passem a conhecer as peculiaridades de cada gênero. De posse deste conhecimento, eles irão, antecedendo à leitura propriamente dita, criar expectativas quanto ao que poderão encontrar no texto; poderão perceber quaisquer transgressões que eventualmente possuam, podendo detectar possíveis efeitos de sentido decorrentes destas transgressões; bem como poderão usar seu conhecimento sobre gêneros discursivos para a produção de seus próprios textos escritos.

2.3.2 - As condições de produção do texto jornalístico

Nesta pesquisa, pensamos ser importante, ao passo em que os textos jornalísticos são trazidos para a leitura e discussão em sala de aula, trazer à tona questões relacionadas às suas condições de produção, pois entendemos, como Carmagnani (1995), que o texto jornalístico é muito mais que uma unidade lingüística que visa a informar os leitores, mas é parte de uma rede de significados mais ampla; trata-se de um bem de consumo que reúne leituras de mundo feitas a partir de um ou mais pontos de vista.

O texto jornalístico é produzido num momento histórico em que se permite o dizer de determinadas maneiras e não de outras; fosse outro o momento histórico, de outro modo seriam as informações veiculadas. Sendo um produto elaborado com a linguagem, o texto jornalístico constrói uma relação entre interlocutores (jornalista e leitor). Assim, os aspectos sociais e culturais que definem a atuação de ambos são relevantes para uma análise em sala de aula. Pode-se, para isso, pensar nas condições em que ocorre o trabalho nas redações de jornais em aspectos que influenciem na produção do texto jornalístico e conseqüentemente na leitura deste pelo consumidor.

O centro nervoso de todo o processo jornalístico se situa na redação. É nela onde ocorrem as tomadas de decisões quanto ao que é relevante ser divulgado, qual

profissional se encarregará de determinada matéria ou mesmo que linha ideológica norteará o processo editorial do jornal. Trata-se de um lugar onde os conflitos se explicitam, e onde a manifestação de poder é uma constante.

Os vários profissionais que trabalham na redação de um grande jornal têm funções bem definidas. Quem coordena todo o processo editorial é o diretor de redação (ou redator-chefe). Cabe a ele também determinar a linha editorial e responder pelas atribuições legais referentes às atividades da empresa. Ele se ocupa com a seleção das matérias a serem editadas a cada dia. “Além da supervisão geral de todo o noticiário, o secretário de redação decide a cara do jornal, ou seja, a primeira página” (Rossi, 1986, p.44).

Estruturalmente, a redação se divide em várias seções, cada uma se ocupando com a cobertura dos fatos relacionados com o assunto pertinente a sua editoria. Desse modo, há a seção, ou editoria, que se responsabiliza pela a cobertura dos acontecimentos relacionados a esportes, outras com assuntos relacionados a política nacional, política internacional, polícia, cultura e economia.

As atividades diárias dos repórteres são determinadas pela cúpula do jornal. Através da pauta, o repórter fica conhecendo como se dará a cobertura dos eventos, inclusive de quais eventos. Ela, na realidade, é o fio condutor do jornal, delimitando o que passa a ser publicado, mas produz distorções no trabalho jornalístico, em partes porque reflete apenas parcialmente o que está acontecendo: ou o que o jornal quer ou o que o público deseja ver publicado. Ribeiro (1994) define o problema como ditadura da pauta. São as forças políticas e econômicas que determinam os assuntos publicáveis.

Além da subjetividade que a pauta traz ao processo jornalístico, também outros fatores o fazem. É o caso, por exemplo, do tamanho que cada notícia terá. Cada jornal poderá dar destaque maior ou menor a um determinado acontecimento, e poderá fazer isso de acordo com o tamanho do espaço que reservará para a notícia. O mesmo acontece com o tamanho do título: as notícia às quais o jornal quer dedicar mais destaque receberão títulos maiores. A escolha da posição que a notícia terá na diagramação da página tem a mesma função, visto que, de modo em geral, as manchetes mais importantes ficam localizadas no alto da página, e as de menor destaque nos espaços da página onde chamam menor atenção. Todo esse processo descrito reflete alta dose de subjetividade e ideologia, já que um jornal pode fazer de um fato inexpressivo em sua essência uma notícia de importância primordial, modelando dessa forma a opinião de seus leitores, ou então fazer de um acontecimento de importância nacional

algo que passa despercebido, apenas por dar-lhe pouco espaço no jornal ou então por não divulgá-lo definitivamente.

O conhecimento sobre o processo de produção do jornal pode contribuir para a compreensão, por parte dos leitores, de como os jornais constroem sua representação dos fatos e da realidade. Pode ser proveitoso para uma leitura crítica dos textos jornalísticos ter em mente que a seleção dos fatos e de acontecimentos que fazem parte da realidade social, econômica, cultural e política do país que se tornam itens noticiados faz parte de um trabalho meticuloso de editoração por parte das empresas jornalísticas, que foge ao controle de um único jornalista. Torna-se importante chamar a atenção do aluno para o fato de a publicação de um editorial, um artigo ou uma notícia mobilizar o interesse de importantes forças políticas e econômicas. O que os jornais publicam não passa despercebido pelos segmentos da sociedade. A quem interessa a publicação de determinada notícia ou artigo, e não outros? A quem estes se dirigem? Com que propósitos possíveis? Em que contexto sócio-histórico? Estas questões, e outras ainda, podem ser suscitadas em sala de aula para a reflexão, para o confronto de idéias, mesmo que o objeto último não seja encontrar respostas definitivas.

Os grandes jornais têm manuais de redação que determinam qual o estilo aceitável de linguagem. Proliferam fórmulas de como fazer jornalismo: desde normas de linguagem à forma de captação das notícias. O uso abusivo dessas normas, exigência do próprio ritmo de trabalho que tem hora determinada para o fechamento da edição, empobrece o jornalista na qualidade de redator, uma vez que ele tem de lançar mão constantemente de jargões e bordões para poder dar conta de seu trabalho. O uso de uma linguagem padronizada, muitas vezes inacessível à compreensão da maioria da população, pode ser um aspecto importante para a discussão em sala de aula, se professor e alunos refletirem sobre as possíveis intenções para o uso pelos jornais de uma linguagem excludente. Junkes (1994), analisando o emprego dos manuais de redação no jornalismo, destaca que a linguagem pode ser usada tanto para comunicar informações, pontos de vista, como para impedir a circulação de informações para segmentos da população que não dominam a linguagem utilizada. Neste caso, os jornais usam o código como um filtro para vetar a compreensão da informação.

A manifestação de poder nas decisões do que será noticiado ou não transcende os limites de atuação da empresa jornalística. A imprensa nacional tem poucos repórteres cobrindo matérias no exterior. Somente mantém repórteres em algumas das principais capitais do mundo. Por isso, os jornais ficam na dependência do fornecimento

de notícias oriundas de agências internacionais especializadas em vender notícias do exterior para jornais nacionais (Lage, 1993). Haja vista as agências de notícias internacionais terem suas sedes nos países desenvolvidos, são as notícias que interessam a seus países de origem que são vendidas e divulgadas nos países periféricos. Vale então discutir com os alunos quem são as fontes de informação. São parte de um conglomerado de comunicação? Por quantas mãos passa uma notícia enviada por agências internacionais? Em que países estas se situam? Qual a política destes países no que se refere a garantir o direito à informação, mesmo dos cidadãos de outros países (especialmente os periféricos)? Estas são questões que têm importância relevante para a compreensão de uma notícia ou de textos opinativos que são consequência de notícias veiculadas.

Os jornais procuram definir constantemente o perfil de seus leitores. Sabendo que tipo de leitor compra o produto, a direção do jornal conseguirá maior êxito na tentativa de conquistar e manter seu público. Daí vêm então as especificidades mercadológicas que pautam as diretrizes de trabalho do jornal. A escolha do vocabulário, das notícias e fotos veiculadas, dos anúncios e outros detalhes importantes é determinada a partir do perfil levantado.

Os grandes jornais impressos têm um público restrito: na sua grande maioria, pertencente à classe média e alta. Isso significa que as notícias que interessam a esses segmentos da sociedade é que serão as divulgadas. As notícias que dizem respeito às classes mais populares não têm espaço. Acabam aparecendo, para as classes populares, jornais alternativos, de pequena circulação e sem recursos financeiros. Cada público passa a ter publicações específicas, com características e objetivos também específicos. Vale então refletir sobre questões referentes às características dos jornais disponíveis no mercado, dos populares e sensacionalistas aos ditos sérios; às razões que levam um leitor a adquirir um jornal e não outro; ao peso político de que é revestido um texto ao ser publicado por um jornal sério e não por um mais sensacionalista.

Enfim, cremos que a utilização do jornal em sala de aula para a leitura, discussão de temas e, por fim, produção textual por parte dos alunos pode contemplar uma análise de textos que leve em conta, conforme Carmagnani (1995), três aspectos: a importância da notícia, o gênero do texto e o público ao qual é dirigida.

2.3.3 - A formação de opinião

Bakhtin (1997) entende a compreensão como a articulação de vários atos. No momento da interação verbal, além da decodificação, leitor ou ouvinte tenta compreender a palavra do escritor ou falante no contexto dado (do autor da palavra). Em seguida, o leitor insere a palavra lida (o texto) em um outro contexto, dialógico, momento no qual lhe atribui seu juízo de valor.

Esse é o percurso apropriado para se realizar as atividades de leitura de textos jornalísticos com vistas à produção de textos argumentativos com os alunos em sala de aula. A partir de textos jornalísticos obtêm-se informações, opiniões, conceitos para, em seguida, confrontá-los com conceitos e crenças pessoais, objetivando a formação de pontos de vista, aumentando a adesão aos conceitos prévios, ou rejeitando-os, se for o caso, pois “compreensão não deve excluir a possibilidade de uma modificação, ou até mesmo de renúncia, do ponto de vista pessoal. O ato de compreensão supõe um combate cujo móbil consiste numa modificação e num enriquecimento recíprocos (...) A concordância/discordância ativa estimula e aprofunda a compreensão, dá à palavra alheia maior firmeza e autonomia” (Bakhtin, 1997, p. 382).

Devido às peculiaridades dos texto jornalístico informativo, sua leitura demanda a recuperação das informações veiculadas. Na notícia, o objetivo do jornalista é informar o leitor sobre um fato ocorrido, respondendo às seis questões: quem? o quê? como? quando? onde? por quê? A compreensão desse gênero de discurso passa por esse ‘resgate’. Mas é possível ir além, levantando outras questões que influem na compreensão do leitor: por que o texto informa de uma maneira e não de outra; que efeitos de sentido produz o texto e quais outros seriam produzidos se fosse imaginado o uso de outros recursos expressivos possíveis, se fosse outro o ângulo de abordagem do assunto.

Que informar não é o único objetivo dos veículos de informação consta do *Manual de Redação da Folha de São Paulo*: “um jornal é, por excelência, um órgão formador de opinião pública” (1987, p. 31). No caso do jornal mencionado, bem como de outros jornais, há espaços definidos para a veiculação de textos opinativos, alguns dos quais assinados pelos autores. No caso dos textos opinativos assinados, há os que refletem a posição ideológica do jornal e outros que não, com os quais o jornal não se responsabiliza, embora os publique. Em sala de aula, a atenção do aluno deve ser chamada para esses aspectos do texto jornalístico quando de sua leitura. Ou seja: de

quem é a opinião veiculada no jornal? O que mais se sabe sobre o tema e o autor? A que tipo de interlocutor ele visa? Como este tende a receber a mensagem? Como receberia um outro tipo de interlocutor? Como o aluno recebe o texto?

Quando o sujeito lê um texto opinativo, ele dá um crédito de confiança, ao menos inicial, ao autor. Ele aceita que suas crenças e opiniões pessoais sejam postas em xeque, sejam colocadas lado a lado com as crenças e pontos de vista do autor, para uma reflexão. Tal reflexão é uma forma de argumentação que conduz o leitor a um novo posicionamento, a determinar se deve ou não dar crédito ao que lê. O leitor irá aumentar ou não a sua adesão aos seus pontos de vista preconcebidos à leitura, irá aderir em diferentes graus de intensidade à tese do autor, ou irá rejeitá-la completamente. Esse é um processo ativo, pois “a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão” (Bakhtin, 1997a, p.132).

Sobre um determinado assunto circulam diferentes e muitas vezes contraditórios discursos, que visam à adesão do leitor. Quanto mais opiniões deste tipo um sujeito analisar, tanto mais consistente poderá ser a formação de sua opinião.

O objetivo do texto argumentativo é o de influenciar a opinião do leitor; o autor quer adesão à sua tese. Algumas de suas intenções são mais facilmente percebidas, o que não significa que não existam outras, acobertadas. Uma leitura mais aprofundada pode tornar o leitor capaz de desvelá-las. Conforme Koch (1984), cada enunciado apresenta argumentos abertos ou públicos, apresentados para conduzir certas conclusões abertamente visadas pelo locutor e são determinados pela estrutura argumentativa das frases, e argumentos velados, apresentados por manipulação e se originam de certas manobras que o discurso torna possível, tais como a ironia, a pressuposição e outras. Para que o leitor capte as intenções, veladas ou abertas, do autor, pode ajudá-lo um trabalho analítico em relação ao texto. O leitor pode distinguir qual especificamente é a tese defendida, sua relação com o título dado ao texto, quais argumentos são usados para a defesa da tese e de que forma o fazem, se adequadamente ou não, e a qual atitude o autor deseja que seus leitores cheguem.

Percebe-se que o enfoque dado na argumentação é sobre as opiniões. Opinião “é aquilo em que acreditamos, aquilo que guia nossas ações e que alimenta nossos pensamentos (...) é o conjunto das crenças, dos valores, das representações do mundo e da confiança nos outros que um indivíduo forma para ser ele mesmo”. Depende do

verossímil e difere dos sentimentos e do conhecimento científico. Refere-se a “um ponto de vista que sempre pressupõe um outro ponto de vista, ou que num debate, por exemplo, se opõe a outros pontos de vista” (Breton, 1999, p. 36, 37, 42). Na sala de aula, se discussões forem planejadas sobre temas lidos previamente, com o intuito de instaurar momento de interlocução, se forem abertas possibilidades de ouvir a voz do outro, de argumentar defendendo seu ponto de vista, o aluno tem a chance de acrescentar, além da voz do autor do texto lido e de sua própria, a voz dos outros presentes em sala de aula.

Perelman (1996) atribui à discussão uma importante função em benefício dos envolvidos, pois esta se torna um meio que usamos para nos esclarecer melhor. O acordo consigo mesmo é apenas um caso particular do acordo com outros. A análise da argumentação dirigida a um interlocutor faz o interlocutor compreender melhor a deliberação consigo mesmo. Para Bakhtin (1997a), não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, é a expressão que organiza a atividade mental. Então, como diz Freitas (1997), ao expressarmos nossos pensamentos a alguém, vemos que as nossas palavras retornam para o interior do pensamento enriquecidas e modificadas. Em sala de aula, vendo o ponto de vista do outro se opondo ao dele, o aluno perceberá a importância de se antecipar à contra-argumentação de seu interlocutor no momento da escrita, tentando uma elaboração mais sólida e eficaz da sua argumentação.

Neste capítulo, foram objetos de nossa atenção aspectos que se relacionam com a argumentatividade na linguagem, aspectos estes que consideramos imprescindíveis ao processo de ensino/aprendizagem da língua materna em sala de aula; vimos que, em seu aspecto mais amplo, a argumentatividade se traduz na instauração de relações de interlocução, o que caracteriza a linguagem como sendo essencialmente dialógica: existe um diálogo entre discursos bem como entre interlocutores quando do uso da linguagem. Por sua vez, a argumentatividade em *stritu sensu* diz respeito a um uso mais específico da linguagem, conforme abordamos, o de granjear a adesão do interlocutor à tese defendida. São muitos os recursos retóricos à disposição para tal intento. Há também, inscritos na língua, muitos elementos lingüísticos peculiares à argumentação. Por fim, vimos que o jornalismo é uma esfera de atividades, porque lingüísticas, nitidamente marcada pela argumentatividade.

São estes, principalmente, os aspectos relevantes para as análises que procedemos. É interessante para nós caracterizar as produções dos alunos como dialógicas, verificando de que forma tal dialogismo se deixa transparecer no texto;

analisar como é construída a argumentação, por parte dos alunos, em textos opinativos; verificar que recursos lingüísticos são utilizados na argumentação escrita e que relações entre as idéias do texto são estabelecidas.

Partimos, no trabalho em sala de aula, como assinalamos, da leitura de textos jornalísticos do tipo informativo e opinativo para a produção textual.

III– Metodologia

3.1 – A pesquisa

A pesquisa *Argumentação em sala de aula: leitura e produção textual a partir de textos jornalísticos* planejou atividades a serem realizadas em sala de aula cujos objetivos eram os de intervir, através de ações por parte do pesquisador, no aprendizado de língua portuguesa, particularmente no que se refere à produção de textos argumentativos escritos, uma vez que estamos cientes das dificuldades que cercam o processo ensino/aprendizagem da língua escrita.

Muitas são as pesquisas e depoimentos (Pécora, 1992; Geraldi, 1996a; Silveira, 1997) que identificam a crise no ensino de leitura e de escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Após anos de estudos na escola, os alunos, em grande número, não conseguem ler e escrever com eficiência. Quando a necessidade é a de desenvolver a argumentação de uma tese ou opinião, a dificuldade é ainda maior, bem como o é a certeza do fracasso.

Parte do problema é decorrente da falta de superação da artificialidade das condições de interlocução quando da produção escrita em sala de aula. Ou seja, o aluno não sabe para que escreve, para quem o faz e nem sobre o que poderia e deveria escrever. Contribui também para o problema o desconhecimento, por parte dos alunos, de estratégias argumentativas que poderiam ser usadas com certa eficácia em seus textos. A tentativa de intervir na aprendizagem da escrita de textos argumentativos sem o uso de estratégias que superem estes dois aspectos do problema parece oferecer poucas chances de sucesso.

A pesquisa bibliográfica aponta-nos que um trabalho com produção textual argumentativa deve contemplar atividades que levem em conta a argumentatividade em suas duas manifestações, uma em sentido amplo e outra em *stritu sensu*.

Assim, trabalhamos tentando atuar em dois flancos ao mesmo tempo: para dar conta da argumentatividade constitutiva da linguagem, nos valemos dos pensamentos de Bakhtin (1997a; 1997) no que diz respeito à natureza dialógica dos enunciados; quanto à argumentação como característica de certos fragmentos textuais, nos quais a presença de esquemas argumentativos e elementos lingüísticos específicos aparecem com maior frequência, foram as contribuições de Perelman (1997; 1996) que

nos serviram de base, bem como as de Koch (1992; 1984) no tocante aos elementos lingüísticos peculiares à argumentação.

Escolhemos como ponto de partida para as atividades em sala de aula a leitura de textos informativos e opinativos extraídos de jornais impressos, pois cremos que nestes circulam temas de grande interesse para a sociedade e que é possível encontrar neles textos opinativos cuja argumentação seja consistente e coerente, qualidades que desejamos ver presentes na produção textual dos alunos.

Nesta pesquisa, portanto, pretendemos averiguar questões relativas à leitura e à produção escrita em sala de aula, a partir de determinados objetivos, quais sejam:

- ⇒ analisar se os alunos do Ensino Médio da E. B. Bartolomeu da Silva são capazes, após um trabalho sistemático de leitura e análise argumentativa, de construir textos argumentativos bem elaborados; se são capazes de, após leitura e discussão de um tema abordado pela mídia, formular um ponto de vista pessoal e elaborar, a partir deste, sua argumentação;
- ⇒ analisar a produção textual escrita destes alunos de Ensino Médio referentes a aspectos ligados a duas questões básicas: a escolha de argumentos e sua adaptação às situações de interlocução;
- ⇒ propor uma metodologia de intervenção pedagógica no ensino de língua portuguesa que conceba as seguintes atividades com linguagem como sequenciais e partes de um processo: leitura de textos jornalísticos → discussão do assunto → análise da argumentação → produção de textos argumentativos.

Queremos, em suma, caracterizar que tipos de argumento, sua ordenação e seus encadeamentos, são passíveis de utilização por parte de alunos de Ensino Médio.

A ênfase, por conseguinte, é dada à produção de textos argumentativos em sala de aula em uma perspectiva interacionista.

3.2 – O universo da pesquisa

Os sujeitos envolvidos na pesquisa constituem uma turma de 18 alunos cursantes da 4ª fase do Ensino Médio, cuja idade varia de 16 a 18 anos. Os alunos em questão frequentam a Escola de Educação Básica Bartolomeu da Silva, na localidade do Moura, município de Canelinha. Trata-se de uma escola pública com 320 alunos, desde o pré-escolar até o Ensino Médio, e situa-se na zona rural do município.

A comunidade da qual a escola faz parte tem pouco acesso a jornais impressos, sendo o telejornal a principal opção para a obtenção de informações.

A escolha destes sujeitos para a pesquisa se deve principalmente ao fato de já terem sido sujeitos de uma pesquisa anterior, realizada por este mesmo pesquisador, quando da prática de ensino no curso de graduação de Letras, na Universidade Regional de Blumenau em 1999, sob orientação da prof.^a Otília Lizete Heinig, durante a qual os alunos estudaram aspectos relacionados às condições de produção do texto jornalístico, aspectos esses considerados por Moirand (1988), Carmagnani (1995) e também por nós como importantes para a utilização do texto jornalístico, especialmente em uma abordagem interacionista como a que pretendemos. No decorrer do trabalho de aproximadamente três meses de estudos, alguns assuntos abordados na época foram: os gêneros textuais jornalísticos, a estrutura da empresa jornalística, a estrutura da notícia, a estrutura do jornal impresso, as notícias no jornal impresso e no televisivo, a linguagem dos vários jornais impressos, a liberdade de imprensa. Portanto, é a partir deste conhecimento já construído com os alunos que pretendemos trabalhar com textos argumentativos.

3.3 – Os instrumentos de pesquisa

Já apontamos em nossa pesquisa que a argumentatividade que constitui determinados atos lingüísticos pode ser pensada em dois níveis: um primeiro explica o estabelecimento da interação entre os usuários da língua e também entre os discursos que estes proferem; o segundo nível diz respeito a um uso mais específico que fazemos da linguagem, isto é, quando falamos ou escrevemos com o intuito de convencer ou persuadir lançando mão de estratégias argumentativas bem específicas, algumas delas explicitadas por Perelman (1997; 1996) e Koch (1992; 1984). Portanto, a análise que procedemos nos textos argumentativos lidos e escritos pelos alunos em sala de aula contempla estes dois aspectos mencionados. Propomo-nos efetuar a citada análise argumentativa a partir do seguinte roteiro:

- 1) com que discursos, ou textos, anteriormente proferidos, a produção textual analisada dialoga; que tipo de posicionamento esta assume no diálogo interdiscursivo: de concordância ou de discordância;

- 2) a que tipo de auditório (interlocutores) o texto se dirige; as premissas e os argumentos levam-no em conta; qual a influência destes interlocutores sobre o locutor;
- 3) se foi estabelecida uma base em comum com o interlocutor; sobre quais acordos prévios ela se baseia;
- 4) qual a tese principal que o texto defende;
- 5) quais são os argumentos (formas) usados; qual seu conteúdo;
- 6) se há coerência (não-contradição) entre as partes do texto (premissas, tese principal, argumentos (conteúdos) e conclusão); se há coerência entre as idéias defendidas no texto e o mundo de referência compartilhado pelos interlocutores;
- 7) se os fatos e conceitos evocados pelo locutor são passíveis de entrar em relação entre si, e através de que elementos lingüísticos de conexão.

A seqüência prevista para as atividades foi a seguinte: leitura de textos jornalísticos (televisivos e impressos) → discussão do assunto → análise lingüística e retórica dos esquemas argumentativos presentes nos textos lidos → produção de textos argumentativos e reescritura.

A leitura dos textos jornalísticos foi precedida da leitura da notícia conforme veiculada por dois telejornais, o *Jornal Nacional* e o *Jornal da Record*, edições de 30/08/2001. Um dos objetivos desta estratégia foi o de aproveitar a experiência, mesmo que limitada, dos alunos com telejornais, experiência maior em comparação com jornais impressos. A comparação que realizamos entre estas duas abordagens e algumas conclusões a que chegamos são descritas em pormenores no Capítulo IV. Aproveitamos para analisar a presença de comentários opinativos e seus argumentos nas apresentações das notícias pelos telejornais, o que forneceu subsídios para compararmos o enfoque dado à notícia pelos telejornais e pelos jornais impressos durante as atividades seguintes.

Fizemos uso de um total de seis textos jornalísticos, sendo estes: uma notícia, dois editoriais, dois comentários e uma charge, todos extraídos de *O Jornal do Brasil*, *Folha de São Paulo* e *O Estado de São Paulo*. O primeiro texto, o comentário de Carlos Heitor Cony, *Lula e a fome*, foi o que deu início às atividades em sala de aula. Através dele expusemos aos alunos que tipo de leitura iríamos realizar em nossas aulas, ou seja, que focalizaríamos a argumentação, bem como aproveitamos o encontro para relembrarmos com os alunos alguns aspectos relevantes das condições de produção do texto jornalístico, conforme por nós abordados no Capítulo II, baseando-nos nos

trabalhos de Moirand (1988) e Carmagnani (1995). Este primeiro texto de que fizemos uso em sala de aula apresenta uma temática bastante diferente da dos demais textos utilizados. Isso acontece porque, no decorrer das aulas, optamos por desenvolver atividades de leitura e de discussão envolvendo um assunto escolhido coletivamente, professor e alunos. Inicialmente o professor-pesquisador, apresentou o tema *fome* para as atividades de leitura e análise de textos. Entretanto, os alunos que acompanharam o noticiário televisivo durante a semana sugeriram um outro tema — os seqüestros — para as atividades, sugestão acolhida pelo professor. Uma vez que os noticiários vinham dando ampla cobertura à divulgação de notícias e reportagens sobre a falta de segurança pública e sobre o aumento de crimes bárbaros, à época notavelmente seqüestros, aproveitamos a tônica dada a tal assunto, passando a utilizá-lo como tema de nossas discussões em sala de aula.

Ainda referente ao primeiro contato com a turma, o professor-pesquisador solicitou que os alunos produzissem um texto escrito no qual expusessem sua opinião sobre o assunto do comentário *Lula e a fome*. Para serem bem sucedidos nesta atividade, os alunos evidentemente deveriam ler com atenção o texto do jornal, detectar a opinião defendida pelo jornalista e se posicionarem acerca dela. O objetivo desta atividade foi o de verificarmos o nível de conhecimento dos alunos referente à produção de textos argumentativos escritos, de modo que não foi dada aos alunos nenhuma orientação específica sobre como realizar a tarefa: apenas especificamos que eles deveriam ler o texto e logo em seguida dar sua opinião sobre o ponto de vista defendido. Desta maneira, os alunos produziram seu texto apenas com o conhecimento que previamente tinham, tanto referente ao assunto abordado no texto quanto às estratégias para se escrever um texto argumentativo escrito. Efetuamos um comentário sobre os textos produzidos nesta atividade no capítulo seguinte.

No decorrer das outras aulas, após a leitura, realizamos uma análise argumentativa bastante aprofundada dos outros textos jornalísticos escritos, com o intuito de detectar a tese principal e seus argumentos. O roteiro proposto acima serviu como ponto de partida para as reflexões. A proposta de análise também incluía também a elaboração de um posicionamento inicial, por parte do aluno, frente à posição do autor. Procuramos elaborar um esquema que representasse a interação entre os argumentos do texto lido. Descrevemos, no capítulo seguinte, alguns pormenores da leitura e das análises argumentativas a que submetemos todos os seis textos.

As discussões sobre os assuntos abordados procuraram contrapor as opiniões dos alunos. A intenção não foi a de estabelecer um consenso, mas de, na medida do possível, fazer um exercício de argumentação oral. Paralelamente a essas discussões, analisamos os esquemas argumentativos e o efeito que esses produziam. Tentamos também modificá-los, substituí-los por outros esquemas, analisando eventuais ocorrências de mudanças de sentido.

Tais reflexões, desenvolvidas em conexão com atividades de leitura, tiveram por objetivo proporcionar condições para a construção de um conhecimento a ser utilizado quando da produção textual dos alunos. A fim de um melhor aproveitamento da atividade, eles foram incentivados a registrar conceitos, impressões e/ou exemplos relativos a cada tipo de argumento trabalhado para uso posterior.

Em seguida, foi feita a proposta de produção textual argumentativa: nela o aluno deveria expor seu ponto de vista, possivelmente já formado em virtude das leituras e discussões anteriores, com vistas à adesão de um eventual leitor, para tanto construindo esquemas argumentativos apropriados. Uma vez que as leituras que realizamos dos textos selecionados dos jornais nos proporcionaram também a oportunidade de análise dos argumentos utilizados e dos esquemas em que estes ocorriam (Perelman, 1996), o aluno foi incentivado e orientado para utilizar os 'moldes argumentativos' que fossem então conhecidos e adequados para os objetivos do texto. Uma das preocupações para a produção dos alunos foi a de dirigir o texto a um interlocutor relativamente definido, virtual ou real. Costa (1994) oferece a sugestão de se usar a seção *cartas de leitor* dos jornais como recurso para a construção da imagem do interlocutor, sugestão por nós adotada. Dentre os textos produzidos pelos alunos, selecionamos oito para analisarmos as referidas questões quanto à argumentatividade, conforme descrevemos no Capítulo IV.

Os alunos entregaram ao professor-pesquisador uma primeira versão do texto. Esta foi analisada em seus aspectos argumentativos e corrigida. Tentamos, nesta atividade de correção, conforme Ruiz (2001), apontar para a necessidade de o autor participar na alteração do texto, sempre em um movimento reflexivo, procurando motivá-lo a refletir acerca do seu dizer. Por fim, tanto a primeira versão do texto argumentativo como as sugestões para modificações feitas pelo professor foram devolvidas ao aluno, que passou a reescrever o texto, produzindo uma segunda versão.

A atitude que adotamos quando da intervenção do professor-pesquisador sobre a primeira versão do texto produzido é a da correção, no sentido de um trabalho feito

com o propósito de chamar a atenção do aluno para algum problema de coerência. Portanto, procuramos assinalar os trechos do texto nos quais percebemos algum problema em potencial que pudesse causar estranhamento no momento da recepção, como um elemento inesperado pelo leitor em face de suas expectativas em relação à própria enunciação do texto como um todo.

Optamos por um trabalho de correção que Ruiz (2001) denomina polifônico, por requerer a participação efetiva do aluno na construção das alterações. As indicações para as alterações que julgamos necessárias foram apresentadas em forma de bilhetes, recurso que, conforme Ruiz (*idem*), torna possível ao professor tematizar a tarefa de revisão, indicar problemas, sugerir opções para a solução destes, etc.. Como nosso foco de atenção, quando da revisão dos textos, foram os aspectos macroestruturais, cremos que usar tais ‘bilhetes’ foi a opção mais adequada. Por isso fizemos uso das seguintes estratégias: os textos produzidos em sala de aula tiveram suas linhas numeradas e a localização das indicações das alterações fizeram referência essa marcação. O bilhete, na verdade anotações feitas pelo professor em uma folha de papel, sempre teve início com um elogio (quando havia motivos para tal) e algumas observações de caráter mais geral, do tipo ‘seu texto está bom’, ‘gostei de sua conclusão’, ‘seu texto é claro, entretanto acho que você poderia torná-lo mais interessante’. Em seguida, o aluno encontrou orientações para a reescrita: ‘l. 13, 16: a idéia se repete; qual menção ficou melhor escrita?’; ‘l. 23: a ação: não seria melhor *uma* ao invés de *a* idéia?’; ‘Também especifique que tipo de ação’; ‘l. 14: escolha um dos exemplos apenas e conte o que aconteceu, com alguns detalhes que combinem com a idéia de que o jornalista deve atender ao pedido da família’.

A atividade de reescritura forneceu uma oportunidade para a reflexão e análise sobre a própria produção dos alunos, bem como para perceberem que um texto argumentativo é resultado de trabalho reflexivo. Assim, os textos que analisamos no quarto capítulo são, na verdade, a segunda versão produzida pelos alunos na qual expõem sua opinião, e tentam sustentá-la argumentativamente, sobre o assunto que debatemos em sala de aula, a saber, se a imprensa deve ou não divulgar crimes de seqüestro.

Foram recolhidas 18 produções textuais e, dentre estas, 8 foram selecionadas pelo pesquisador a fim de serem efetuadas análises conforme descritas nesta seção. Uma vez que o enfoque das análises é a argumentação, em seus aspectos amplo e restrito, quisemos assegurar que os textos selecionados não apresentassem

argumentos e esquemas argumentativos demasiado recorrentes. Neste sentido, efetuamos uma leitura em todos os textos com a finalidade de selecionarmos os textos cuja argumentação fornecesse subsídios para uma análise mais variada.

A leitura que fizemos das produções dos alunos constituiu uma tentativa de estabelecermos um diálogo com o texto – conseqüentemente com seu autor. Não se tratou de simplesmente mensurarmos acertos ou erros, nem de classificá-los tão-somente. Antes, procuramos elementos presentes no texto que o tornassem capaz de persuadir ou convencer um eventual leitor, refletindo em tais estratégias, bem como tentamos oferecer sugestões que tornassem o texto mais eficaz em seu propósito. Para tanto, o professor-avaliador tentou se fazer também professor-interlocutor. Tal tentativa somente poderia ter alguma chance de sucesso se mantivéssemos uma postura diferenciada da postura tradicional, a do professor que ‘caça’ erros, que passa despercebido pelos acertos, sem ao menos escutar o que o aluno quer lhe dizer.

Tendo em vista suas características e objetivos, conforme explicitados neste capítulo, este trabalho se caracteriza como uma pesquisa-ação de caráter educacional. Para este tipo de pesquisa, como sabemos, é imprescindível que a ação do pesquisador, neste caso também professor do grupo de alunos sujeitos, seja adequadamente planejada, envolvendo, de modo cooperativo e participativo, os membros do grupo participante da pesquisa (os alunos). Os dados colhidos e selecionados para análise (os textos produzidos pelos alunos) receberam um tratamento qualitativo.

Desde o início do trabalho, estivemos cientes das limitações que cercariam nosso trabalho: não seria em um tempo tão reduzido quanto o de três meses que os alunos tornar-se-iam exímios escritores. Entretanto acreditamos ter conseguido uma amostra de como um trabalho pedagógico bem planejado, sistemático, com uma orientação coerente pode surtir efeito positivo.

IV - Análise dos textos

As produções textuais elaboradas em sala de aula, que nos propomos a analisar nesta pesquisa, são fruto de uma seqüência de atividades que inclui leitura, discussão e análise de textos jornalísticos, de sua argumentação e de suas estratégias argumentativas. Após tecermos alguns comentários acerca do modo como encaramos os textos que os alunos produziram, descreveremos as atividades tal como aconteceram em sala de aula. Em primeiro lugar descreveremos as leituras e análises que efetuamos com editoriais, charges e comentários extraídos de jornais; em seguida passaremos à análise das produções textuais dos alunos realizadas em sala de aula.

Creemos que atividades de leitura são indispensáveis para qualquer produção escrita quando se concebe a linguagem como forma de interação. Através da leitura torna-se possível estimular o aluno a uma atitude responsiva ativa, ou seja, a uma condição tal que seja possível a elaboração argumentativa de sua resposta ao que leu. Ao ler e analisar opiniões diferentes, até contrárias, o aluno pode ser capaz de assumir um ponto de vista; a proposta de produção textual em sala de aula pode oferecer a oportunidade de ele expor sua opinião referente à questão sobre a qual leu e discutiu e de defendê-la, visando à adesão de um eventual leitor.

A seqüência de atividades propostas nesta pesquisa é, nestes moldes, uma tentativa de produção de enunciados que, como acontece cotidianamente, se inserem numa cadeia de enunciados: a partir do que o aluno ouviu ou leu sobre determinado fato, acontecimento ou ponto de vista, ele produz um enunciado que, por sua vez, é direcionado a um interlocutor, real ou virtual. Afinal, quem argumenta nunca está sozinho: seu discurso exprime opiniões quer em concordância quer em discordância com outros discursos; um discurso jamais é um acontecimento isolado. O enunciado é produzido de uma forma tal que presume uma eventual resposta de seu ouvinte/leitor.

4.1 - Leitura e análise dos textos jornalísticos

Constantemente a mídia seleciona, dentre os muitos fatos ocorridos e que se tornam notícia, alguns acontecimentos aos quais dá ampla cobertura, abrindo espaço quase

que diário nos noticiários para a divulgação de novos detalhes descobertos. É um destes fatos noticiosos de que nos aproveitamos para as atividades em sala de aula que, repetimos, visam a intervir no processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa, especificamente de produção de textos argumentativos escritos. A intenção era a de nos inteirarmos, professor e grupo de alunos, do episódio ocorrido, pelo menos em alguns de seus pormenores, e subseqüentemente acompanharmos as opiniões sobre o fato emitidos por alguns órgãos de imprensa. A partir destas leituras e discussões sobre o assunto, uma proposta de produção de texto argumentativo escrito seria feita pelo professor.

A primeira de todas as etapas do trabalho em sala de aula foi a de leitura. Foi trazido aos alunos um total de seis textos jornalísticos (uma notícia, dois editoriais, dois comentários e uma charge) bem como uma gravação em VHS do programa *Observatório de Imprensa* exibido pela *TV Educativa* no dia 28/08/2001.

Ao passo que utilizamos integralmente o roteiro de análise apresentado à página 83, no Capítulo III deste trabalho, para a análise das produções textuais dos alunos (análise apresentada a partir das próximas seções), para as atividades de leitura e análise argumentativa dos textos jornalísticos, tanto as que efetuamos em sala de aula como as que descrevemos a seguir, fizemos uso de apenas alguns itens. Para a análise dos editoriais *Ética dos respeito à via* (Anexo n.º 4) e *Vida por um fio* (Anexo n.º 5) e para os comentários *Lula e a fome* (Anexo n.º 1) e *Historinhas desumanas* (Anexo n.º 6) abordamos questões referentes aos seguintes itens: 1) dialogismo entre discursos; 2) dialogismo entre interlocutores; 3) tese defendida; 4) argumentos utilizados. Não abordamos explicitamente questões referentes à coerência (item 5) e às relações entre as idéias e conceitos expressos no texto (item 6) (Charolles, 1988). Quanto às questões no tocante a elementos lingüísticos que dão conta de expressar o encadeamento discursivo do texto e as relações lógicas entre as proposições (item 7) (Koch, 1992; 1992a), analisamos apenas algumas das ocorrências destes elementos, conforme consideramos relevantes em virtude do encaminhamento das discussões durante as aulas.

Optamos por não levarmos em consideração, em sala de aula, de modo sistemático, questões referentes aos itens 5 e 6 do roteiro de análise quando da leitura porque cremos que aproveitaríamos melhor o tempo disponível nos concentrando dos demais itens. Cremos que a coerência e o estabelecimento de eficazes relações entre as

idéias do texto aparecem como consequência de se instaurarem relações de interação eficientes entre autor e leitor do texto (que se relacionam com os itens 1 e 2) e da escolha adequada de argumentos e dos esquemas argumentativos (conforme itens 4 e 5) (Perelman; 1996) em que são apresentados.

No que diz respeito aos demais textos, fazemos uma análise um tanto mais livre da charge *Show da vida* (Anexo n.º 3) em virtude de sua característica iconográfica, não obstante tenhamos nos concentrado nos aspectos argumentativos de sua mensagem. E, por fim, no caso do texto *Emissoras registram recorde de audiência* (Anexo n.º 2), é importante ressaltar que se trata do texto usado como ponto de partida do trabalho, pelo menos em se tratando da temática seqüestro e mídia, e ressaltar também que este não é um texto predominantemente argumentativo (Koch & Fávero, 1987). Tendo em vista tais condicionantes, nos detivemos na recuperação das informações do texto, ficando os aspectos ligados à argumentação, tanto em sentido amplo quanto em *stritu sensu*, abordados com menor ênfase.

O primeiro texto jornalístico lido, analisado e discutido em sala de aula foi o comentário de Carlos Heitor Cony publicado na *Folha de São Paulo*, à página A2, do dia 23 de julho de 2001, cujo título é *Lula e a fome* (Anexo n.º 1), sobre uma proposta feita por Luís Inácio Lula da Silva para combater a fome. O texto foi lido pelos alunos e na ocasião realizamos análises e discussões de modo metuculoso. Juntamente, alunos e professor passamos a buscar a tese principal defendida pelo autor, os argumentos por ele utilizados e por fim a que tipo de conclusão, ou ação, este deseja que os leitores cheguem (atitude responsiva ativa, no dizer de Bakhtin).

Percebemos a presença, neste comentário, de determinados discursos que, do exterior, influenciam na compreensão que podemos fazer dele. Podemos mencionar três destes. Por exemplo, o autor menciona o *imaginário popular*, que pode ser entendido como o conjunto de opiniões e crenças do povo comum. Nele existe a idéia de que através de soluções assistencialistas é possível acabar com a miséria. Está presente também no comentário traços do discurso corriqueiro que demonstra a preocupação e indignação da sociedade para com a corrupção e o uso ilegal (ou pelo menos imoral) do dinheiro público, como quando Cony afirma, no quinto parágrafo, que já houve dinheiro que foi arrecadado para *aumentar o bolo federal que ajuda inclusive bancos falidos e a banqueiros suspeitos*.

Há também o discurso defendido pela esquerda política, da necessidade de reforma agrária e de empregos para diminuir a miséria, discurso que no último parágrafo é indicado como esquecido por Lula: *ninguém sabe disto melhor que o Lula*. Percebemos assim que o texto é tecido por inúmeras vozes que dão suporte à argumentação.

Do modo como o texto foi construído depreendemos algumas características do interlocutor a quem o locutor se dirige. Provavelmente se trata de alguém que acompanha os noticiários, ou que de alguma outra forma estava por dentro do fato que desencadeou o motivo para a crítica tecida, ou seja, a ação do Lula, uma vez que o texto não faz referência a detalhes do episódio. Aliás, trata-se de uma característica peculiar dos textos opinativos a de pressupor leitores que acompanhem o noticiário. Podemos dizer também que o interlocutor deve ser um cidadão que estaria apto a dar a contribuição financeira para acabar com a fome, e não necessitado dela; estes interlocutores parecem fazer parte do *ninguém [que] sentiria esta pequena despesa* (5º parágrafo).

Detectamos que é possível dizer que uma das intenções do texto é criticar a idéia de Lula de taxar as contas de consumidores em restaurantes a fim de criar um fundo nacional para combater a fome, proposta classificada por *Cony como idéia de jerico* (4º parágrafo). O autor nos dá, em seu texto, várias evidências que o cerne de sua crítica à proposta de Lula (bem como ao programa de combate à fome promovido por Betinho) está centrado na relação pessoa/ato. faz isto quando afirma, por exemplo, que a “a solução assistencial (...) vinda de um líder tarimbado e carismático é dose” (7º e 8º parágrafos). As demais idéias, relatos e conclusões servem como apoio para a aceitação desta idéia principal. É o caso do fragmento que narra a oposição do autor à campanha contra a fome idealizada pelo sociólogo Betinho. Trata-se de um caso particular, usado como exemplo. Perelman (1996) explica que um caso particular pode permitir uma generalização; o exemplo usado no comentário procura provar que movimentos deste tipo, assistencialistas, *costumam acabar no nada* (3º parágrafo). Este exemplo é apresentado em forma de argumento que explora as relações entre a pessoa e seus atos: a bem intencionada campanha de se acabar com a fome distribuindo-se sacos de arroz pode ser uma proposta digna caso vinda de irmandades piás, por exemplo, “mas não de um sociólogo do porte e do passado de Betinho”.

Outro argumento usado no texto se vale de uma dissociação da noção (Perelman, idem) 'tributo' ou *fundo* (5º parágrafo): há um aspecto matemático, o da divisão de recursos, da cessão de quem tem mais àqueles que quase não têm (ou não têm coisa alguma); por outro lado, há a questão administrativa: como garantir o uso dos recursos para o fim para o qual foi criado? Quanto ao primeiro aspecto, a criação do fundo não apresenta problemas pois, como o texto afirma, *ninguém sentiria essa pequena despesa* (5º parágrafo). O entrave ocorre no que se refere ao segundo aspecto, e para prová-lo o autor se vale de um segundo exemplo, o do uso dos recursos provenientes da CPMF, de grande apelo argumentativo já que os leitores da *Folha* devem ser, majoritariamente, contribuintes insatisfeitos. Neste caso, sabemos que o ministro da saúde, na época, idealizou um imposto cuja receita seria utilizada para resolver as mazelas da saúde pública. Entretanto, isto não ocorreu; pelo contrário, diz-se que os recursos até foram usados para salvar banqueiros falidos, bem como para outros fins que não os da saúde. Quem pode garantir que desta vez o novo imposto vai de fato ser usado para o fim para o qual é idealizado? Esta é a conclusão a que se chega devido à menção do exemplo. Por fim, há um terceiro argumento, o qual apresenta uma conclusão (e solução) para o assunto: *a miséria só pode acabar com duas medidas prioritárias: a reforma agrária na zona rural e o pleno emprego na zona urbana* (último parágrafo). Esta idéia se baseia num raciocínio de vínculo causal (causa-efeito): são a reforma agrária e o pleno emprego que resultam no fim da miséria, e jamais doações assistencialistas.

Comentamos em sala de aula sobre a escolha do exemplo que abre o texto: *quando Betinho lançou a bem intencionada campanha contra a fome, recolhendo e tentando distribuir sacos de arroz entre os famintos (...)*. Este caso, que parece transmitir a idéia de que se um movimento contra a fome idealizado por Betinho, que pode ser considerado um personagem de consenso entre a população, não logrou êxito, então uma igual proposta feita por um político (sempre olhados com desconfiança pelo povo) poderia ser bem-sucedida?, tem forte peso argumentativo. Podemos dizer também que quando usa este exemplo, chamando seu protagonista de bem intencionado, o autor procura resguardar sua imagem: ele, e nem os leitores que concordam com sua opinião, podem ser taxados de sovinas, egoístas ou insensíveis. O problema não é falta de boas intenções, porém falta de capacidade de resolução do problema.

Comentamos também o uso de alguns termos que em Koch (1992a, p. 85) são classificados em dois grupos: os conectores de tipo lógico, cuja função é “apontar o tipo de relação lógica que o locutor estabelece entre o conteúdo de duas proposições” e os encadeadores de tipo discursivo, responsáveis pela organização discursiva do texto. O termo *dai*, no início do quarto parágrafo, faz a conexão entre as seguintes duas idéias: o fato de ser notório que a campanha de Betinho não tenha conseguido acabar com a miséria é a causa do estupor do comentarista ao saber da proposta semelhante a Lula. A relação entre as idéias é de causa-conseqüência. O autor do texto dicotomizou a noção ‘imposto’ ou ‘taxa’, baseando-se no que ela tem de negativo e positivo para a argumentação: a dupla matematicamente/administrativamente marca a divisão no que tem de positivo e de negativo; o conector que marca esta dicotomia é o *mas*, conector que exprime uma relação de contrajunção (Koch, 1992a).

Questionamos também a estrutura do último parágrafo: parece que seu primeiro período pertence ao parágrafo anterior. A sentença *Vinda de um líder popular, tarimbado e carismático é dose*, na verdade, fecha o argumento que se inicia no parágrafo anterior.

Mereceu a atenção o nível de formalidade do texto. Muitas das expressões utilizadas no texto são bastante peculiares à linguagem coloquial. É o caso do uso de *é a praia deles* (7º parágrafo) ao se referir a determinados setores da sociedade, expressão que em uma linguagem mais formal seria outra, tal como ‘é a tarefa deles’.

Após as análises argumentativa e lingüística, os alunos foram convidados a expressar oralmente sua opinião sobre a idéia principal do texto, sobre a pertinência ou não da crítica sobre a proposta do Lula, de modo oral. Foi então enfatizado como acontece de os textos opinativos surgirem a partir dos textos ditos informativos, e que é através destes que a mídia tenta formar a opinião pública, quando não manipulá-la. Torna-se importante, então, ouvir os lados envolvidos numa questão para que possamos formar um ponto de vista mais coerente, consistente e consciente.

Embora o tema do comentário *Lula e a fome* tivesse motivado os alunos para a discussão, eclodiu, no decorrer da semana, um fato que mereceu atenção descomunal por parte da imprensa, a saber, o estouro do cativo no qual Patrícia Abravanel, filha do apresentador de TV Silvio Santos, estivera seqüestrada há dias. Em face do alarde em torno tanto da notoriedade das vítimas envolvidas como da situação absolutamente insegura na

qual vive a população nos grandes centros, fato sistematicamente denunciado pela mídia eletrônica, resolvemos optar por ter como tema para as leituras, discussões e produção textual final a questão trazida à tona na ocasião: deveriam os meios de comunicação divulgar informações sobre seqüestros em andamento?

Creemos ter sido este um tema bastante apropriado tendo em vista os variados aspectos que pode oferecer para o debate: a questão do caos em que se encontra a prestação dos serviços públicos; o papel da imprensa na cobertura dos eventos; a garantia dos direitos humanos e civis; o papel do jornalismo e do jornalista face às coerções da busca de audiência; bem como outras questões. Através deste tema cremos que foi possível ao aluno desenvolver uma postura mais crítica diante dos fatos, porém sem cair na inconsistência da crítica sem fundamentação argumentativa.

O trabalho teve início com os noticiários a que assistimos. Comparamos a notícia conforme apresentada pelo *Jornal Nacional* e pelo *Jornal da Record*. Nesta atividade, os alunos perceberam que essencialmente as notícias continham a mesma informação, entretanto havia detalhes que eram noticiados em pormenores em um caso e não em outro. Percebemos também que o *Jornal da Record* mostrou-se mais crítico. Boris Casoy, âncora do jornal, fez críticas bastante específicas à atuação do governo estadual de São Paulo, quanto às políticas de segurança pública do Estado, bem como ao tratamento indulgente que já foi dado a seqüestradores no passado, atitude que o jornalista critica veementemente, afirmando que a lei deve ser dura contra os criminosos.

O trabalho teve continuidade com a leitura da notícia *Emissoras registram recorde de audiência*, publicada pelo diário carioca *Jornal do Brasil*, no dia 31 de agosto de 2001 (Anexo n.º 2). Esta notícia informava acerca dos altíssimos índices de audiência conseguidos pelas emissoras de TV por ocasião da invasão da casa do apresentador Silvio Santos por um seqüestrador. Já era do conhecimento dos alunos que o jornalista, ao redigir um texto informativo, procura responder às questões: *quem? o quê? quando? como? onde?* e eventualmente *por quê?*, e por isto tentamos resgatar estas informações. As respostas a que chegamos foram:

- ⇒ quem?: as emissoras abertas de TV;
- ⇒ o quê?: registram recorde de audiência;
- ⇒ quando?: quinta-feira, 30 de agosto de 2001, no período matutino;

- ⇒ onde?: em todo o Brasil (a transmissão foi em rede nacional);
- ⇒ como?: suspendendo a programação normal e transmitindo ao vivo o drama da família de Silvio Santos.

Percebemos que era a intenção da autora convencer o leitor de que o tratamento dado ao acontecimento pelas emissoras era descomunal, por isso o uso de expressões como *teve dimensão de show* (1º parágrafo), *caráter de espetáculo* (1º parágrafo), *o milagre da multiplicação dos números* (2º parágrafo) e outras. Para tentar caracterizar a objetividade da informação, foram citadas estatísticas de audiência de modo exaustivo, o que, aliás, comprova a opinião que o texto quer defender. Para citarmos alguns trechos, o texto afirma que *a rede Globo (...) registrou uma média de 27 pontos, com picos de 32*, índices notáveis já que *o ibope no horário não passa dos 14* (1º parágrafo); que a *Record obteve média de 7, em um período em que costuma ter 3* (2º parágrafo); e assim por diante. O caráter de espetáculo é enfatizado pela menção do aparato utilizado pelas emissoras. A *Record*, por exemplo, *tinha um helicóptero, uma moto com microcâmera e cinco unidades móveis* (6º parágrafo). O texto registra, portanto, fatos que matematicamente provam as dimensões do show, afinal, houve emissora que quase conseguiu triplicar os índices de audiência. Entretanto, não pode passar despercebido que a declaração que explica a decisão da *TV Globo* de fazer transmissões ao vivo de acontecimentos mais notáveis, ou seja, que *desde o seqüestro do ônibus 174 – quando a emissora exibiu apenas flashes e a Record registrou 28 pontos em transmissão ao vivo*, é de responsabilidade não da autora: trata-se de *um comentário feito nos bastidores* (4º parágrafo). Assim, conclama-se um discurso cujo autor é extremamente indefinido, a quem é praticamente impossível imputar a responsabilidade. É uma maneira de o jornalista se manter um tanto distanteda responsabilidade pela declaração. Foi inevitável já iniciar as discussões com a turma sobre os interesses, às vezes escusos, que movem os veículos noticiosos à busca e divulgação de informação.

Posto o fato ocorrido e algumas de suas conseqüências, trouxemos aos alunos a charge também veiculada pelo *Jornal do Brasil*, à página 9, no dia 31 de agosto de 2001 (Anexo n.º 3), de autoria de Cláudio Paiva. Nela há uma contundente crítica à atuação das emissoras de TV, através de dois recursos, pelo menos: primeiro, o título do texto *Show da vida*, que foi relacionado pelos alunos com um slogan do programa de reportagens da *TV Globo*, *Fantástico*, que, já implícito no nome, quer dar a entender que procura produzir e

transmitir reportagens não-usuais, ou fantásticas; depois, a presença de vários microfones no desenho, para captar o discurso do policial, desenho que retrata o caos existente em frente à casa do apresentador Silvio Santos enquanto este e sua filha davam uma entrevista coletiva à imprensa. Apesar de ser apresentada de maneira bem humorada, a crítica diz respeito a uma questão importante, à atuação descomedida da imprensa à busca de ibope, que transformava um drama familiar em um *show* de dimensão nacional. Percebemos em sala de aula que a charge trava um diálogo com uma das notícias principais do dia, o que é próprio do gênero charge. Tanto a notícia *Emissoras registram recorde de audiência* como a charge *Show da vida* convergem para um mesmo ponto de vista, o de que a cobertura desta notícia passou dos limites normalmente vistos para cobertura de itens noticioso.

Com uma abordagem mais séria, o editorial de *O Estado de São Paulo*, à página A3, edição de 30 de agosto de 2001 (Anexo n.º 4), também tratava do mesmo assunto sob o título *Ética do respeito à vida*. O texto foi lido pelos alunos; a atividade teve como desafio apreender a tese defendida pelo jornal. Foram sugeridas as seguintes questões para a leitura dos alunos: devem ou não os jornais e telejornais divulgar informações sobre seqüestros? Quais argumentos, provas, outras opiniões foram usados? Que relações havia entre estes e a tese principal? A quem se dirigia o editorial?

O editorial é plenamente entrecruzado por outros textos e discursos, organizados de forma a apoiarem a tese defendida. Por exemplo, no último parágrafo, o texto argumenta que *a imprensa não é polícia, não tem uma onisciente “linha direta” para a solução de crimes que as autoridades policiais não conseguem resolver, assim como não tem o direito de pretender ter uma “ética própria” – no caso uma “ética do ibope” – que coloque o valor do espetáculo noticioso”, e seus respectivos índices de audiência, acima do respeito à vida humana*. Aqui, a expressão “*linha direta*” faz referência a um programa de reportagens policiais na TV, bastante sensacionalista, que faz parte da programação da emissora que é duramente criticada no editorial. Neste programa, a emissora posta-se como um braço auxiliar da polícia na procura de acusados, visto que procura denunciar crimes cometidos por foragidos da justiça. Já a expressão *ética do ibope* faz remissão a um discurso crítico para com estratégias das emissoras de TV na guerra por audiência, na qual abrem mão da ética e da moral, muitas vezes. O texto também mantém relações com o código de ética do jornalismo, que regulamenta o procedimento correto por parte dos

jornalistas bem como dos órgãos de imprensa com respeito, por exemplo, ao direito à privacidade, à divulgação de informações de caráter mórbido, dentre outros.

O jornal pressupõe leitores atentos aos últimos episódios envolvendo a divulgação de seqüestros, em especial o da filha de Silvio Santos e do menino Gonçalo Lara Campos Matarazzo, e que tenham alguma noção dos trâmites legais de ações que correm em tribunais de justiça. Expressões como *Vara Cível, ação (judicial), sentença, magistrado, desembargador, apelação* (4º e 5º parágrafos), para uma compreensão mais cabal do processo mencionado, exigem um conhecimento não muito usual para muitas pessoas dos trâmites judiciais; uma vez que nenhuma delas é explicada, subentende-se que o leitor deva saber do que tratam.

Com respeito à construção da argumentação *stritu sensu*, o texto defende, como idéia principal, a de que informações sobre seqüestros apenas devem ser divulgadas pela imprensa com autorização da polícia, o que é afirmado no primeiro parágrafo: *a divulgação ou não dos fatos, enquanto o seqüestro estiver em andamento, deve depender – como acontece nos Estados Unidos – da orientação da polícia*. Percebemos que o texto procura lidar basicamente com dois valores e defende a hierarquia destes que se conforma à sua postura jornalística. Perelman (1996, p. 84) define valores como “objetos de acordo que possibilitam uma comunhão sobre modos particulares de agir”. Os valores que diferentes grupos sociais aceitam podem ser os mesmos, porém a maneira de hierarquizá-los em uma escala de importância pode variar: “as hierarquias de valor são, decerto, mais importantes do ponto de vista da estrutura de uma argumentação do que os próprios valores” (idem, 1996, p. 92). O texto revela que o jornalismo ou admite que o direito ao resguardo da vida humana é mais importante que o direito à informação por parte da sociedade ou admite que o segundo destes dois valores é mais importante que o primeiro. A primeira hierarquia de valores justifica a opinião de que não se deve noticiar seqüestros ainda não resolvidos; a segunda maneira de hierarquizar estes dois valores justifica ao jornalista divulgar notícias sobre seqüestros em andamento. O editorial opta pela primeira possibilidade de hierarquia, o que se deduz também da tese a que se propõe defender, qual seja, a ética do valor à vida deve prevalecer quando a imprensa divulga informações sobre seqüestros em andamento. Foram vários os argumentos utilizados pelo jornal na defesa da tese. Os alunos participaram da análise argumentativa trabalhando em grupos de quatro ou cinco, com o

propósito de detectar tanto os esquemas argumentativos usados como sua pertinência (em relação ao seu conteúdo).

Um dos argumentos usados no texto foi colocado ‘na boca’ de Silvio Santos. Mencionando o momento da fala dele, o editorial especifica como foi dito, onde foi e quando: *em rápidas palavras, na entrevista que deu da sacada de sua casa, após a libertação de sua filha Patrícia Abravanel, Silvio Santos defendeu a idéia de que a decisão de divulgar ou não notícias de seqüestros deve depender da orientação da polícia* (1º parágrafo). Esta citação funcionou como argumento de autoridade. O lugar de que fala Silvio Santos é da posição de quem conhece os métodos de trabalho da polícia de um país tido como referência em matéria de eficiência e civilidade. O discurso do apresentador usa a mesma premissa de que parte a tese no texto, mencionado como o implícito: *o critério que leva a uma opção ou outra deve ter em conta, acima de tudo, a segurança da vítima* (1º parágrafo). A valorização positiva do discurso de Silvio Santos é feita pelo editorial através da expressão *conseguiu sintetizar a melhor conduta*, deixando claro a posição do editor, a favor da decisão de não divulgar a notícia, posicionamento que deve ser conhecido pelo leitor assíduo do jornal.

O texto utiliza também um argumento de vínculo causal que, para apoiar a tese, estabelece a relação entre os fatos ‘seqüestrado recebe informações’ e ‘o risco da vítima’, sendo o primeiro a causa de uma conseqüência indesejável, a de aumentar o risco para a vida da vítima. Ao analisarmos com os alunos tal relação lógica, demos atenção ao papel das conjunções porque/pois e por isso/portanto, conforme se apresenta primeiro a causa ou a conseqüência: o risco que corre a vítima aumenta **porque** o seqüestrador recebe informações; o seqüestrador recebe informações **por isso** o risco aumenta. Uma vez que o texto defende a opinião de que o valor mais importante a ser preservado durante o transcorrer de um seqüestro é o direito à vida da vítima, o argumento que condena a divulgação de informações foi coerentemente utilizado.

Usam-se também dois casos particulares (Perelman, 1996). Funcionam como exemplos, que reforçam a idéia de que a divulgação de detalhes põe em risco a vida do seqüestrado: o primeiro é o caso envolvendo a filha do apresentador Silvio Santos (1º e 2º parágrafos) e o outro envolvendo o garoto Gonçalo Lara Campos Matarazzo (4º e 5º parágrafos). Em ambos os casos é referida a existência de um antimodelo (Perelman, 1996):

nos casos em questão, uma empresa jornalística que adotou uma atitude antiética (em conexão à ética do respeito à vida). No primeiro caso, a atitude caracterizada como antimodelar foi a da cobertura sensacionalista da *Rede Globo*. O texto faz uma gradação das atitudes da emissora usando os termos “não apenas... como” e “também”. Para Koch, (1992a) estes termos são encadeadores de discurso que operam relações de conjunção entre os argumentos, isto é, operam uma soma de argumentos em direção a uma mesma conclusão argumentativa. Neste caso que analisamos, a conclusão pretendida é a de que a emissora em questão não agiu de modo eticamente correto, justificando, portanto, uma avaliação negativa de sua atuação: *a Globo(...) não apenas divulgou o seqüestro, como manteve repórteres permanentemente postados em frente da casa da vítima – que entravam no ar, em todos os telejornais, mesmo para dizer que não havia notícia alguma sobre o fato. Também manteve helicópteros que faziam vôos rasantes sobre a casa de Silvio Santos – até para mostrar que a falta de circulação de pessoas na mesma* (3º parágrafo). No segundo caso, a *Rede Globo* é o mesmo órgão da imprensa avaliado como antimodelo; nele há uma avaliação pragmática do ocorrido, ou seja, a ação da emissora foi julgada com base em suas conseqüências: por divulgar seu sobrenome, a emissora pôs a vida do seqüestrado em um maior risco. Este argumento é fechado com uma pergunta retórica: *Haveria ilustração melhor para o risco dessa precipitada divulgação?* (3º parágrafo), que convida o interlocutor a raciocinar à base das evidências apresentadas e concluir pela aceitação do argumento, com um ‘não’ como resposta.

Argumentos de autoridade foram amplamente utilizados no editorial. Através do discurso direto, são citados fragmentos de discursos de magistrados que julgaram uma ação contra a *Rede Globo*, como *eles colaboram para o bom andamento do crime, acabam quase como parceiros no delito; é uma atitude de muita prepotência tomar a decisão de noticiar um seqüestro, alardeando que isso ajuda a desvendar o caso* (5º parágrafo); neles, a atuação da emissora é criticada de modo bastante negativo. Tal argumento tem um peso considerável, haja vista a posição de seus locutores: trata-se de juízes e desembargadores que são conhecedores da lei, *a priori* considerados imparciais e, o que se espera de profissionais de carreira, falam com conhecimento de causa.

Na conclusão do texto, no último parágrafo, a palavra *realmente* aponta para uma espécie de resumo, uma conclusão a que se chega ante os argumentos utilizados; trata-

se de uma retomada sintética do motivo para não se divulgar informações sobre seqüestros em andamento: *a imprensa não é polícia*.

Além de analisar com os alunos todos estes procedimentos argumentativos, foi observada uma diferença no nível de formalidade da linguagem entre os dois textos lidos (*Lula e a fome e Ética do respeito à vida*): não são usadas expressões tipicamente coloquiais no segundo. Outra característica observada neste é o fato de que seu autor não se deixa mostrar no texto, pois o texto é todo escrito em 3ª pessoa, como é típico dos editoriais. Isto dá ao texto a impressão de que sua tese é fruto não de uma opinião pessoal, mas de uma opinião consensual entre vários segmentos da sociedade e de que se trata de uma opinião que quase incontestável. Tornou-se uma observação interessante a análise que fizemos sobre quão transpassado é o editorial por outros discursos, e que estes são contextualizados em conformidade com a orientação argumentativa: os discursos consoantes à tese são valorizados positivamente. É o caso do discurso de Silvio Santos, avaliado como síntese da *melhor conduta a ser assumida pelos veículos de comunicação* (1º parágrafo); os divergentes são caracterizados de forma negativa, como foi feito com o discurso da *Rede Globo*, que defende suas atitudes, como a de divulgar suas notícias *do alto de sua costumeira pretensão à onipotência* (3º parágrafo), caracterização bastante negativa. Quando a *Rede Globo* é mencionada como dizendo ter “*ética própria*”, no último parágrafo, o termo é colocado entre aspas. Isto parece um uso irônico da expressão, como que querendo dizer que seu proceder nada tem de ético, pelo contrário, são interesses de cunho mercadológico (ibope) que orientam sua atuação.

Em seguida, passamos à leitura do texto *Vidas por um fio*, editorial publicado pelo *Jornal do Brasil*, edição de 31 de agosto de 2001, à página 10, (Anexo n.º 5). Tendo em vista o fato de o editorial não ter como objetivo principal opinar diretamente sobre a atuação do jornalismo em episódios de seqüestro, concentramos a discussão nos trechos em que a referência a esta questão, central em nosso trabalho em sala de aula, era abordada. O texto critica principalmente o modo como tem sido conduzida a política de segurança pública no Brasil, e apenas nos décimo primeiro e décimo segundo parágrafos se faz menção do papel do jornalismo preconizado pelo *Jornal do Brasil*.

Percebemos que estes dois parágrafos fazem referência a discursos que anteriormente já circularam na sociedade, com os quais o editorial dialoga (Bakhtin, 1997).

Um destes discursos é o proferido policial Hélio Luz: *a partir de agora a Divisão Anti-Seqüestro não seqüestra mais*. Esta declaração é usada para lembrar uma situação, no estado do Rio de Janeiro, que beirava o caos em termos de segurança pública. O discurso citado é delimitado por aspas. Conforme Junkes (2002), “o locutor usa as palavras textualmente, mas pela conotação de menção que as aspas indicam, coloca-as à distância. Há uma duplicação de vozes. As aspas são o índice local de uma operação metalingüística de distanciamento; tal índice é exposto ao leitor no objeto onde se dá uma ‘suspensão do compromisso’”. O uso das aspas indica que o jornal não é responsável pelo conteúdo do que é dito, mas faz uso dele de modo positivo, ou seja, em tom de concordância.

Outro discurso utilizado aparece na forma de estatísticas dos índices de crimes de seqüestro cometidos em São Paulo e no Rio de Janeiro: *o Rio chegou a ter 12 seqüestros em andamento (junho de 95). (...) Situação invertida, São Paulo já teve 102 seqüestros em 2001* (12º parágrafo). A fonte deste discurso não é mencionada; sabemos que a polícia emite relatórios estatísticos sobre o combate ao crime, talvez seja a partir destas informações que os números foram obtidos, ou talvez tenha sido outra a fonte das informações. O fato é que, obviamente, é de fora do editorial que chegam estas informações.

O editorial *Vidas por um fio* procura justificar a postura jornalística do *Jornal do Brasil* ante seus leitores. O jornal se arvora em paladino da sociedade. Embora sendo editado, em uma perspectiva mais ampla, para o público do Brasil inteiro, o jornal tem como principal interlocutor o público fluminense, e afirma que sua postura, de divulgar notícias de seqüestro, tem trazido benefícios para a sociedade fluminense. Demonstra aos habitantes do Rio de Janeiro que o seu jornalismo está na direção correta; aos habitantes do restante do país, em especial de São Paulo, que seus órgãos de imprensa deveriam copiar seu proceder quando da cobertura de episódios de seqüestros.

Em sala de aula, professor e alunos não procuramos encontrar a tese do editorial, uma vez que restringimos a análise a dois parágrafos, (12º e 13º), embora tenhamos lido todo o texto. A proposta de leitura feita aos alunos foi a de que identificassem o assunto de que trata o texto, os trechos que eles consideravam mais interessantes para serem focalizados tendo em vista o tema de nossos debates (devem ou

não ser divulgadas informações sobre seqüestros em andamento), e que detectassem a posição que o *Jornal do Brasil* assumia quanto ao nosso foco de atenção.

A maioria dos alunos percebeu que o ponto de vista defendido por este jornal é diferente do defendido pelo jornal *O Estado de São Paulo*. Categoricamente, o *Jornal do Brasil* afirma que *foi o primeiro diário brasileiro a romper a chantagem do submundo, partindo do princípio de que a sociedade precisa estar informada de suas mazelas com transparência e lealdade, sobretudo para não beneficiar marginais*, o que indica que o jornal é favorável à divulgação de informações sobre seqüestros. Muitos alunos conseguiram justificar sua resposta usando argumentos do próprio texto. Chamamos a atenção dos alunos para dois importantes argumentos usados: a comparação de estatísticas, que serve como ponto de partida para um raciocínio causal. Ou seja, o editorial alega que enquanto a imprensa divulgava notícias de seqüestro, este tipo de crime decrescia do Rio, ao passo que em São Paulo o inverso ocorria. Enquanto a imprensa se calava, chegou a haver 12 seqüestros em andamento no Rio de Janeiro; a situação se inverteu, tendo São Paulo registrado 102 seqüestros, onde, sabe-se, a imprensa não tem noticiado seqüestros em andamento. Os números citados parecem dar uma dimensão científica, matemática, ao argumento, já que não há como negar as verdades ditas pelos números.

Outro tipo de argumento utilizado é o argumento de definição. O texto define o que é seqüestro: *é mais do que crime hediondo: é uma violência insuportável aplicada contra vítimas inermes, adultas ou crianças, arrancadas de sua rotina diária, jogadas em cativeiros às vezes imundos, passíveis de tortura e outros meios intoleráveis de persuasão* (12º parágrafo), fazendo de maneira tal que dá evidência de sua tentativa de induzir o leitor a crer que seqüestro é crime tão bárbaro que os órgão de imprensa devem dar sua parcela de contribuição no seu combate, que, na opinião do jornal, é revelar as ações dos criminosos. Aqui, a definição serve como um apoio à sustentação do ponto de vista do texto.

Foi comparada, em sala de aula, a premissa que subjaz à argumentação deste texto com a do editorial de *O Estado de São Paulo*. Os alunos perceberam que com as premissas que servem como ponto de partida para a argumentação do jornal paulista não há como sustentar a argumentação do modo como faz o jornal fluminense e manter a coerência do texto. Ou seja, se admitimos a premissa, em que se baseia a argumentação do editorial de *O Estado de São Paulo*, de que o valor de uma vida humana é maior do que o direito à

divulgação de informações, como verdadeira, não podemos defender a idéia sustentada pelo *Jornal do Brasil*, de que a imprensa age corretamente quando faz a divulgação do crime.

É evidente que o editorial tende a justificar, perante seu leitor, a maneira como o *Jornal do Brasil* conduz seu jornalismo em casos de seqüestro. Aqui, o interesse coletivo torna-se mais importante do que o interesse de tentar preservar uma vida ameaçada. O editorial utiliza o lugar da quantidade (Perelman, 1996): os benefícios oriundos da diminuição do número total de seqüestros cometidos tem o valor preponderante em relação a qualquer mefício oriundo de um caso específico de seqüestro. Conforme explica Perelman (idem, p. 97), o lugar da quantidade “afirma que alguma coisa é melhor do que outra por razões quantitativas”. Assim, o *Jornal do Brasil* afirma que, haja vista os benefícios decorrentes de seu trabalho, ou seja, devido ao grande número de crimes que poderiam ter sido cometidos mas não foram por causa do trabalho da mídia, a imprensa presta um bom serviço à sociedade quando divulga informações à sociedade. No caso do editorial *Ética do respeito à vida*, faz-se uso do lugar da qualidade (Perelman, 1996): uma única vida é importante porque jamais pode ser reposta num eventual assassinato no cativeiro e, por causa disto, a imprensa deve se refrear de tornar públicas informações sobre seqüestros. Para Perelman (idem, p. 100), “os lugares da qualidade, os menos apreensíveis, aparecem na argumentação quando se contesta a virtude do número”. Por isso se tornaria dispensável, no editorial de *O Estado de São Paulo*, qualquer referência a números ou estatísticas. Assim é possível que o jornal fluminense queira lembrar a seus leitores, potenciais vítimas deste crime insuportável, que há agora (ocasião em que o texto foi publicado) certa tranqüilidade na cidade, para a qual o jornal deu sua contribuição.

Com a leitura destes editoriais, procuramos demonstrar como, numa democracia, a sociedade civil pode e deve ter liberdade de expressar seus pontos de vista, os quais orientam a prática cotidiana de suas instituições, e que há diferentes e divergentes opiniões, que através da argumentação tentam granjear o apoio da opinião pública.

O último texto que lemos e analisamos foi o do comentarista Marcelo Beraba, publicado na *Folha de São Paulo* à página A2, sob título *Historinhas desumanas* (Anexo n.º 6). Selecionamos este texto, embora não faça referência direta a questões relacionadas a seqüestros, porque analisa os dividendos oriundos de notícias do cotidiano, publicadas pelos jornais, que aparentemente não dão repercussão alguma em âmbito nacional. Tal fato

é para nós importante, uma vez que esta constatação comentada no texto é o contrário do que acontece com as notícias de seqüestro que recebem extensa cobertura na mídia, especialmente na TV, por envolverem pessoas famosas, ricas ou de uma certa notoriedade social.

É possível perceber que a intertextualidade é uma característica marcante deste texto. Ele faz referência a duas *historinhas* publicadas pela *Folha* e que são, na verdade, textos típicos do jornal sobre os quais o comentarista constrói sua argumentação. Uma história é o *drama do lavradores Geraldo Borges, de 69 anos, de São José do Rio Preto* (3º parágrafo), condenado e preso por roubar energia elétrica, e a história da *lavradora Rita Maria Vieira da Silva, de 56 anos, desesperada* (4º parágrafo) por causa da prisão do filho que saqueou um caminhão de comida. A crítica do jornalista parte destes dois acontecimentos.

Os interlocutores podem também ser identificados: de um lado, o jornalista, que constrói seu texto a partir de uma reflexão do seu trabalho jornalístico, e do outro, o leitor que muitas vezes se depara com as mencionadas *historinhas* humanas, muitas vezes sem refletir em quão desumanas elas são.

Aos alunos foi solicitado apreenderem a tese a que se propõe defender o jornalista e quais argumentos são utilizados.

O texto parece sustentar a tese de que a polícia e a justiça brasileira são ágeis quando os criminosos são miseráveis: *são ágeis e eficientes nossa policia e nossa Justiça* (5º parágrafo), como os casos mencionados atestam. Dois exemplos são mencionados. São, na verdade, dois trechos predominantemente narrativos, que relatam como agiram os infratores da lei. O primeiro relata o motivo de o lavrador Geraldo Borges ter sido condenado a um ano de prisão: fez um 'gato', ou seja, uma ligação clandestina de energia, pois estava desempregado e sua ligação havia sido cortada. No segundo caso, era uma lavradora, Rita Maria Vieira da Silva, a desesperada, que viu seu filho ser preso por ter participado em um saque a um caminhão de alimentos. Ambas as histórias narradas têm seus protagonistas numa situação inicial (na narração) de desespero e mendicância, e têm sua sorte mudada para uma situação final na qual ficam encarcerados, por terem praticado uma ação fora da lei. Ambos exemplos são habilmente usados pelo autor do texto para

provar *como são ágeis e eficientes nossa polícia e nossa Justiça, o que desmente as críticas infundadas dos fracassomaniacos* (5º parágrafo).

Fragments descritivos foram usados para caracterizar as condições deploráveis em que viviam, e que, ao menos parcialmente, também explicariam o motivo do proceder criminoso. O primeiro personagem é descrito como um lavrador de 69 anos, isto é, não era um desocupado, muito menos um jovem, mas alguém que provavelmente já havia trabalhado a ponto de nesta etapa da vida - a terceira idade - ter o direito de usufruir uma aposentadoria minimamente digna. Também a descrição de sua moradia, isto é, dos aparelhos que eram ligados à energia dão uma idéia da penúria em que vivia o ladrão de energia: *duas lâmpadas e uma geladeira velha* (3º parágrafo); nem se quisesse roubar mais energia não conseguiria. A quantia do roubo: R\$ 4,79. Esta informação é utilizada argumentativamente: por uma quantia imensamente maior muitos ladrões sequer são incomodados pela Justiça.

Os personagens da segunda história não são muito diferentes. O fato de serem do sertão do Ceará já nos evoca muitas associações: todos sabemos, via TV, do desespero dos lavradores sem terem o que comer quando perdem sua safra. A mãe do rapaz preso é, como o personagem da história anterior, idosa, desesperada. O valor do roubo, dois pacotes de milho, demonstra a miséria em que vivem. Tais descrições demonstram de modo dramático, como bem quer o comentarista, que no Brasil apenas os miseráveis vão para a cadeia, e suas histórias de vida passam despercebidas pela maioria da população.

É interessante observar o tom de ironia com que a idéia principal do texto é apresentada: tais histórias *comprovam como são ágeis e eficientes nossa polícia e nossa Justiça* (5º parágrafo), mas não é literalmente isto que se quer dizer, aliás, é o contrário disto. Os casos ocorridos com os lavradores mostram que, quando querem, polícia e Justiça agem rapidamente; infelizmente nem sempre é assim que ocorre, principalmente quando os suspeitos são poderosos em sentido econômico ou político. O tom irônico da crítica é ainda mais contundente no último parágrafo, num argumento chamado por Perelman (1996) *ridículo*: uma tese oposta à que se quer defender é admitida momentaneamente, tendo suas conseqüências desenvolvidas em suposição, mostrando assim a incompatibilidade destas com o que efetivamente se crê verdadeiro. Ou seja, é óbvio que não será prendendo miseráveis que roubam 5 reais de energia que será resolvida a crise de energia, e muito

menos prendendo ladrões de comida miseráveis que se acabará com o problema da seca e da fome no sertão. Entretanto, diz o comentarista que este é o benefício prático oriundo das prisões, conclusão obviamente irônica.

Também foi pertinente explorar com os alunos o jogo de palavras entre o título e a definição do material jornalístico que serviu de inspiração para o texto: as mesmas historinhas que, por definição, são chamadas *humanas*, no texto recebem o título de *desumanas*, e o motivo é apresentado flagrantemente, pois a situação social e econômica em que se encontram os acusados era desumana. Afinal, arriscar-se a ser preso por menos de 5 reais demonstra, em parte, a situação de vida deplorável destas pessoas.

Finalizamos a discussão deste texto comentando que apenas uma parcela ínfima dos crimes cometidos repercutem na mídia. A grande maioria deles não recebe divulgação alguma. Parece que os casos que interessam à mídia são os cujas vítimas são notoriedade na sociedade, como artistas, profissionais famosos ou políticos. Quando o caso envolve personagens anônimos, dificilmente há cobertura por parte da imprensa. Isto nos faz questionar qual a verdadeira intenção da imprensa ao cobrir e divulgar crimes de seqüestros.

Após a leitura de todos os seis textos jornalísticos selecionados, passamos a assistir à gravação do programa *Observatório da Imprensa*, exibido no dia 28 de agosto de 2001 pela *TV Educativa*. Trata-se de um programa de debates, no qual jornalistas e profissionais de diversas áreas discutem acerca da atuação da imprensa brasileira na cobertura de fatos noticiosos mediados pelo jornalista Alberto Denis. No episódio em questão, além do já mencionado mediador, o secretário de segurança pública do estado de São Paulo, Marco Antonio Petrelucci, o chefe da polícia civil do estado do Rio de Janeiro, Álvaro Lins, e os jornalistas Percival de Souza (*Rede Record*), Marco Antonio Coelho Filho (*TV Cultura*) e Luis Carlos Bernardes discutiram sobre qual seria a postura mais eticamente correta a ser assumida pelos órgão de imprensa e jornalistas quando cobrem casos de seqüestros. Além destes participantes, foram também exibidas gravações nas quais os jornalistas Sandro Vaia (diretor de redação de *O Estado de São Paulo*), Bernardo Ajzenberg (ombusman da *Folha de São Paulo*) e Luís Erlanger (diretor da *Central Globo de Comunicação*) e o então ministro da justiça, José Gregório, se manifestavam com seus pontos de vista. O programa foi de interesse para nosso trabalho não apenas em virtude do

tema debatido, mas também porque se tratava de um momento no qual várias e contrárias opiniões eram manifestadas, cada qual direcionada a conquistar a adesão do ouvinte, e porque eram sustentadas com argumentos.

Antes de efetivamente assistirmos à gravação, a tarefa proposta era a de os alunos detectarem quais pontos de vista eram defendidos sobre a questão. Percebemos que os policiais defendiam a tese de que a imprensa não deve divulgar nenhuma informação. Seus argumentos eram que, agindo assim, as investigações ficam prejudicadas (*argumento pragmático*) e que outros seqüestros são incentivados. Os jornalistas se dividiram: havia os que achavam que não devem ser divulgadas informações, e os argumentos eram os mesmos que os usados pelos policiais; outros achavam que sim, a imprensa deve divulgar, pois desta maneira podem ajudar a polícia nas investigações; um terceiro grupo de jornalistas defendia a posição de que a imprensa deve agir com discrição, seu argumento era que a imprensa não deve furtar seu propósito – informar é seu dever moral.

Os alunos comentaram apropriadamente que um dos lados mais interessados na questão não participou do debate: a família ou a vítima, que poderiam opinar tendo em vista a experiência que tiveram ao enfrentarem uma situação de seqüestro.

Após assistirmos ao programa, os alunos receberam uma transcrição parcial do mesmo (Anexo n.º 7), e realizamos uma análise dos argumentos. Dentre outros, mencionamos um argumento do tipo *regra de justiça* (Perelman, 1996) usado pelo jornalista Luís Elanger ao dizer que não se pode criar uma casta de pessoas influentes que conseguem impedir que a divulgação ocorra, ou seja, se a imprensa evitar divulgar o seqüestro de uma pessoa influente no meio televisivo ou em outro meio, deve então evitar divulgar todos os outros. Percebemos também que não houve consenso sobre a referência que dois jornalistas fizeram sobre a possibilidade de existirem estatísticas sobre casos solucionados com a ajuda da imprensa: Luís Elanger afirmou que *as estatísticas mostram que muitos casos foram elucidados devido à divulgação do crime*; já o jornalista Bernardo Ajzemberg diz que *não conheço nenhuma estatística que o fato de você divulgar tenha sido positivo para a solução do seqüestro, estes dados não conheço e duvido que eles existam*. Evidentemente cada um dos jornalistas deu seu parecer conforme este sustentaria sua opinião.

Ficou evidente nestes debates que é o modo como os argumentadores organizaram a hierarquia de valores envolvidos na questão que, em parte, orientava sua argumentação: se consideravam mais importante o valor do direito à informação, a argumentação se dava de um modo; se, por outro lado, achavam mais importante o valor da vida humana, a argumentação era outra. Também foi importante delimitarmos de modo bem claro o assunto debatido, o mesmo assunto sobre o qual os alunos, por sua vez, iriam expressar sua opinião na seqüência dos trabalhos, através de um texto escrito: o que estava em pauta não eram as conseqüências da divulgação de informações sobre qualquer situação de seqüestro, mas do seqüestro cujas investigações ainda estão em andamento e a vítima ainda em poder dos seqüestradores. Ter clareza neste detalhe possibilita colocar o foco no ponto exato da discussão.

A intenção com que realizamos todas estas tarefas era a de habilitar os alunos a desenvolver uma argumentação eficaz. Quisemos deixar claro aos alunos que argumentamos porque cremos em algo que consideramos importante que outros saibam ou aceitem, que sempre emitimos nosso ponto de vista orientando-nos para quem nos ouvirá (ou lerá nosso texto) e que apenas seremos felizes em nosso intento se tivermos clareza do que queremos: do ponto de vista que queremos defender, do percurso argumentativo que traçaremos a fim de alcançarmos nosso objetivo, aspectos do planejamento da produção textual que requerem disposição para refletir, pesquisar, ler.

Cremos que o teor do conteúdo das leituras e das discussões tornou claro o que desejávamos quando chegasse o momento da etapa final de todo o processo: a produção textual.

4.2 - A proposta de produção textual

Algumas orientações foram dadas aos alunos a fim de prepararem a argumentação a ser escrita. Por exemplo, a posição a ser assumida pelo autor do texto deve ser mantida clara em sua mente, pois somente assim ele pode produzir um texto coerente e eficaz. A tese deve ser elaborada *a priori* e a organização do texto completamente delineada antes do início da confecção do texto. A tese defendida funciona como uma lente, através da qual dados e argumentos tomam contorno ou forma. Para sua elaboração,

conforme Serafini (1985), sugerimos que os alunos utilizassem o seguinte artifício: que escrevessem a expressão “penso que...” seguida da frase-tese.

Tendo sido elaborada a tese, ou opinião a favor da qual tentariam argumentar. O próximo passo seria efetuar a pesquisa, em busca de informações e dados, e em seguida organizá-los em forma de argumentos. Recomendamos aos alunos, na seleção e organização das idéias, registrar tudo no papel. Inicialmente é possível fazer uma lista de argumentos tão extensa quanto possível, para que em seguida sejam selecionados os argumentos que efetivamente serão utilizados.

Uma vez que sempre agimos verbalmente com um objetivo em mira, o objetivo que orienta a escrita também deveria ser estabelecido antecipadamente. Este se relaciona com o ato ilocucional que instaura o processo interlocutivo. No caso dos textos majoritariamente argumentativos, tal ato é o de convencer ou persuadir o interlocutor a adotar algum tipo de ação, tal como a aceitação da opinião defendida.

Uma das maiores dificuldades na produção textual escrita na escola é criar a imagem do eventual leitor. Seria desejável que este fosse levado em conta desde a escolha das premissas e dos argumentos, já que suas crenças, convicções e valores podem, e devem, ser explorados pelo autor do texto. Ficou acertado com os alunos que um interlocutor possível, ao qual eles se dirigiriam, seria o autor de uma carta publicada pelo jornal *O Estado de São Paulo*, edição de 31 de agosto de 2001, na coluna *Fórum de debates*, à página A2 (Anexo n.º 8). Assim, tivemos um interlocutor que se mostrou consciente do papel da imprensa e tem uma posição definida, à qual o aluno poderia se alinhar ou se opor.

Uma vez que os gêneros com os quais os alunos mais tomaram contato, durante nosso trabalho, foram o comentário e o editorial, definimos que seriam estes que serviriam de protótipos para os alunos. Não foi especificada a extensão que deveria ter o texto.

Todas essas considerações foram objeto de estudo à medida em que liamos os textos jornalísticos em sala de aula.

Antes de apresentarmos os textos selecionados e suas análises, gostaríamos de tecer alguns comentários sobre os textos produzidos em sala de aula quando do primeiro contato do professor-pesquisador com os alunos, pois estas produções dão uma idéia acerca do nível de conhecimento deles referente à produção de textos argumentativos escritos.

Na ocasião, foi solicitado aos alunos que produzissem um texto que veiculasse a opinião sobre um assunto abordado em um texto que lhes seria oferecido para a leitura. Para elaborarem essa produção, a única orientação dada foi a de que os alunos deveriam, individualmente, ler o comentário do jornalista Carlos H. Cony, *Lula e a fome* (Anexo n.º 1), e se posicionarem criticamente sobre o assunto do texto. O ponto de vista do aluno deveria ser defendido em forma de texto escrito, no qual expusessem sua idéia, sendo esta sustentada por dois ou três argumentos.

Recolhemos 18 produções e, dentre todas, uma conseguiu apresentar uma tese defendida com argumentos de boa qualidade – coerentes e consistentes. Este texto também fez referência a discursos oriundos de seu exterior, apresentou uma tese original (no sentido de ter exigido uma reflexão pessoal por parte do aluno). Entretanto, tal produção foi uma exceção.

Os demais textos apresentaram variados problemas. Os mais recorrentes foram: falta do estabelecimento de conexão entre as idéias elencadas; apresentação da idéia principal (a que deduzimos ser, pelo menos) de forma dúbia ou obscura; apresentação de argumentos contraditórios; falta de consistência nas asserções, provavelmente por falta de informações relacionadas ao assunto e/ou falta de reflexão para a elaboração dos argumentos. Não houve menção de casos particulares que pudessem servir como exemplos, nem citação de discursos alheios (com exceção do texto de Cony, texto que, mesmo à disposição de todos os alunos, apareceu mencionado em apenas sete produções, ora com críticas ao Lula, ora a Betinho, ou ainda com críticas a Cony).

Para nós ficou evidente que, embora os alunos conseguissem escrever algumas idéias sobre o tema *fome*, ainda não sabiam articular tais idéias em torno de uma que assim se tornaria a idéia principal; que alguns deles não conseguiram perceber a necessidade de refutar idéias contraditórias no interior de seu discurso; que não conseguiram também construir um texto usando argumentos que não fossem os característicos do senso comum (através do uso do lugar-comum, de noções confusas e de segmentos congelados de linguagem).

Em seguida, passamos a analisar os textos produzidos em sala de aula pelos alunos.

4.3 – Análise dos textos produzidos em sala de aula

Ao nos debruçarmos sobre os textos dos alunos com o fim de analisá-los no que diz respeito ao modo como sua argumentação foi construída, pretendemos não perder de vista a possibilidade de realizar tal tarefa sob um prisma dialógico. Ou seja, antes de tudo, a intenção é a de apreender como são instauradas situações de interlocução através do texto, quais possibilidades que o texto oferece de fazer de seu autor um sujeito que age sobre outrem, e de como constrói tal argumentação a fim de obter adesão do interlocutor à sua idéia.

Uma vez que a ação básica (macro-ato) que é pretendida por um sujeito que se dispõe a argumentar (ato ilocucionário) é convencer ou persuadir (ato perlocucionário), dispomo-nos a refletir, a partir do texto, sobre as possibilidades destes atos perlocucionários serem bem sucedidos. Para tanto, os argumentos devem partir de premissas aceitáveis pelo interlocutor, os argumentos precisam conduzir de modo inconfundível, isto é, sem incoerências e inconsistências, à tese proposta. Esta também é parte da análise que nos interessa. Queremos nos fazer ouvintes de quem tem algo a dizer, porque leu a respeito, refletiu no que leu, e tentou escrever a partir de suas próprias reflexões, porque toda palavra quer ser ouvida.

Creemos, como Val (1991), que a natureza do texto é melhor compreendida se abirmos mão do rigor tecnicista e se dermos espaço à intuição e ao bom senso. Assim sendo, passaremos às análises dos 8 textos produzidos pelos alunos em sala de aula que selecionamos.

Texto 1

- 1 *Os meios de comunicação ajudam as pessoas a ficarem bem informadas. As pessoas têm*
- 2 *não só o direito, mas também o dever de saber como é o caráter dos nossos políticos, como*
- 3 *anda a violência no nosso país, a economia no mundo, os desastres naturais, as guerras. Mas*
- 4 *além destes tipos de informações que são 'saudáveis' existem informações como fofoca sobre*
- 5 *a vida alheia, que são informações que não deveriam ser divulgadas. É o caso do seqüestro*
- 6 *ocorrido na família Matarazzo.*
- 7 *O garoto Gonçalo Lara Campo Matarazzo, de 12 anos, foi seqüestrado, a imprensa não*
- 8 *respeitou os apelos de sua família para a não divulgação do caso. Segundo uma ação movida*
- 9 *pela família, ao noticiar o seqüestro, a Globo forneceu o sobrenome Matarazzo que a família*
- 10 *queria manter em segredo por causa da associação desta família com riqueza. Por isso o*
- 11 *garoto identificou-se como Lara.*

12 Ao noticiar o crime, o *Jornal Nacional* alertou os seqüestradores, que perguntaram ao
 13 garoto seu sobrenome. Como insistisse no Lara, os bandidos o deixaram sem comer e beber,
 14 até o dia seguinte quando confessou ter o sobrenome Matarazzo.

15 A *Globo* se defendeu alegando ter sua própria ética, que ao noticiar ela está contribuindo
 16 para o bom andamento da investigação.

17 Que ética é esta que põe em risco a vida das pessoas e não atende aos apelos da família?
 18 Os jornalistas não são investigadores, só a polícia tem pessoal especializado para dizer se é
 19 seguro ou não para a vítima que a notícia sobre o seqüestro seja ou não divulgada. O
 20 seqüestro só pode ser divulgado com a autorização da polícia e dos familiares. A família tem
 21 o direito de querer manter em sigilo e discrição sobre o seqüestro.

22 A família já passa por uma grande angústia quando um membro é seqüestrado, não
 23 precisa da imprensa ficar bisbilhotando e dando informações pessoais sobre a vida do
 24 seqüestrado e seus familiares. Isso pode aumentar o risco de vida do seqüestrado e a angústia
 25 da família.

26 A imprensa noticiou o seqüestro de *Patrícia Abravanel* mesmo depois do apelo da família
 27 para que o seqüestro não fosse divulgado.

28 A imprensa tem como maior objetivo o IBOPE, é a ética da ganância que visa mais lucros
 29 e não admite os efeitos colaterais que uma informação mal dada pode causar.

30 Se reportagens como a de *Patrícia Abravanel* alcançaram picos de IBOPE é porque há um
 31 público interessado que assiste, a TV só passa o que dá lucro. Se ninguém assistisse a esse
 32 tipo de notícia, será que os meios de comunicação teriam tanto empenho em noticiá-los?

No texto (1) entrecruzam-se vários discursos, e, no seu interior, entram em diálogo entre si. Logo em seu primeiro parágrafo, ouve-se uma voz que porta um discurso mais consensual que se contrapõe a um outro mais controverso, cuja defesa é a razão de ser da argumentação que segue: na *linha 1*, diz-se que *os meios de comunicação ajudam as pessoas a ficarem bem informadas*¹, mas adiante (*l. 4, 5*) afirma-se que *existem informações (...) que não deveriam ser divulgadas*. Relativamente poucos discordariam da importância de as pessoas estarem bem informadas, entretanto a maioria delas não faz questão de analisar se determinada notícia é realmente apropriada para ser divulgada ou se esta é relevante para sua vida, merecendo, por isso, sua atenção. Tal afirmação é coerente com a realidade relacionada com a televisão brasileira, haja vista a quantidade de noticiários que tratam apenas de notícias frívolas e/ou sensacionalistas.

O episódio narrado no texto (*l. 7 - 11*), envolvendo o seqüestro de um menino de 12 anos, coloca em contato outros discursos. No centro da discussão está exatamente um discurso, que é colocado sob *judice*: a notícia divulgada, na qual *a Globo forneceu o sobrenome Matarazzo que a família queria manter em segredo* (*l. 9, 10*). O pai do menino critica, em seu pronunciamento, a divulgação de seu sobrenome na TV. À crítica do pai, a

emissora responde, em sua defesa própria, que *tem sua ética própria* (l. 15). Assim o texto (1) costura um diálogo no qual as posturas ideológicas são antagônicas.

O discurso da emissora em defesa própria serve como justificativa para a pergunta retórica da l. 17: *Que ética é esta que põe em risco a vida das pessoas e não atende aos apelos da família?* A ética que sobrevaloriza o respeito à vida humana é o discurso que subjaz sustentando a pergunta com tom de indignação. Há uma voz que faz a defesa da vida, voz que não é explicitada, porém que conduz à resposta pleiteada pelo autor do texto, isto é, que a ética da emissora em questão não é tão ética assim.

Tratando-se de uma argumentação, conforme Perelman (1996), o autor do texto (1) dirige-se a um auditório com o intuito de convencê-lo e persuadi-lo. As questões que norteiam este aspecto da análise textual segundo o roteiro que utilizamos (conf. p. 83) são: a que tipo de auditório o locutor se dirige? Ou em outras palavras, como ele constrói a imagem de seu interlocutor? Uma possibilidade parece corresponder, em algumas características, à imagem que é possível ser feita do autor da carta enviada ao jornal *O Estado de São Paulo*, utilizada na proposta de produção textual, isto é, uma pessoa que é cônica da importância de estar bem informada, já que louvou o trabalho de uma parte da imprensa por ela denominada séria (Anexo n.º 8). Assim, ao afirmar que *as pessoas têm não só o direito, mas também o dever de saber como é o caráter de nossos políticos* (l. 1, 2), bem como de estarem informados sobre outros assuntos, o autor dá início a sua argumentação a partir de um ponto em que há consenso. Na construção de seu texto, o autor mantém sua opinião alinhada à do leitor mencionado de *O Estado*, haja vista que ambos admitem o valor do serviço de uma imprensa séria e o demérito da imprensa sensacionalista.

Authier-Revuz (1990) assinala que a presença, em um discurso, de uma outra modalidade de consideração de sentido para uma palavra pode recorrer ao exterior, ou à polissemia: trata-se de um ponto de heterogeneidade que interfere na cadeia do discurso. Na l. 4, é aspeado o termo '*saudáveis*', que distingue determinadas informações de outras. Ou seja, as notícias ali referidas não são o que exatamente se pode definir como saudáveis, apenas o são relativamente, ou seja, em consideração a outras que são ainda mais

¹ Optamos marcar as citações dos textos dos alunos usando itálico ao passo que a referência a outras obras continuarão ser marcadas através das aspas.

desagradáveis, prejudiciais ou indesejáveis. As aspas, deste modo, antevêm e absorvem uma eventual objeção por parte de um interlocutor antagônico, ao dotar a palavra de mais um sentido.

O autor do texto (1) se mostra avesso à opinião de que os órgãos de imprensa devam divulgar informações sobre seqüestros em andamento, pois afirma que dentre as *informações que não deveriam ser divulgadas* está o *seqüestro ocorrido na família Matarazzo* (l. 5, 6). Assim, respondendo à quarta questão do roteiro de análise, é possível depreender a seguinte tese, a qual o autor se propôs defender: a ética que deveria nortear o trabalho da imprensa não deve ser a da busca da audiência, mas deveria ser a do respeito à vida. Já a partir desta tese defendida vê-se que a argumentação do texto (1) aproxima-se da argumentação do editorial *Ética do respeito à vida*. Isto não significa, entretanto, que se trata de dois textos idênticos. O autor de (1) soube construir uma argumentação ‘original’, ou seja, tendo como partida o que já havia sido dito, imprimiu sua marca pessoal a partir de uma análise dos dados disponíveis. Faz isto, por exemplo, ao afirmar que são divulgadas notícias sensacionalistas nos programas de TV *porque há um público interessado que assiste* (l. 30, 31), argumento não utilizado nos seis textos jornalísticos que lemos em sala de aula.

A premissa de que parte a argumentação envolve dois valores socialmente aceitáveis numa democracia: o valor do direito à vida de todo ser humano de um lado e do outro o valor do direito à informação. O texto parte do pressuposto de que estes dois valores se organizam hierarquicamente, sendo o primeiro mencionado o mais importante: o valor dado à vida é superior ao dado ao direito à informação.

Quais são os argumentos usados no texto para a sustentação da tese? Em que ‘moldes argumentativos’ foram desenvolvidos?

O texto (1) faz uso de dois casos particulares. O primeiro é apresentado a partir do segundo parágrafo: *O garoto Gonçalo Lara Campo Matarazzo, de 12 anos, foi seqüestrado, a imprensa não respeitou os apelos de sua família para a não divulgação do caso. Segundo uma ação movida pela família, ao noticiar o seqüestro, a Globo forneceu o sobrenome Matarazzo que a família queria manter em segredo por causa da associação desta família com riqueza. Por isso o garoto identificou-se como Lara. Ao noticiar o crime, o Jornal Nacional alertou os seqüestradores, que perguntaram ao garoto seu sobrenome.*

Como insistisse no Lara, os bandidos o deixaram sem comer e beber, até o dia seguinte quando confessou ter o sobrenome Matarazzo (l. 7 - 14). Assim é relatado o episódio em que uma emissora coloca a vítima do seqüestro em andamento em um risco maior do que se encontrava antes da divulgação de certos detalhes do crime. O caso foi tão sério que a família da vítima resolveu acionar a justiça contra a emissora. Conforme Perelman (1996), o objetivo almejado pelo uso de exemplos na argumentação é o de estabelecer alguma regra ou generalização. Parece que a generalização pretendida aqui é a de que, não obstante os benefícios que um órgão de imprensa assevera trazer por divulgar tudo o que sabe sobre o seqüestro, a divulgação deste crime traz prejuízos à vítima e a seus familiares. Ora, se uma vítima correu efetivamente tal risco, o que impede que tais episódios se repitam mais e mais vezes? Esta parece ser a conclusão a que se deseja chegar com este caso particular. Negar que tal exemplo tenha estatuto de fato, o que anularia seu valor argumentativo, parece estar fora de cogitação: é um relato concreto que não tem motivos para ser posto em dúvida.

Podemos caracterizar a conduta adotada pela *Globo*, descrita neste caso particular, como típica de um antimodelo. Se existem condutas dignas de serem imitadas, existem por outro lado aquelas cujos efeitos são prejudiciais, quer a si quer aos em redor. Ou seja, se outros órgãos de imprensa imitarem o modelo negativo da emissora em questão, as conseqüências nefastas para as vítimas podem ser multiplicadas tantas quantas vezes for imitado o modelo negativo. Notemos que tal modelo funciona de certo modo coerente especificamente com a premissa que sobrevaloriza a vida humana em relação ao direito à informação. Há uma relação clara entre a tese e o exemplo que acabamos de esmiuçar: se o texto (1) quer convencer o leitor de que é a ética do respeito à vida que deveria reger a cobertura jornalística de crimes de seqüestros, o exemplo dado é claro: quando a ética adotada é outra, a vida da vítima fica por um triz ainda mais.

O segundo argumento utilizado no texto (1) fornece uma razão para a idéia de que a decisão sobre o que divulgar sobre o acontecido e quando fazê-lo deve ser tomada não pelos órgãos de imprensa, mas pela polícia: *só a polícia tem pessoal especializado para dizer se é seguro ou não para a vítima que a notícia sobre o seqüestro seja ou não divulgada (l. 18, 19).* Trata-se de um argumento que leva em conta a interação entre o ato e a pessoa. Na argumentação, a pessoa passa a ser considerada suporte de uma série de

qualidades, autora de uma série de atos e juízos, todos os quais se tornam ponto de partida da argumentação e servem para quem argumenta prever certos atos desconhecidos mas que podem, até prsumivelmente, serem adotados pela pessoa em questão (Perelman; 1996). Assim, considera-se no texto que há determinados profissionais que, quer em decorrência de treinamento, quer da experiência adquirida no exercício da profissão, quer por outros motivos, se tornam aptos para a tomada de determinadas decisões: são os policiais, especificamente os especializados no combate ao crime de seqüestro. A caracterização destes por atos e qualidades determinados lhes dá uma vantagem decisiva sobre os jornalistas: para a tarefa de determinar o que e quando publicar no noticiário, não estes, mas os policiais devem ter a palavra final. Prevê-se, pelo fato de serem especialistas, que suas decisões serão as mais acertadas. Parece ficar subentendido aqui que a ética que move determinadas decisões não é a mesma em cada caso: no dos policiais, a ética do respeito à vida é o que dá o tom quando consideram o que é ou não seguro à vítima; no caso dos jornalistas não se dá o mesmo: a busca de audiência é motivo de seu empenho em muitos casos.

O texto (1) contempla questões que envolvem todos os três segmentos envolvidos nos episódios de seqüestro: a imprensa, a polícia e as vítimas (seqüestrado e familiares). Ao apresentar mais uma razão para que informações acerca de seqüestros não venham a público, o texto leva em conta a situação emocional da família. Afirma que *a família já passa por uma grande angústia quando um membro é seqüestrado, não precisa da imprensa ficar bisbilhotando e dando informações pessoais sobre a vida do seqüestrado e seus familiares (l. 22 - 24)*. Argumenta que, pelo fato de ver um ente querido em poder de seqüestradores, a angústia da família é deveras enorme, porém tal angústia é intensificada ainda mais quando a mídia expõe-no a um risco maior: *isso pode aumentar o risco de vida do seqüestrado e a angústia da família (l. 24, 25)*. O autor do texto faz uso de um argumento que estabelece uma relação causa-efeito entre dois fenômenos e analisa um em relação ao outro. Assim, ter um sentimento negativo intensificado é a consequência da atuação inescrupulosa da mídia. A partir do estabelecimento de tal relação, na verdade um ato argumentativo, o texto aprecia o ato consoante suas consequências desfavoráveis. Trata-se de um argumento do tipo pragmático: aprecia-se um acontecimento reportando-se a seus efeitos. Sendo negativas as consequências, podemos atribuir à causa um valor igualmente

negativo e por isso digna de ser repudiada ou condenada. Assim, já que, quando adotada, não beneficia aos maiores interessados em ver a solução do problema, pelo contrário, na verdade traz-lhe malefícios, a conduta não deve ser repetida. Percebemos que o argumento pragmático utilizado pelo autor foi desenvolvido consoante a tese defendida: por agirem com falta de ética, jornalistas e órgãos de imprensa prejudicam a família, atitude esta indesejável: *a família (...) não precisa da imprensa ficar bisbilhotando* (l. 22, 23).

Em seguida, o autor usa o outro dos dois casos particulares aos quais já nos referimos: *a imprensa noticiou o seqüestro de Patrícia Abravanel mesmo depois do apelo da família para que o seqüestro não fosse divulgado* (l. 26, 27). Trata-se, como percebemos, de um outro seqüestro, desta vez envolvendo a filha do apresentador de televisão Sílvio Santos, Patrícia Abravanel. Cremos que este caso tem uma relação com o argumento pragmático desenvolvido no parágrafo anterior, apenas que tal relação aparece tênue demais no texto. Nele, o texto afirma que a aflição por que a família passa, pelo fato do seqüestro em si, já é grande, e pode ser intensificada ainda mais se a imprensa divulgar certas informações. Esta regra poderia ser apresentada explicitamente como a que o caso particular quer corroborar. O caso em questão poderia ser coerentemente usado como um exemplo desta idéia que se apresentou anteriormente, mas o autor não o fez, ou seja, não explicitou a regra que o exemplo quer ver estabelecida. Ao invés de simplesmente justapor a idéia de que a aflição das vítimas pode aumentar com a divulgação do seqüestro e a menção do caso ocorrido com a filha do apresentador Sílvio Santos, talvez teria sido melhor explorar argumentativamente o sentimento que moveu a família ao apelo à imprensa para não divulgarem a notícia, citando depois a postura assumida pela imprensa. Uma vez que estas relações não foram explicitadas, a menção do caso aparece solta no texto, flutua nele.

O argumento *a imprensa tem como maior objetivo o IBOPE, é a ética da ganância que visa mais lucros e não admite os efeitos colaterais que uma informação mal dada pode causar* (l. 28, 29) é o último utilizado pelo autor do texto. Ele se aproveita das relações possíveis de serem estabelecidas entre o ato e a pessoa, isto é, analisando-se determinadas características ou ações da pessoa em questão, chega-se a certas conclusões acerca do agente. Assim sendo, se os órgãos de imprensa agem primeiramente em função do IBOPE, que aqui aparece como sinônimo de lucro, se agem movidos pela ganância, são

eles próprios gananciosos. Seus próprios atos depreciam o valor ético que podemos atribuir a atos como estes. Desqualificam-nos a ponto de a intenção de seus futuros atos serem passíveis de questionamentos. Portanto, se os órgãos de imprensa agem sem ética, merecem as críticas, e apenas se agirem de modo diferente, isto é, respeitando a ética do direito à vida, é que mudarão sua imagem.

Por fim, o texto dirige sua crítica àqueles que ficam no outro extremo da interação televisiva: do produtor das matérias jornalísticas, as críticas recaem então sobre os telespectadores. O argumento é o seguinte: *se reportagens como a de Patrícia Abravanel alcançaram picos de IBOPE é porque há um público interessado que assiste, a TV só passa o que dá lucro. Se ninguém assistisse a esse tipo de notícia, será que os meios de comunicação teriam tanto empenho em noticiá-los? (l. 30 - 32)*. As reportagens divulgadas sem nenhum critério ético têm sua razão de ser em virtude de haver quem as assista, quem as aprecie. Conforme Perelman (idem), trata-se de um argumento de reciprocidade. Duas situações são concebidas numa relação de simetria, ou seja, em alguns aspectos elas se identificam como possuindo um valor idêntico. Divulgar notícias de seqüestro e assistir a elas nos noticiários são colocados numa relação simétrica: o valor atribuído a uma das situações pode ser equalitativamente atribuído à outra. Assim, se é uma atitude antiética divulgar detalhes sobre seqüestros em andamento, também o é assisti-los; se é condenável transmitir os noticiários, também o é sintonizá-los no aparelho, em última instância. Com base neste argumento de reciprocidade, chega-se logicamente à conclusão de que a sociedade tem também uma parcela de culpa pelo que acontece. Afinal, se não houvesse público, não haveria espaço na mídia para noticiários sensacionalistas. É nos dois últimos parágrafos que a real motivação para o empenho das emissoras de TV e órgãos de imprensa em divulgar notícias de seqüestro aparece, conforme visão do autor, dizendo, por exemplo, que *a imprensa tem como maior objetivo o IBOPE, é a ética da ganância que visa mais lucros (l. 28)*.

Sintetizando a argumentação, pode-se organizar o seguinte esquema:

- a ética que deveria nortear o trabalho da imprensa não deveria ser a do IBOPE, mas a do respeito à vida, no que se refere à decisão de divulgar ou não notícias sobre seqüestro (tese)
- a divulgação coloca a vítima num risco de morte maior (argumento pragmático)

- seqüestro na família Matarazzo (exemplo)
- apenas a polícia tem especialistas em condição de decidir quando divulgar (argumento ato-pessoa)
- a divulgação aumenta a angústia da família (argumento pragmático)
- há um público que alimenta os noticiários sensacionalistas e que tem culpa também pelo que acontece (argumento de reciprocidade)

Conforme especificamos no Capítulo III, outro aspecto que procuramos contemplar em nossa análise (item n.º 6) é a coerência entre as partes e as idéias do texto produzido. O texto (1) apresenta sua tese de modo claro e coerente, ou seja, a idéia de que não se deve divulgar itens noticiosos referentes a seqüestros permeia todo o texto, no qual conseqüências e causas são arroladas para convencer o leitor. Antecipando-se a uma contra-argumentação, o autor salienta a necessidade e o valor das informações, mas certas informações apenas. Há um fragmento tipicamente narrativo (l. 7 - 14), e o autor soube desenvolvê-lo adequadamente, por utilizar os elementos lingüísticos que lhe são típicos: verbos no pretérito perfeito basicamente: *respeitou* (l. 8), *forneceu* (l. 9), *identificou-se* (l. 11), em contraposição aos do tempo presente nos fragmentos argumentativos *stritu sensu*, como *ajudam* (l. 1), *são* (l. 18), *passa* (l. 22); discursos relatados: *o Jornal Nacional alertou os seqüestradores* (l. 12), *o garoto confessou ter o sobrenome Matarazzo* (l. 14); e um esquema narrativo que parte de uma situação inicial (a vítima no cativo) que é modificada (a vítima corre mais perigo de morte ainda) por uma ação transformadora (divulgação da notícia). O trecho termina com uma sanção: *Que ética é esta que põe em risco a vida das pessoas e não atende aos apelos da família?* (l. 17). No entanto, o mais importante a se destacar é que tal fragmento narrativo tem uma função bastante precisa no texto: serve qual argumento a favor de uma tese.

O sexto item do roteiro de análise que utilizamos (conf. p. 83) diz respeito ao quesito de não-contradição. Conforme Charolles (1988), em um texto, as proposições explícitas não podem entrar em contradição com o conteúdo semântico de outras proposições ou de seus pressupostos. Assim, as premissas de que se serve uma argumentação devem conduzir, de uma forma não-contraditória, à tese, através de argumentos também coerentes. Neste quesito, o texto (1) tem suas partes em relações de concordância. Sua premissa, que afirma que o valor da vida humana é mais importante do

que o valor do direito à informação, apenas pode conduzir à opinião de que a imprensa não deve noticiar crimes de seqüestro. Esta, a tese principal defendida no texto, é apoiada coerentemente por seus argumentos, conforme analisados acima.

Esperávamos também, por fim, que o autor do texto construísse de modo coerente as relações lógicas entre as idéias. Novamente para Charolles (1988), em um texto coerente, os fatos devem estar relacionados diretamente, como em causa, condição e consequência. É importante a articulação entre as idéias ser clara, isto é, estas devem estabelecer encadeamentos, relações pertinentes. Algumas destas relações presentes no texto são:

- divulgação de notícias de seqüestro ⇒ aumento de risco de morte para o seqüestrado (relação de causa-consequência)
- divulgação de notícias de seqüestro ⇒ aumento do sofrimento da família do seqüestrado (relação de causa-consequência)
- existência de público para programas sensacionalistas ⇒ transmissão de programas sensacionalistas (relação de causa-consequência)
- maior especialização profissional dos policiais ⇒ maior capacitação para o desempenho das funções na resolução dos casos de seqüestro (relação de causa-consequência)

Os fatos acima alistados são exemplares de como relações lógicas foram construídas no corpo do texto. Nestes quatro exemplos, o primeiro fato é apresentado como sendo a causa do segundo. As relações assim se constituem como sendo do tipo causa-consequência; de modo que, no primeiro caso, podemos entender que o risco de morte para o seqüestrado aumenta porque (conector que expressa relação de causalidade) (Koch, 1992a) a notícia foi divulgada. O mesma explicitação pode ser feita para as demais construções lógicas.

No que diz respeito aos elementos de conexão utilizados nestas operações, nos dois primeiros casos o autor se utiliza de uma pausa, graficamente assinalada por um ponto final: *A família (...) não precisa da imprensa ficar bisbilhotando e dando informações pessoais sobre a vida do seqüestrado e seus familiares. Isso pode aumentar o risco de vida do seqüestrado e a angústia da família (l. 23 a l. 25)*. Uma alternativa para a estratégia aqui utilizada seria o uso do conector “pois”: *A família (...) não precisa da imprensa ficar bisbilhotando e dando informações pessoais sobre a vida do seqüestrado e seus familiares,*

pois isso pode aumentar o risco de vida do seqüestrado e a angústia da família. A estratégia da pausa é utilizada também no quarto exemplo: *só a polícia tem pessoal especializado para dizer se é seguro ou não para a vítima que a notícia sobre o seqüestro seja ou não divulgada. O seqüestro só pode ser divulgado com a autorização da polícia e dos familiares (l. 18 a l. 20).* Neste caso, a pausa foi utilizada no lugar do conector “por isso”. Como Koch (1992a, p. 94 – 95) afirma: “os conectores interfrásticos são, muitas vezes, substituídos por pausas (marcadas por dois pontos, vírgulas ou ponto final na escrita), que podem, portanto, assinalar tipos de relações diferentes, podendo ser facilmente explicitadas”, sendo isto o que fazemos aqui. E por fim, no terceiro caso, o conector é usado explicitamente: *se reportagens como a de Patrícia Abravanel alcançaram picos de IBOPE é porque há um público interessado que assiste (l. 30 - 31).*

Evidentemente, outras relações entre proposições foram estabelecidas no decurso do texto, dentre as quais podemos citar:

- ⇒ *as pessoas têm não só o direito, mas também o dever (...)* (l. 1, 2): o conector ‘*não só ... mas também*’ soma argumentos para uma mesma conclusão;
- ⇒ *só a polícia tem pessoal especializado (...)* (l. 18); *o seqüestro só pode ser divulgado (...)*: o operador *só* distribui argumentos para uma afirmação total;
- ⇒ *Mas além destes tipos de informações que são ‘saúdáveis’ existem informações como fofoca* (l. 4, 5): o conector *além de* soma argumentos para uma mesma conclusão. Neste caso, o conector *mas* parece não apresentar uma real função, uma vez que não há aqui o propósito de se exprimir uma relação de oposição com o que foi dito anteriormente;
- ⇒ *Que ética é esta que põe em risco a vida das pessoas e não atende aos apelos da família?* (l. 17): há aqui uma relação de contrajunção expressa não por um conector, mas por uma pausa, já que anteriormente é afirmado que *a Globo se defendeu alegando ter sua própria ética* (l. 15); a intenção parece ser a de descaracterizar a ética que a emissora diz ter;
- ⇒ *porque há um público interessado que assiste, a TV só passa o que dá lucro* (l. 30, 31): aqui, a pausa, graficamente assinalada com vírgula, substitui o conector *pois*, que exprimiria a relação existente de justificativa.

Como já salientamos, seria necessário tornar mais explícita a relação entre o caso de seqüestro de Patrícia Abravanel (l. 26, 27) e o argumento de que a divulgação aumenta a angústia da família, idéia que o precede imediatamente (l. 24, 25).

No que diz respeito à seleção lexical, o uso das expressões *fofoca* (l. 4) e *bisbilhotando* (l. 23) está empregado, em sentido argumentativo, de modo apropriado. Tal opção, como afirma Bakhtin (1997), não é neutra, isto é, é dotada de intencionalidade. O caso pode ser o de o autor do texto (1) caracterizar a divulgação de notícias de seqüestro pejorativamente, e quem as espalha como fofoqueiro, bisbilhoteiro, predicados de sentido não muito positivo, e eticamente condenáveis para a imprensa.

Texto 2

1 *Nosso país é assolado por crimes que mexem com o estado emocional da*
2 *população em geral. Às vezes estes são usados pela imprensa para obtenção de*
3 *lucro e audiência.*

4 *São vários os casos diários de seqüestros, mas apenas os mais*
5 *“interessantes” são divulgados, preferencialmente caso tratem de pessoas famosas.*
6 *Estes seqüestros estão a cada dia mais perigosos e ocupam grande espaço nos*
7 *meios de comunicação. Essa publicação, às vezes, prejudica o trabalho da polícia e*
8 *a segurança da vítima.*

9 *A imprensa é um meio de comunicação que, às vezes por não agir de acordo*
10 *com a orientação da polícia prejudica a vida de muitos inocentes, vítimas de*
11 *bandidos perigosos e que podem acabar matando-as. Em caso de seqüestro isso é*
12 *frequente.*

13 *Embora a população tenha o direito de estar bem informada sobre os fatos*
14 *que acontecem em nosso país e de receber essas informações facilmente (jornais,*
15 *rádios, tevês, etc.) existe certo limite para essas divulgações de informações de*
16 *seqüestros nas emissoras, pois elas podem prejudicar a segurança da vítima.*

17 *Aí entra a polícia e seu papel solucionador pois para proteger a vítima*
18 *a polícia pode proibir a divulgação visto que há casos em que pessoas de famílias*
19 *famosas sofrem uma pressão maior pelos seqüestradores. Como nos casos de*
20 *Wellington Camargo e Gonçalo Lara Campos Matarazzo que sofreram grande*
21 *pressão por pertencerem a uma família famosa. O caso de Wellington foi uma*
22 *brutalidade tamanha, pois ele era paraplégico e no caso de Gonçalo, uma simples*
23 *criança ficou sem comer nem beber, pois a Rede Globo divulgou seu sobrenome*
24 *Matarazzo e prejudicou muito a família e o seqüestrado porque ao informar o*
25 *sobrenome a emissora prejudicou a solução do caso sendo que os seqüestradores*
26 *não tinham informação sobre este detalhe.*

27 *É nosso direito receber informações sobre todo o tipo de notícias e*
28 *denúncias que nos interessam e que possam repercutir em nosso cotidiano. A*

29 *imprensa provavelmente usa notícias de seqüestro para obter ibope e com isso*
 30 *dinheiro e fama.*

31 *Como diz o jornalista Bernardo Ajzemberg: “a imprensa não é um braço*
 32 *auxiliar da polícia”. Mesmo que ela quisesse divulgar informações sobre*
 33 *seqüestros, ela não deveria pois podem aparecer denúncias falsas que*
 34 *atrapalham as investigações. A briga de ibope entre as emissoras e programas*
 35 *sensacionalistas é que pode prejudicar o trabalho policial.*

36 *Concluindo, a imprensa é um meio de comunicação que age por interesse*
 37 *próprio. Se for de seu interesse ela pode beneficiar a polícia e ajudar na resolução*
 38 *de alguns casos, mas do contrário, se for para obter alguma espécie de vantagem, a*
 39 *imprensa pode prejudicar as vítimas de seqüestro. Afinal, o mundo informativo é*
 40 *uma guerra, e quem sai na frente é que leva a vantagem.*

— No texto (2), como não poderia deixar de ser, estão presentes marcas explícitas do diálogo estabelecido entre vários discursos. O discurso utilizado para abrir o texto, que ao mesmo tempo lança uma base de acordo com o interlocutor, afirma que *nosso país é assolado por crimes que mexem com o estado emocional da população em geral* (l. 1, 2). Este é um discurso do tipo bastante consensual, afinal o aumento da criminalidade é fato percebido por todos. Embora a idéia expressa no primeiro período seja consensual, a do período seguinte já não o é, ou pelo menos não com a mesma intensidade: *às vezes estes são usados pela imprensa para obtenção de lucro e audiência* (l. 2, 3). É esta idéia que dará o tom ao texto, será em torno dela que as reflexões do texto irão girar.

Quando o autor do texto retorna, no segundo parágrafo, às idéias básicas já expressas no primeiro parágrafo (que há muito crime e que a imprensa os divulga objetivando lucro), é acrescentado que não são todos os casos de seqüestro que merecem a atenção por parte da imprensa mas *apenas os mais “interessantes” são divulgados, preferencialmente caso tratem de pessoas famosas* (l. 4, 5). O fato de o termo *interessante* ter sido escrito entre aspas muda-lhe o estatuto de significação. Authier-Revuz afirma que uma outra modalidade de sentido para uma palavra pode ser considerada como proveniente do exterior (como no caso que consideramos): “ao lado do sentido dado como corrente, um sentido é constituído por uma palavra por referência a um ou outros sentidos produzidos alhures, no interdiscurso ou na língua” (1990, p. 30). Rigorosamente, a imprensa não admitiria existir nenhum caso de seqüestro que pudesse ser qualificado de interessante; o autor, no entanto, o faz, e ainda usando uma escala de interesse – se há os mais interessantes, tem de haver os menos interessantes. Tal interesse, não admitido, estaria

vinculado à audiência. Há de se admitir também que nenhum tipo de crime, seqüestro incluso, sob nenhum ponto de vista, pode ser considerado interessante, mas, para a imprensa, pelo menos sob um aspecto ele é de interesse: para obter audiência.

Duas vezes se fazem ouvir no quarto parágrafo: uma na forma do discurso também um tanto comum, que defende a idéia de que embora *a população tenha o direito de estar bem informada sobre os fatos que acontecem em nosso país e de receber essas informações facilmente* (l. 13, 14). É importante que a população esteja bem informada, o que, por sua vez, exige que haja veículos que se incumbam de buscar e publicar informações. No entanto, na seqüência há um discurso na direção contrária: *existe certo limite para essas divulgações de informações de seqüestros nas emissoras, pois elas podem prejudicar a segurança da vítima* (l. 15, 16). As informações no discurso anterior caracterizadas como, em certos sentidos, benéficas, agora sofrem certa restrição quando se avaliam seus benefícios; revelam-se prejudiciais, sob certas circunstâncias, pelo menos para a vítima. O conector *embora* já assinala, no início do parágrafo, que essas duas vezes se colocam em oposição.

A fim de dar um maior peso à tese defendida, de que deve haver algum limite na divulgação de notícias para que não se prejudique a vítima, chama-se a pronunciar alguém de prestígio: *como diz o jornalista Bernardo Ajzemberg: "a imprensa não é um braço auxiliar da polícia"* (l. 31, 32). Através das aspas, ata-se diretamente o discurso de um representante de um órgão da imprensa que se alinha à argumentação do texto (2). Conforme Maingueneau (1997), trata-se de um fenômeno de heterogeneidade mostrada; o discurso relatado dá a oportunidade da aparição de um segundo locutor, cujo discurso pode ter seus limites percebidos na superfície do discurso citante, no nosso caso o texto (2). Após a citação que afirma que a imprensa e a polícia não têm a mesma função (a de investigação para a solução de crimes de seqüestro), o autor do texto (2) reenquadra o discurso citado, afirmando que a motivação dos órgãos de imprensa são os índices de IBOPE.

Presume-se que o interlocutor a quem o texto se dirige seja alguém inteirado da maneira de como ocorre a cobertura da imprensa nos casos de seqüestro, pois ao mencioná-la, o autor o faz de modo comedido, condizente com a realidade dos crimes. Bakhtin (1997) explica tal fenômeno: a composição do enunciado e seu estilo dependem de como o locutor percebe ou imagina seu interlocutor. No texto aparece várias vezes a locução *às vezes* (l. 2,

7, 9). Desta maneira, o autor do texto diminuiu a abrangência da aplicação das regras nos episódios de seqüestro que efetivamente ocorrem. Desta forma, a locução é usada para, por exemplo, afirmar que nem todos os casos de seqüestro são explorados pela mídia ou que nem toda publicação de notícias prejudica as investigações.

No último parágrafo, podemos afirmar que mais uma vez seu autor demonstra que leva em conta seu interlocutor na produção, dando-lhe instruções para a leitura. Faz isto recorrendo ao termo *concluindo* (l. 36) para realizar uma operação metadiscursiva na qual o autor orienta as expectativas que seu interlocutor pode criar do que se seguirá. Interrompe o fluxo do discurso argumentativo e se dirige ao leitor assinalando que seu texto está prestes a findar.

Com o uso de *provavelmente* na expressão *a imprensa provavelmente usa notícias de seqüestro para obter ibope e com isso dinheiro e fama* (l. 28 – 30), o autor deixa de fazer uma afirmação demasiadamente categórica acerca de motivações nem sempre constatáveis objetivamente. Sem o uso de tal modalizador, seria muito simples a refutação dos argumentos, que poderia ser feita por um leitor inteirado do assunto.

Passando a analisar o quarto item do roteiro de análise, conforme já citamos, a tese a que o texto se dedica a defender é a de que deve haver alguns limites para a divulgação de notícias de seqüestro para que a vítima não seja prejudicada, sendo esta idéia apresentada no quarto parágrafo.

A fim de convencer seu interlocutor a aderir à sua opinião, o autor constrói a argumentação com basicamente três esquemas argumentativos. A premissa de que parte a argumentação do texto é a preponderância do direito à vida sobre o direito à informação (hierarquia de valores).

O primeiro argumento apresentado coloca o foco de atenção no que acontece com a vítima. Afirma que *a imprensa é um meio de comunicação que, às vezes por não agir de acordo com a orientação da polícia prejudica a vida de muitos inocentes, vítimas de bandidos perigosos e que podem acabar matando-as* (l. 9 – 11). Trata-se de um argumento que procura estabelecer um vínculo entre dois fatos, numa relação de causa-conseqüência. Perelman (1996, p. 299) afirma que o vínculo causal permite argumentações de três tipos, sendo um deles “as que tendem a relacionar acontecimentos sucessivos dados entre eles”. Aqui, a atuação da imprensa que nos momentos em que faz cobertura de

episódios de seqüestro desconsidera as orientações da polícia acaba por aumentar o risco de morte por que passa o inocente, a vítima. Uma vez que se presume ser a vida do seqüestrado o mais importante bem a ser defendido, este argumento apóia coerentemente a idéia de que deve haver limites para a atuação da mídia nas coberturas de seqüestro.

Em seguida, o argumento passa a explorar com mais detalhes o vínculo estabelecido. Faz isto descrevendo a condição fragilizada em que se encontravam as vítimas, bem como destacando a violência com que os bandidos agiram em dois casos particulares que analisaremos adiante.

O argumento prossegue dando atenção a um grupo mais restrito de vítimas de seqüestro: as famílias com membros que são personalidades famosas. Estas acabam sofrendo uma pressão maior do que outras com menor notoriedade pública. O argumento se aproveita dos casos envolvendo *Welington Camargo e Gonçalo Lara Campos Matarazzo que sofreram grande pressão por pertencerem a uma família famosa* (l. 20, 21). A regra que estes exemplos pretendem estabelecer é justamente a de que os famosos sofrem maior pressão, por isso sua condição de ser seqüestrado não deveria ser divulgada. O desfecho de ambos os casos apóia tal idéia. O argumento desenvolvido abordou as conseqüências finais apenas do caso Matarazzo: *[a] criança ficou sem comer nem beber* (l. 23) e *ao informar o sobrenome a emissora prejudicou a solução do caso* (l. 24, 25). Cremos, no entanto, que o mesmo poderia ter sido feito com o caso envolvendo a família Camargo, de tal forma que a regra, naturalmente, seria ainda mais consistentemente estabelecida.

É no desenvolvimento deste argumento em forma de exemplo que ocorrem fragmentos de narração e de descrição. É interessante refletir sobre o desdobramento decorrente desses fragmentos.

No primeiro caso, o seqüestro é descrito como uma *brutalidade tamanha, pois ele era paraplégico* (l. 22); no segundo, *no caso de Gonçalo, uma simples criança ficou sem comer nem beber* (l. 22, 23). Assim, os adjetivos *paraplégicos* e *simples criança* têm forte apelo persuasivo. Cremos que a intenção é a de fazer o interlocutor criar uma imagem dos seqüestrados como sendo pessoas indefesas, incapazes de merecer o tratamento a que foram submetidas, diretamente pelos seqüestrados e indiretamente pela mídia. Afinal, o discurso corrente é que há, em especial, alguns membros da sociedade que precisam de maior cuidado e proteção; entre estes há as crianças e os deficientes físicos. Parece que o

autor se vale deste discurso para criar certa empatia no interlocutor. Entretanto, cremos que tal descrição poderia ser melhor explorada se servisse para apoiar uma argumentação mais específica (com relação à descrição); para isto seria possível argumentar que a imprensa, mesmo nos casos que envolvem pessoas especialmente vulneráveis, e principalmente nestes, se mostra incompreensivelmente insensível.

Em seguida, o texto (2) apresenta a razão que seu autor atribui às divulgações feitas pela TV: *a imprensa provavelmente usa notícias de seqüestro para obter ibope e com isso dinheiro e fama (l. 28 – 30)*. Tal argumento é do tipo que estabelece relações entre a pessoa e seu ato. A imprensa pode ter seu caráter avaliado positiva ou negativamente, dependendo dos motivos que a levam a agir de uma ou de outra forma. Para Perelman (1996; p. 344), “as intenções do agente, os motivos que lhe determinam a ação, serão amiúde considerados como a realidade que se esconde atrás das manifestações puramente exteriores e que é preciso procurar conhecer através das aparências, pois são eles, afinal de contas, os únicos que teriam importância”. Assim, mesmo que o ato de divulgar informações seja, por si só, importante para a sociedade, o argumento, implicitamente, questiona a validade deste ato quando sua motivação é *obter ibope e com isso dinheiro e fama (l. 30)*. A falta de ética e de escrúpulos revelada pelo ato em questão é reveladora também da essência dos órgãos de imprensa: estes são também antiéticos e inescrupulosos.

O texto (2) é bastante feliz ao criticar a manipulação que a mídia faz de um direito básico das sociedades democráticas: usa o direito de expressão para obter altos índices de IBOPE. E conseqüentemente, mais lucro. Conforme Perelman (idem, p. 338), “um ato é, mais que um indício, um elemento que permite construir e reconstruir nossa imagem de pessoa (...)”. A imagem que se pode criar de uma pessoa ou instituição que se aproveita de um direito legítimo da sociedade para fins particulares pode ser extremamente negativa. O autor poderia questionar assim que credibilidade teria tal pessoa ou instituição (o jornalista ou os órgãos de imprensa) para decidir por si, autonomamente, o que e quando divulgar.

O argumento seguinte se vale de um vínculo causal que pode ser estabelecido entre dois fatos: as investigações da polícia que visam a garantir o resgate da vítima com segurança podem ser prejudicadas porque surgem denúncias falsas em decorrência da divulgação sensacionalista de órgãos da imprensa; nas palavras do texto: *a briga de ibope*

entre as emissoras e programas sensacionalistas é que pode prejudicar o trabalho policial (l. 34, 35). A cobertura feita pela mídia, desta forma, é julgada como danosa, ou indesejável, em virtude das suas conseqüências. O autor do texto (2) não é o único a pensar desta forma; como ele, o jornalista Bernardo Ajzemberg, da *Folha de São Paulo*, afirma que “*a imprensa não é um braço auxiliar da polícia*” (l. 31, 32). Conforme Perelman (idem), o argumento de autoridade, aqui utilizado, na maioria das vezes não se constitui em única prova, mas completa a argumentação. Parece ser este o caso: uma vez que o vínculo causal estabelecido entre os fatos ‘a divulgação de notícias’ e ‘maior dificuldade para a polícia desempenhar seu papel’ poder ser contestado, aliás como qualquer argumento, o discurso citado tende a reforçar o argumento, especialmente vindo de onde vem: trata-se de um representante de um órgão de imprensa que critica a atuação de alguns de seus semelhantes, os que se aproveitam de modo sensacionalista de determinados fatos. Caso viesse de outra esfera profissional, tal crítica talvez não tivesse tanto peso quanto demonstrar.

O autor do texto (2) poderia ter valorizado ainda mais o discurso citado se, antes de ter invocado a autoridade, tivesse confirmado-a ou consolidado-a como digna de crédito, especialmente devido ao modo como o jornal (enquanto empresa), em nome do qual o jornalista fala, conduziu sua cobertura: embora tenha acompanhado os acontecimentos referentes ao seqüestro de Patrícia Abravanel, a *Folha de São Paulo* não os divulgou. Tal coerência entre discurso e prática efetiva daria mais peso ao argumento. Assim, se é verdade que a polícia pode encontrar mais dificuldade quando a imprensa se comporta como fosse um braço armado da polícia, a idéia principal do texto é reforçada.

O texto, em seu último parágrafo, afirma que *a imprensa é um meio de comunicação que age por interesse próprio* (l. 36, 37). A imprensa recebe uma definição que exerce uma função de argumento no texto, tendo conexão com a tese principal. Trata-se de uma definição expressiva, que depende de um ponto de vista para ser aceita. Perelman classifica o tipo de definição aqui utilizada como “as definições de condensação, que indicam elementos essenciais de definição descritiva”, sendo esta a que indica “qual o sentido conferido a uma palavra em certo meio, em certo momento” (1996, p. 239). Assim, dentre os muitos predicados que podem caracterizar a imprensa, o autor do texto (2) selecionou aquele que, em sua argumentação, apóia a idéia de que é necessário haver

- seqüestrados famosos sofrem mais pressão: casos Camargo e Matarazzo (exemplo)
- a imprensa usa de um direito da sociedade para obter lucro (argumento que vincula ato e pessoa).

Analisando a seguir o item 6 do roteiro de análise, percebemos que a argumentação consegue manter uma coerência interna satisfatória (entre os argumentos e entre estes e a tese), afinal, se é o caso de a divulgação de informações: 1) prejudicar as investigações; 2) aumentar o risco de morte da vítima; e 3) ser uma forma de a imprensa aumentar seus próprios lucros, a conclusão a que se chega é que limites devem ser impostos à atuação da imprensa. Porém o texto peca quanto à coerência quando se refere ao mundo real representado. Faz isto, por exemplo, quando o autor diz *a polícia pode proibir a divulgação (l. 18)*. Sabemos que a polícia não tem autoridade nenhuma para impor censura ao trabalho da imprensa. É possível que o desejo da concretização de uma situação, ou puro desconhecimento da situação, ou outro motivo, tenha causado tal problema de coerência. O uso de um modalizador poderia resolver tal incoerência: “a polícia deveria poder proibir a divulgação visto que há casos (...)”. O mesmo se aplica para a afirmação *existe certo limite para essas divulgações de informações (l. 15)*, que poderia ter sido elaborada da seguinte forma: “deveria existir certo limite para essas divulgações”.

No que diz respeito à relação entre os fatos representados, foram estabelecidas as seguintes ligações:

- a divulgação de casos de seqüestros ⇒ pode levar o inocente à morte (relação de causa-conseqüência)
- há o direito garantido da população à informação ⇒ deve haver limite à divulgação de seqüestro (relação de restrição)
- casos de seqüestro envolvendo as famílias Matarazzo e Camargo ⇒ as vítimas famosas são as que mais sofrem pressão por parte dos bandidos (generalização)
- divulgação de notícias de seqüestro sem supervisão da polícia ⇒ grande número de denúncias falsas (relação de causa – conseqüência)
- aparecimento de denúncias falsas ⇒ maior dificuldade nas investigações da polícia (relação de causa – conseqüência).

Algumas relações poderiam ser explicitadas mais plenamente, tal como a relação entre o fato de algumas vítimas serem mais vulneráveis não intimidar o sensacionalismo jornalístico.

A análise, no que diz respeito aos elementos lingüísticos responsáveis pelas indicações das intenções, sentimentos e atitudes do locutor em relação ao seu discurso (Koch, 1992; 1992a), revela que o texto (2) tem como característica marcante o uso de expressões que modalizam a abrangência de determinadas constatações e fatos. Alguns exemplos são:

⇒ *Às vezes estes são usados pela imprensa para obtenção de lucro e audiência (l. 2, 3); Essa publicação, às vezes, prejudica o trabalho da polícia e a segurança da vítima (l. 7,8); A imprensa provavelmente usa notícias de seqüestro para obter ibope e com isso dinheiro e fama (l. 28 – 30):* a conjunção *às vezes* e o advérbio *provavelmente* modalizam as proposições no tocante à probabilidade de recorrência de seu conteúdo, isto é, não se pode afirmar, citando o primeiro exemplo, que todos os crimes sejam usados pela imprensa para a obtenção de lucro e fama.

Quanto ao uso de conectores e operadores argumentativos (Koch; 1992), detectamos no texto (2):

- ⇒ *O caso de Welington foi uma brutalidade tamanha, pois ele era paraplégico (l. 21, 22); uma simples criança ficou sem comer nem beber, pois a Rede Globo divulgou seu sobrenome (l. 22, 23):* o conector *pois* explicita a relação de causalidade entre as duas proposições;
- ⇒ *São vários os casos diários de seqüestros, mas apenas os mais ‘interessantes’ são divulgados (l. 4, 5); ela pode beneficiar a polícia e ajudar na resolução de alguns casos, mas do contrário, se for para obter alguma espécie de vantagem, a imprensa pode prejudicar as vítimas (l. 37 – 39):* o operador *mas* dá conta de assinalar que as duas proposições encadeadas possuem conteúdos semânticos que se opõem;
- ⇒ *Embora a população tenha o direito de estar bem informada (...) existe certo limite para essas divulgações de informações de seqüestros (l. 13 – 16):* assim como operador *mas*, o *embora* indica relação de contrajunção entre as proposições; o *mas* mantém em suspenso o argumento final, conclusivo; ao passo que o conector *embora* permite apresentar este argumento conclusivo já na primeira proposição;

- ⇒ *a policia pode proibir a divulgação visto que há casos em que pessoas de famílias famosas sofrem uma pressão maior (l. 18, 19):* a relação causal entre as duas proposições conectadas é tornada clara pelo conector *visto que*;
- ⇒ *Concluindo, a imprensa é um meio de comunicação (...) (l. 36):* o operador *concluindo* assinala uma determinada seqüencialização, cuja função é “a de assinalar a ordem segundo a qual os assuntos abordados no texto são apresentados e desenvolvidos” (Koch; 1992a, p.94); no caso em questão, é assinalada a proximidade do final do texto;
- ⇒ *Se for de seu interesse ela pode beneficiar a policia (l. 37):* o conector *se* expressa a relação de condicionalidade das duas proposições em questão;
- ⇒ *Afinal, o mundo informativo é uma guerra, e quem sai na frente é que leva a vantagem (l. 40, 41):* a expressão *afinal* introduz a proposição que entra em uma relação de justificativa ou explicação da proposição anterior, ou seja, o fato de a imprensa se dispor a prejudicar as vítimas é explicado por ela atuar em um campo, ou mundo, de guerra.

Enfim, o texto (2) apresenta uma argumentação densa e consistente, que não poupa esforços de variar os esquemas argumentativos e seu conteúdo no intento de convencer seu interlocutor.

Texto 3

1 *Mais um seqüestro ocorria no Brasil, agora se tratava do seqüestro de*
 2 *Patrícia Abravanel, filha de Silvio Santos, proprietário do SBT, que estava na*
 3 *disputa pela audiência do noticiário. O fato ocasionou muitos debates sobre*
 4 *divulgar ou não os seqüestros.*

5 *Quando o seqüestro não está sendo divulgado, o seqüestrador ficaria*
 6 *favorecido ficando livre para agir em seu plano de levar em frente o seqüestro.*
 7 *Aproveitando essa ocasião de estar livre sem a presença das emissoras, ele*
 8 *poderá trocar de cativo para confundir mais a policia. Sem falar na família*
 9 *da vítima, que ficaria angustiada sem nenhuma notícia.*

10 *Por outro lado, com a divulgação, poderiam surgir denúncias que*
 11 *poderiam ser úteis para a policia solucionar o caso. Qualquer deslize dos*
 12 *seqüestradores as emissoras irão divulgar. Com isso o seqüestrador se sentiria*
 13 *acuado, com medo de alguma denúncia que pode levar até ele, e os policiais,*
 14 *sabendo dessas denúncias ficariam mais informados e atentos para trabalhar.*

15 *Além disso, com as divulgações, “a população teria o conhecimento que*
 16 *esse crime acontece”, disse Luis Elanger (diretor da Central Globo de*

17 *Comunicação), conhecimento que deveria ser exibido por programas referentes*
 18 *ao seqüestro. A população não está livre desse tipo de crime. Caberia às*
 19 *peessoas ficarem mais alertas.*

20 *No entanto, o seqüestro é um crime tão hediondo que deve sempre*
 21 *ser divulgado, sejam notícias boas ou ruins. Porém, para divulgar essas*
 22 *notícias, as emissoras só precisam que as autoridades as deixem livres para*
 23 *irem atrás dos acontecimentos.*

24 *Temos que levar em conta que as emissoras descobrem mais informações*
 25 *sobre os bandidos do que a polícia, que demora a solucionar o caso, muitas*
 26 *vezes só esperam que o bandido dê as caras e se entregue. Isso nos prova a*
 27 *capacidade que a polícia tem nesses casos de seqüestros. Suas capacidades são*
 28 *de esperar para ver o que acontece.*

29 *Afinal, eles são ou não são especialistas nesses casos de seqüestro? Por*
 30 *que demoram tanto a agir?*

O texto (3) foi um dos poucos produzidos com o objetivo de defender a tese de que os crimes de seqüestro devem ser divulgados. Para tanto, como seria de esperar, teria de fazer menção bem fundamentada de discursos que servissem como argumento a favor desta idéia (conforme prevíamos nos itens 6 e 7 do roteiro de análise da p. 83, Capítulo III).

Um destes discursos é o mencionado no quarto parágrafo. Neste trecho há um discurso proferido do exterior, do qual o texto (3) faz uso argumentativo. A fala do jornalista Luís Elanger foi obtida do programa *Observatório de Imprensa* (Anexo n.º 7). O jornalista é favorável à divulgação de informações, pois deste modo *a população teria o conhecimento que este crime acontece* (l. 15, 16). O texto (3) dá a esta declaração uma contextualização favorável, ou seja, faz das palavras alheias as suas palavras, pois emoldura o discurso citado com a declaração *a população não está livre desse tipo de crime. Caberia às pessoas ficarem mais alertas* (l. 18, 19). Se este cuidado é necessário, a população agradece quaisquer informações que lhe ajudem. Como já afirmamos, construímos nosso discurso a partir de outros com os quais temos contato, e os discursos (tanto o texto 3, que analisamos aqui, como a declaração do jornalista Luís Elanger) confluem rumo a um mesmo propósito argumentativo.

Outro discurso do exterior que é arregimentado para o interior do discurso (3) está evidente através das palavras: *o seqüestro é um crime tão hediondo que deve sempre ser divulgado* (l. 20, 21). Desta vez a declaração foi inicialmente – pelo menos no período em que realizamos nossa pesquisa – feita no *Jornal do Brasil* (Anexo n.º 5), em cujo editorial se afirma que “seqüestro é mais que crime hediondo: é uma violência

insuportável”. Assim como o discurso que no parágrafo anterior analisamos, a citação deste trecho do editorial é feita favoravelmente pelo texto (3), ou seja, seu autor foi capaz de aproximar discursos de modo coerente a favor de seus objetivos argumentativos.

Convém mencionar que o texto em análise também faz referência a um caso específico de seqüestro: *o seqüestro de Patrícia Abravanel, filha de Silvio Santos, proprietário do SBT (l. 1, 2)*, bem como debates sobre criminalidade que se seguiram. Em sala de aula, haviam sido lidas notícias nos jornais sobre o fato, assim como textos opinativos, e estes foram lembrados pelo autor do texto (3). Se o seqüestro ocorrido não tivesse se tornado notícia, ou discurso televisivo, muito provavelmente não teria se tornado tema de discussão na imprensa. De modo que podemos afirmar que o texto (3) tem sua argumentação construída em torno de variados discursos; o que foi dito por seu autor já havia sido dito anteriormente por outros (Bakhtin; 1997).

O roteiro, pelo qual nos orientamos em nossa análise, contempla, além do dialogismo entre os discursos que constituem o texto, o dialogismo entre os interlocutores – autor e leitor. É possível afirmar que o autor do texto (3) levou seu interlocutor em conta quando de seu planejamento, pois selecionou como ponto de partida de seu texto um fato incontestável, de conhecimento da maioria das pessoas, e muito provavelmente de seu interlocutor: *mais um seqüestro ocorria no Brasil, agora se tratava do seqüestro de Patrícia Abravanel, filha de Silvio Santos (l. 1,2)*.

Já no desfecho do texto, o autor faz uso de perguntas retóricas, cuja intenção não é realmente de fornecer as respostas possíveis, mas de incentivar a reflexão: *afinal, eles são ou não são especialistas nesses casos de seqüestro? Por que demoram tanto a agir? (l. 29, 30)*. Trata-se de um convite feito ao interlocutor, para que ele procure as respostas, de preferência levando em conta as informações e a argumentação do texto que produziu. Para Bakhtin, este é um fenômeno que é característico dos gêneros de discurso secundários: “observa-se de fato que, nos limites de um enunciado, o locutor (ou o escritor) formula perguntas, responde-as, opõe objeções que ele mesmo refuta, etc.. Porém esses fenômenos não são mais que a simulação convencional da comunicação verbal e dos gêneros primários do discurso. É um jogo característico dos gêneros retóricos (...)” (1997, p. 295). Caso se tratasse de uma interação face a face, o interlocutor teria a oportunidade de dar a sua

resposta; como, na verdade, o interlocutor se encontrava fisicamente ausente no momento da produção escrita, as perguntas ficam com a resposta em suspenso.

A intenção do autor do texto é a de obter a adesão de seu interlocutor à idéia de que crimes de seqüestros devem ser divulgados, haja vista que a divulgação beneficia todos os envolvidos, polícia e vítimas. Ele afirma claramente que *o seqüestro é um crime tão hediondo que deve sempre ser divulgado* (l. 20, 21). Analisemos então que esquemas argumentativos são utilizados.

A argumentação do texto é introduzida com um trecho narrativo, no qual o seqüestro de Patrícia Abravanel e o modo como a mídia fez a cobertura do episódio são mencionados como desencadeando a discussão da qual o texto toma parte. Colocando os verbos no pretérito imperfeito como *ocorria, se tratava* (l. 1) criou-se a expectativa de que o acontecimento narrado iria desencadear um outro fato, expectativa concretizada, pois realmente, toda discussão em torno de segurança pública que se seguiu explorou o seqüestro ocorrido. Conforme o texto afirma, *o fato ocasionou muitos debates sobre divulgar ou não os seqüestros* (l. 3, 4).

A argumentação faz de uso de dois esquemas argumentativos que estabelecem o vínculo causal entre dois fatos, explorando o verso e reverso de uma mesma questão. Inicialmente supõem-se as conseqüências advindas da decisão de não se divulgar os seqüestros: *quando o seqüestro não está sendo divulgado, o seqüestrador ficaria favorecido ficando livre para agir em seu plano de levar em frente o seqüestro* (l. 5, 6). Analisa-se o valor da atitude de a imprensa se calar mediante as conseqüências, ainda que involuntárias, que acaba desencadeando: deixar de noticiar crimes de seqüestro dá uma maior e indesejável liberdade aos criminosos. Este esquema é típico do argumento por vínculo causal. Conforme Perelman (1996), o vínculo causal na argumentação pode, a partir de um dado acontecimento, evidenciar o efeito que dele deve resultar. É deste modo que o texto procura criar a crença de que uma possível liberdade usufruída pelo criminoso é conseqüência de um fato atestável, ou seja, o silêncio da imprensa pode conduzir a maior liberdade de ação, mas sabemos que esta não é a única causa. A argumentação aqui apaga, isto é, não menciona as outras possíveis causas para o fato de o criminoso se sentir livre para agir, e se atém a que mais lhe convém.

O texto acrescenta ainda um outro argumento para o ponto de vista de que é necessária a divulgação das notícias: *sem falar na família da vítima, que ficaria angustiada sem nenhuma notícia (l. 8, 9)*. Este argumento nos parece facilmente refutável: a família não poderia ficar angustiada por falta de notícias trazidas pela imprensa, mas sim pela falta de notícias que geralmente são dadas pelos seqüestradores, uma vez que as negociações para a libertação da vítima não acontecem via imprensa.

Em seguida, o texto indica que haverá um deslocamento na reflexão: deixa-se de analisar as conseqüências da falta de notícias para ser analisado seu contrário, isto é, a divulgação de notícias, e é a expressão *por outro lado*, que indica tal mudança na análise: *por outro lado, com a divulgação, poderiam surgir denúncias que poderiam ser úteis para a polícia solucionar o caso (l. 10, 11)*. Agora, as conseqüências apresentadas para o fato de informações sobre seqüestro virem a público são duas: primeiro, os seqüestradores se sentem acuados mediante a exposição do crime na mídia. Este parece ser mais uma ênfase (apresentada de um ângulo diferente) do argumento anterior, que afirma que o seqüestrador se sente com mais liberdade sem a presença das emissoras. Em segundo lugar, estabelece-se aqui uma relação entre a divulgação das notícias e a possibilidade de a polícia trabalhar com mais informações para solucionar o caso: *os policiais, sabendo dessas denúncias ficariam mais informados e atentos para trabalhar (l. 13, 14)*. O texto sugere neste trecho alguns pressupostos, que podem ser inferidos pelo uso do intensificador *mais (l. 14)*. Não se presume que a polícia não possua, fruto de sua própria investigação, informações, mas que estas podem aumentar devido ao auxílio da imprensa e de sua investigação, de modo que toda informação divulgada pela imprensa pode dar mais competência á polícia para desvendar o crime. Porém, nem toda informação de posse da polícia é conseqüência da divulgação de notícias.

O terceiro argumento utilizado no texto atesta mais uma vantagem, desta vez para a sociedade como um todo, advinda da atuação da mídia. A tese defendida pelo texto (3) é reforçada pelo discurso do jornalista Luís Elanger, favorável à divulgação de notícias de seqüestro. Aqui não é mais ouvida apenas a voz do autor do texto (locutor); o locutor é um outro, cujas idéias servem como uma espécie de apoio para o autor do texto (3) legitimar sua própria argumentação. A fala do jornalista é trazida, *ipsis litteris*, a confirmar a validade da idéia que o autor do texto (3) quer ver aceita: *a população teria o*

conhecimento que este crime acontece (l. 15, 16). Conseqüentemente ela poderia se proteger mais eficazmente dos criminosos. Este é um típico argumento condicionado pelo prestígio de quem fala. Na citação em questão, não é um sujeito qualquer que dá seu depoimento. Trata-se de alguém do meio informativo, um jornalista; mas também não se trata de qualquer jornalista, antes, é o diretor de um dos maiores órgãos midiáticos que fala (a *Rede Globo*). Ao mesmo tempo em que se deixa de ouvir a voz do autor do texto (3), há concordância deste em relação ao que é dito do exterior, há uma aproximação argumentativa do que é falado, do qual é possível tirar algum dividendo. O autor do texto (3) usa a fala de um dos diretores da *Rede Globo* para fazer o interlocutor crer que a sociedade (da qual este faz parte, e para tanto não é preciso ter passado pelo infortúnio de um seqüestro) tem a lucrar: sabendo que ocorrem seqüestros (e por tabela, onde, como etc.), a população pode, conseqüentemente, precaver-se.

O texto também utiliza um argumento de comparação, que, como sabemos, põe em relevo pelo menos dois objetos para avaliá-los um em relação ao outro: *as emissoras descobrem mais informações sobre os bandidos do que a polícia (l. 24, 25)*. Emissoras, quais órgãos de imprensa, e polícia são postas numa relação de comparação com o intuito de convencer o interlocutor de qual é a melhor atitude a ser assumida pela imprensa diante do dilema de noticiar seqüestros ou não. Para Perelman (1996), nos argumentos de comparação, subjaz uma idéia de medição e, neste caso aqui analisado, mede-se a eficiência ou a competência das duas instituições comparadas em suas atuações quando das investigações de crimes. Polícia e imprensa são postas em relação de desigualdade, ou seja, uma delas – a polícia – não é tão eficiente e competente quanto a outra – a imprensa – nas condições que o texto considera. Coerente com a tese defendida, a imprensa é a instituição que é caracterizada como mais eficaz e competente, e, portanto, superior à polícia. Percebe-se então como uma comparação pode ser utilizada como argumento. A intenção do autor do texto foi, não de simplesmente colocar lado a lado polícia e imprensa com a finalidade de constatar qual das duas instituições é melhor investigadora, mas sim de obter dividendos da comparação: sendo a imprensa mais ágil e eficiente, que seja permitida a ela a divulgação do que descobre. Entretanto, parece que falta ao argumento, conforme desenvolvido pelo texto, a força argumentativa que daria um ou dois casos particulares que servissem como exemplos. Seria possível, se a regra que se quer estabelecer é a que a polícia é muitas vezes

lenta e incompetente nas investigações, usar o caso, parcialmente mencionado no início do texto: *Mais um seqüestro ocorria no Brasil, agora se tratava do seqüestro de Patricia Abravanel, filha de Silvio Santos (l. 1, 2)*. Neste caso de seqüestro, o indício definitivo para a solução do crime não foi proveniente do trabalho dos investigadores da polícia, mas sim um fato desconexo das investigações. Conforme as notícias divulgadas, o cativo de Patricia Abravanel apenas foi estourado porque um policial, casualmente, desconfiou de marcas feitas no asfalto e, por isso, resolveu investigar, chegando ao cativo incidentalmente. Ou ainda o texto poderia mencionar que muitos são os casos de crimes desvendados em virtude de denúncias da população. Uma maneira diferente para exemplificar a idéia de que a imprensa é mais competente em suas investigações é por se mencionar que são numerosos os casos nos quais criminosos são denunciados pela imprensa e só então são investigados pela polícia.

As conclusões a que chegou o autor do texto (3) no desfecho do argumento acima analisado podem parecer bastante extremadas: *isso nos prova a capacidade que a polícia tem nesses casos de seqüestros. Suas capacidades são de esperar para ver o que acontece (l. 26 – 28)*. Em uma análise mais superficial, essa afirmação parece querer dizer que a polícia nada faz, não tem poder para resolver absolutamente nada, sua incompetência é total. Se assim fosse, tal idéia entraria em conflito com o pressuposto no terceiro parágrafo. Nele diz-se *que os policiais sabendo dessas denúncias ficariam mais informados e atentos para trabalhar (l. 13, 14)*. Ora, se a polícia fica mais informada é sinal que anteriormente ela já detinha alguma informação; portanto não ficaria simplesmente à espera, inerte. Explicitamente também o texto diz que a polícia *trabalha (l. 14)*. Além disso, em uma interpretação ao pé da letra, haveria incoerência com a realidade conforme o mundo tal qual conhecemos: apesar dos desmazelos, há de se admitir que alguma coisa a polícia faz. Entretanto, parece que não é ao pé da letra que devemos entender a afirmação.

A declaração *suas capacidades são de esperar para ver o que acontece (l. 27, 28)* trata da tentativa de construir um significado bem maior que o significado costumeiramente atribuído a um objeto. A tática é aumentar-lhe os efeitos de sentido para dar a entender que o fenômeno de que falamos é tão grande, tão bonito, tão importante, tão incompetente (como no caso do argumento que analisamos) que a linguagem não poderia exprimir de outra forma senão pelo exagero (Reboul; 1998). Dá-se o nome a tal figura,

como sabemos, de hipérbole. Tal exagero não tem o intuito de enganar, “mas de levar à própria verdade, e de fixar, através do que ela diz de incrível, aquilo que é realmente preciso crer” (Fontanier; apud. Reboul, idem, p. 123).

Finalmente, no último parágrafo, o autor do texto (3) opta por fazer uma crítica irônica, bastante contundente, à polícia, mais especificamente ao seu desempenho na investigação dos crimes, na forma de perguntas retóricas: *afinal, eles são ou não são especialistas nesses casos de seqüestro? Por que demoram tanto a agir? (l. 29, 30)*. Os policiais são caracterizados como profissionais especializados; tal qualificação não é feita, naturalmente, desprovida de intenções: é, na verdade, irônico o uso feito da expressão *especialista* na construção argumentativa. Ao caracterizar os policiais como especialistas em casos de seqüestro, o autor do texto fez pairar sobre a figura dos policiais os predicados que se espera e imagina do profissional especializado em seu ramo de atividade, dentre outros atributos, competência e agilidade. A caracterização de um profissional, como feita neste argumento, tem efeito similar ao que Perelman atribui ao uso de um epíteto, que “resulta da seleção visível de uma qualidade que se enfatiza e que deve completar nosso conhecimento do objeto” (1996, p.143). O argumento procura completar nosso conhecimento sobre o objeto citado, a polícia, destacando-lhe uma deficiência.

Ao selecionar uma qualidade do objeto, em nosso caso o policial, e dar-lhe relevo, o autor do texto poderia querer destacá-la como uma qualidade existente, mas não é isto o que faz. O que ele faz realmente é produzir um efeito inverso, ou seja, afirmar que na verdade, estes profissionais não são tão especializados quanto se afirma; se fosse esse o caso, *por que demoram tanto a agir? (l. 30)*. Como dissemos, o texto faz um uso irônico da qualificação dos policiais, ainda que em forma de pergunta. Uma vez que a posição do autor, no que diz respeito à atuação da polícia, pode ser percebida claramente em outros trechos do texto, a ironia é utilizada eficazmente, até porque ela não pode ser utilizada se pairam dúvidas sobre as opiniões do orador. Conclui-se, deste modo, que estes policiais não são tão especialistas assim.

Um esquema possível para toda a argumentação desenvolvida no texto (3) seria:

- seqüestros devem ser divulgados pois a publicidade beneficia os envolvidos e a sociedade (tese)
- o silêncio da imprensa confere mais liberdade à ação criminosa (vínculo causal)

- a divulgação produz mais informações para a polícia através de denúncias (vínculo causal)
- declaração do jornalista Luís Elanger: “população se defende melhor do crime se tem acesso às informações” (argumento de autoridade)
- jornalistas descobrem mais informações do que a polícia (argumento de comparação)
 - a polícia não é tão especializada quanto se afirma (ironia)

Utilizamos, para analisar a coerência dos argumentos utilizados no texto, os estudos de Charolles (1988), e por isso consideramos que alguns ajustes deveriam ser feitos no texto para que este se tornasse mais coerente com respeito aos conceitos expressos e suas relações com o mundo real. Um destes seria ajustar a afirmação de que a angústia da família aumenta por se sentir desinformada se a mídia não divulgar informações (l. 8, 9). Na realidade, em casos de seqüestro, quase nunca a família é informada sobre as condições em que se encontra o seqüestrado através da mídia; o que efetivamente ocorre é que as informações, inclusive as exigências, são passadas diretamente pelos bandidos à família. Assim, não há como a família se sentir mais angustiada se não receber informações porque a imprensa se recusa a divulgá-las.

Alguns exemplos também seriam bem-vindos (como já salientamos). Se a argumentação fosse construída com a menção de alguns casos particulares, os argumentos seriam mais persuasivos; é o caso, como já salientamos, da afirmação *as emissoras descobrem mais informações sobre os bandidos do que a polícia, que demora a solucionar o caso* (l. 24, 25). No que diz respeito à composição interna do texto, os argumentos foram arranjados de modo coerente, se admitirmos a construção no final do sexto parágrafo como um argumento que faz uso de uma hipérbole.

Parece ser um pouco problemática a qualificação atribuída às notícias que, na opinião do autor, devem ser divulgadas: *boas ou ruins* (l. 21). Pensar em um objeto e atribuir a ele tais predicados sem definir os critérios utilizados para a avaliação, ou sem mencionar que aspectos do objeto estão sendo levados em conta, ao nosso ver, abre um leque demasiado amplo de possibilidades de atribuição de sentidos para *bom* e para *ruim* por parte do interlocutor. Na verdade, trata-se do uso de uma noção confusa (Perelman, 1997), cujo valor semântico é pressuposto como conhecimento pelo leitor, mas de modo

vago. Enfim, seria necessário especificar de modo claro o que se dizer com notícia ruim e notícia boa.

Com respeito ao item 7 da grade de análise (conf. p. 83), percebemos que, na maioria dos casos, as relações entre as idéias foram estabelecidas de modo adequado:

- seqüestro de Patrícia Abravanel \Rightarrow debates sobre divulgar ou não seqüestros (relação de causa-conseqüência)
- não divulgação das informações pela imprensa \Rightarrow maior liberdade para os criminosos agirem (relação de causa-conseqüência)
- divulgação das informações pela imprensa \Rightarrow aparecimento de maior quantidade de denúncias (relação de causa-conseqüência)
- aparecimento de maior quantidade de denúncias \Rightarrow policiais ficam melhor informados e atentos para trabalhar (relação de causa-conseqüência)
- a imprensa descobre mais informações \Rightarrow a polícia descobre menos informações (relação de comparação).

Uma vez que os elementos lingüísticos utilizados para apontar o tipo de relação lógica a ser estabelecida bem como aqueles que encadeiam o discurso (Koch; 1992) fazem parte de nosso estudo, selecionamos os seguintes trechos a serem analisados:

- \Rightarrow *Quando o seqüestro não está sendo divulgado, o seqüestrador ficaria favorecido (l. 5, 6)*: a relação estabelecida entre estas duas proposições é de temporalidade. A ação de não divulgar seqüestros é concomitante à situação de estar o seqüestrador mais à vontade. A relação poderia também ser interpretada como de condicionalidade: é na condição de não-divulgação que a situação do bandido fica como a descrita na outra proposição;
- \Rightarrow *Sem falar na família da vítima, que ficaria angustiada sem nenhuma notícia (l. 8, 9)*: cremos que a expressão *sem falar* funciona como operador de conjunção, pois o argumento que introduz (a família da vítima ficar angustiada) se junta ao anterior, que afirma que o seqüestrador se acha mais livre, ambos argumentos servindo para criticar o fato de que não se trata de bom negócio a imprensa deixar de divulgar as informações de que dispõe;
- \Rightarrow *Por outro lado, com a divulgação, poderiam surgir denúncias (l. 10)*: a locução *por outro lado* faz papel de operador que assinala uma oposição entre dois fatos, que foram

abordados no texto: no parágrafo anterior, analisa-se *quando o seqüestro não está sendo divulgado* (l. 5) e o operador *por outro lado* introduz uma análise *com a divulgação*;

- ⇒ *Com isso o seqüestrador se sentiria acoado* (l. 12, 13): as duas proposições que mantêm relação de causalidade são *as emissoras irão divulgar* (l. 12) e *o seqüestrador se sentiria acuado*, e o conector *com isso* a exprime;
- ⇒ *Além disso, com as divulgações* (l.15): o operador *além disso* adiciona proposições “cujos conteúdos constituem argumentos a favor de uma conclusão” (Koch, 1992a, p. 89). Uma das proposições afirma que a população pode ficar mais alerta; a outra que o seqüestrador se sente mais acuado e os policiais ficam mais informados, argumento recuperado pelo demonstrativo *isso*. Todos estes argumentos se somam a favor da conclusão de que é benéfica a divulgação das informações;
- ⇒ *Porém, para divulgar essas notícias, as emissoras só precisam que as autoridades as deixem livres* (l. 21, 22): antes o uso do operador *porém*, que conecta proposições com conteúdos semânticos em oposição, o texto afirma que *o seqüestro é um crime tão hediondo que deve sempre ser divulgado* (l. 20, 21), e, conseqüentemente, seria de se esperar que os jornalistas tivessem liberdade para sua atuação; uma vez que a pertinência desta liberdade é posta em questão por muitos especialistas, é utilizado o operador *porém*;
- ⇒ *as emissoras descobrem mais informações sobre os bandidos do que a polícia* (l. 24, 25): o operador *mais ... do que* estabelece entre a polícia e a imprensa uma relação de comparação, sendo esta comparação favorável à imprensa;
- ⇒ *Suas capacidades são de esperar para ver o que acontece* (l. 27, 28): o conector *para* explicita a relação de finalidade, ou mediação, entre as proposições.

Resta dizer que apesar de o texto (3) chegar a uma conclusão oposta às do texto (1) e (2), que defendem a idéia de que não se devem divulgar notícias de seqüestro, as premissas de que partem os três textos não são diferentes. Em nenhum momento o texto (3) afirma ou dá indícios a se inferir que o direito à informação seja mais valioso que o direito à vida. Na verdade, os pressupostos que dão origem à divergência é que num caso (textos 1 e 2) não se admite que a mídia atrapalha as investigações ao divulgar informações, e no outro (texto 3) admite-se o oposto.

Texto 4

1 *Os crimes de seqüestro estão aumentando em todo o Brasil. Esse crime*
2 *traz angústia para as famílias e muito trabalho para a polícia resolvê-los.*

3 *A imprensa tenta desenvolver seu papel de deixar a sociedade*
4 *informada. Faz parte deste papel divulgar as notícias de seqüestro. Contudo,*
5 *para que isso não aumente a angústia da família e nem atrapalhe a polícia,*
6 *antes de divulgar as notícias a imprensa deveria pedir opinião dos especialistas*
7 *da polícia para que possa ser determinado o que deve ser divulgado. Conforme*
8 *diz o secretário de segurança pública, "há prejuízos, seja na investigação, seja*
9 *risco para a vítima do seqüestro, caso seja divulgado". Realmente, numa*
10 *investigação mal feita, o seqüestrado corre mais perigo, pois a polícia pode*
11 *organizar uma busca errada e os seqüestradores sabendo disso, podem*
12 *locomover-se atrasando ainda mais o resgate da vítima.*

13 *A família por sua vez está sofrendo com o crime acontecido, para que*
14 *esse sofrimento não aumente, a imprensa deve cumprir seu papel de não*
15 *divulgar certos detalhes pessoais, como a situação financeira, sobrenome ou*
16 *outro algo mais que influencie na negociação.*

17 *Como foi o caso do casal Matarazzo que teve um filho seqüestrado*
18 *quando a imprensa divulgou o sobrenome do menino, os seqüestradores o*
19 *forçaram até o ponto onde ele confessasse o seu sobrenome Matarazzo. Isso*
20 *fez com que os seqüestradores aumentassem o valor do seqüestro.*

21 *É verdade que a divulgação no Rio de Janeiro fez os seqüestros*
22 *diminuírem e em São Paulo o contrário aconteceu, pois quando parou de*
23 *divulgar, os seqüestros aumentaram bastante. Mas a família do seqüestrado*
24 *por sua vez não dá importância a esses índices, porque o que importa para a*
25 *família é quem está na mão dos seqüestradores.*

O texto (4) também abre sua argumentação lançando mão de um discurso amplamente corrente, qual seja, *os crimes de seqüestro estão aumentando em todo o Brasil* (l. 1). Iniciar o texto com um discurso deste tipo é proveitoso já que elimina a possibilidade de contestação: interlocutores iniciam seu diálogo com algo em comum. O autor do texto monta sua argumentação fazendo uso também de outros discursos. Afirma, por exemplo, que *a imprensa tenta desenvolver seu papel de deixar a sociedade informada* (l. 3, 4). Ao mencionar que a imprensa tem um papel na sociedade, o de divulgar informações, o texto lembra-nos de que ela tem um dever, e isso pode ser uma referência ao *Código de Ética do Jornalista*. Em seu artigo 9º, é estabelecido que a divulgação dos fatos é obrigação do profissional da informação. O locutor incorpora, em seu enunciado, um discurso que determina os deveres pertinentes à atuação do jornalista e dá a ele uma resposta em tom de

concordância, isto é, confirma que o jornalista não pode jamais abrir mão de sua obrigação de informar.

Apesar de afirmar ser importante a divulgação de notícias pela imprensa, o autor do texto (4) considera que deve haver algum limite para certos casos de seqüestros, especialmente quando os envolvidos correm risco de serem prejudicados. Para apresentar este ponto de vista, o texto lança mão do discurso do secretário de segurança pública do Estado de São Paulo: “há prejuízos, seja na investigação, seja risco para a vítima do seqüestro, caso seja divulgado” (l. 8, 9). Esse discurso é trazido ao texto devidamente delimitado por aspas; ele tem a função de assegurar a validade da idéia defendida pelo texto (4) de que crimes de seqüestro não devem ser noticiados. As aspas são utilizadas pelo locutor do texto (4) para sua proteção. “O locutor se previne contra possíveis ofensivas” (Junkes, 2002, p. 127). Caso o conteúdo da declaração seja criticado como improcedente, o locutor não pode ser responsabilizado; qualquer crítica negativa ao discurso recai sobre seu efetivo locutor, o secretário de segurança pública de São Paulo. Uma vez que a personalidade citada detém um certo prestígio, em parte pelo cargo que ocupa como chefe de uma instituição que cuida da segurança pública, e por ser de segurança de que trata o texto (4), o discurso citado tem peso.

Conforme Bakhtin assinala, o discurso do outro inserido no enunciado e o próprio enunciado que abriga o discurso citado entram numa inter-relação dialógica. O autor afirma que “a entonação que demarca o discurso do outro (assinalada pelas aspas no discurso escrito) é um fenômeno de um tipo particular: é como que a transposição da alternância dos sujeitos falantes para o interior do enunciado” (1997, p. 318); o texto (4) assimila o tom de crítica evidenciado pelo discurso citado, mostrando concordância para com ele. Assim, o locutor do texto (4) intermedia o diálogo entre dois discursos, quais sejam: o *Código de Ética do Jornalista* e o discurso do secretário de segurança pública de São Paulo; concorda com o conteúdo dos dois, mas considera que um deles deve circunscrever a abrangência do outro: o jornalista deve cumprir seu papel quando isto não representar prejuízos para as investigações da polícia.

No terceiro parágrafo, parece que novamente se faz referência ao *Código de Ética do Jornalista* através da afirmação *a imprensa deve cumprir seu papel de não divulgar certos detalhes pessoais* (l. 14, 15). Mencionar que a imprensa não deve divulgar

certos detalhes lembra novamente o 9º artigo, que determina que “É dever do jornalista respeitar o direito à privacidade do cidadão”.

É evidente que o texto (4) traz para dialogar vários discursos e organiza a discussão entre eles. Assim acontece no último parágrafo também. Desta vez, dois discursos são postos em contraposição. De um lado afirma-se que *a divulgação no Rio de Janeiro fez os seqüestros diminuírem e em São Paulo o contrário aconteceu (l. 21, 22)*. Subjaz a esta informação dados matemáticos, estatísticas que apontam queda no número de crimes cometidos à medida em que as notícias são divulgadas. Este raciocínio conduz à conclusão de que é benéfica a divulgação, justificando-a, portanto. Tal conclusão é, em seguida, refutada, e para tanto o locutor chama, por assim dizer, um outro enunciador, na figura da família, afirma que *o que importa (...) é quem está na mão dos seqüestradores (l. 24, 25)*. Se o importante, quando de um seqüestro, é preservar a vida, e a divulgação coloca isto em risco, conclui-se que a melhor alternativa é o não divulgar. Desta forma, evidenciam-se duas vozes a medirem forças, a postular qual das conclusões a que conduzem é a mais aceitável. O autor do texto não questiona a veracidade dos números, que não aparecem explicitamente, mas que estão pressupostos em razão de as ocorrências criminosas diminuírem ou aumentarem. O fato questionado não é a constatação em si, mas sim a pertinência da conclusão pleiteada para os números, e é com voz de quem tem outra visão sobre o fato, a família da vítima, que o questionamento é feito.

O autor do texto (4) parece ter conseguido construir uma imagem de seu interlocutor clara o suficiente para uma elaboração coerente de sua argumentação. É possível que ele o tenha levado em conta ao iniciar seu texto, pois faz uso de um discurso facilmente aceito pelas pessoas em geral, é de conhecimento generalizado que a criminalidade cresce a cada dia.

O locutor procura instigar em seu leitor um sentimento de empatia pela família da vítima; em outras palavras, parece tentar fazer com que seu interlocutor se coloque no lugar de uma família cujo membro fora seqüestrado, para que ele aceite a tese que propôs defender. Isto explica o fato de a família do seqüestrado ser mencionada em todos os quatro parágrafos do texto.

Após terem sido analisados os aspectos da argumentação em sentido amplo, passaremos à análise da argumentação *stritu sensu*, conforme itens 4 e 5 do roteiro de análise.

A tentativa do texto (4) é a de convencer um auditório conhecedor dos fatos que a imprensa deve divulgar informações sobre seqüestro apenas com permissão da polícia. Esta idéia é expressa claramente no quarto parágrafo: *antes de divulgar as notícias a imprensa deveria pedir opinião dos especialistas da polícia para que possa ser determinado o que deve ser divulgado* (l. 6, 7). Servem como suporte para a tese principal três argumentos basicamente.

Já foi analisada (conf. textos anteriores) a relação de causalidade entre o fato de informações serem indevidamente divulgadas e a possibilidade de as investigações serem prejudicadas, relações também exploradas pelo texto (4). Neste texto, admite-se que divulgar informações sobre seqüestro faz parte do papel imprensa: *faz parte deste papel divulgar as notícias de seqüestro. Contudo, para que isso não aumente a angústia da família e nem atrapalhe a polícia, antes de divulgar as notícias a imprensa deveria pedir opinião dos especialistas da polícia* (l. 4 – 7). Não se põe em questão o dever do jornalismo de divulgar todos os fatos que sejam de interesse público. O que se faz é assinalar que há um limite, há uma ressalva para essa norma, e é a expressão *contudo* (l. 4) que assinala a nova orientação argumentativa. O ingrediente que torna este argumento diferente em relação aos textos anteriormente analisados é o recurso do argumento de autoridade utilizado em conexão com o argumento de vínculo causal. São utilizadas as palavras do secretário de segurança pública: *“há prejuízos, seja na investigação, seja risco para a vítima do seqüestro, caso seja divulgado”* (l. 8, 9). Sabemos que toda vez que é citado, o discurso é posto em um contexto valorativo, favorável ou desfavorável. Conforme Perelman afirma (1996, p. 350), “uma mesma autoridade é valorizada ou desvalorizada conforme coincida ou não com a opinião dos oradores”. No caso que analisamos, a fala do secretário de segurança pública é colocada a serviço da idéia defendida: a divulgação atrapalha o trabalho da polícia. O discurso citado é levado em consideração de modo bastante positivo; o autor o qualifica, com o advérbio *realmente* (l. 9), como atestável, como passível de comprovação. Tanto é assim que supõe uma situação bastante verossímil que atesta tanto o conteúdo do argumento de autoridade como o vínculo causal postulado (a

divulgação indevida causa denúncias falsas) como razoáveis: *a policia pode organizar uma busca errada e os seqüestradores sabendo disso, podem locomover-se atrasando ainda mais o resgate da vítima (l. 10 – 12).*

Em seguida, um argumento que se aproveita do vínculo causa-efeito é usado mais uma vez: *para que esse sofrimento não aumente, a imprensa deve cumprir seu papel de não divulgar certos detalhes pessoais (l. 13 – 15).* Os dois fatos que o autor do texto (4) aproxima numa relação causal são: 1) divulgação de certos detalhes pessoais de modo indevido e 2) aumento do sofrimento pelo qual a família do seqüestrado já passa. Ao introduzir este novo argumento, o texto assinala que o enfoque da reflexão vai mudar um pouco de direção e é a expressão *por sua vez (l. 13)* que faz isso. Ou seja, no parágrafo anterior havia sido a vez de se analisar as conseqüências para o trabalho da polícia quando a imprensa assume a postura criticada no argumento; no parágrafo seguinte, é a vez de se analisarem as conseqüências para o outro segmento envolvido no problema: a família da vítima.

O detalhe que nos chama a atenção é que o autor do texto (4) afirma que *a imprensa deve cumprir seu papel de não divulgar certos detalhes pessoais (l. 14, 15).* Conforme já consideramos, podemos afirmar que esta postura de respeito é uma obrigação, ou faz parte do papel da imprensa, pois o *Código de Ética*, em seu artigo 9º, afirma que “É dever do jornalista respeitar o direito à privacidade do cidadão”. Assim, se é verdadeiro que deixar de informar é faltar para com seu dever, o jornalista que avança o limite e divulga fatos pessoais também se acha em falta.

É relacionado com este argumento que o autor resolveu inserir um trecho narrativo, servindo como exemplo para a generalização possível de uma regra: *como foi o caso do casal Matarazzo que teve um filho seqüestrado quando a imprensa divulgou o sobrenome do menino, os seqüestradores o forçaram até o ponto onde ele confessasse o seu sobrenome Matarazzo (l. 17 – 19).* Inicialmente já num estado de aflição (não explicitamente posto, mas facilmente inferível), o casal Matarazzo ficou num estado mais aflitivo ainda (deduzível pelo fato de o valor do seqüestro ter sido aumentado) uma vez que foi divulgado o sobrenome do menino pela TV, informação que o autor caracterizou como detalhe pessoal que não deve ser divulgado; de modo que o leitor pode concluir facilmente

a generalização que se pretende estabelecer: divulgar certos detalhes atrapalha as negociações.

No último parágrafo, o autor do texto se propõe a refutar um contra-argumento plausível de ser evocado: *a divulgação no Rio de Janeiro fez os seqüestros diminuírem e em São Paulo o contrário aconteceu (l. 21, 22)*. Ele na verdade se adianta a uma objeção que um eventual interlocutor poderia usar para enfraquecer sua tese: contra a idéia de que a divulgação de notícias de seqüestro atrapalha as investigações da polícia, é possível citar dados estatísticos, números aferidos na realidade. Embora os índices em si não apareçam no texto, estes subjazem ao contra-argumento. À realidade incontestável das estatísticas pode-se aproximar outro fato: à constatação de que os seqüestros diminuíram no Rio de Janeiro atribui-se a causa de que a imprensa carioca não deixa de divulgar notícias de seqüestro, e à constatação de que em São Paulo o contrário ocorreu, isto é, a incidência deste crime aumentou, liga-se a atitude de silenciamento da mídia paulista. O texto admite tal relação causa-efeito (utiliza explicitamente a expressão valorativa *é verdade (l.21)*); poderia até pôr em dúvida tal relação, arregimentando outra explicação para dar conta da estatística, o que exigiria do aluno mais informações (no momento da produção em sala de aula não disponíveis) ou um espírito crítico mais aguçado. Mesmo admitindo a veracidade das estatísticas, o autor do texto contesta a conclusão de que os números justificam a divulgação assumindo um ponto de vista que naturalmente seria assumido pela família da vítima: para esta, enquanto seu familiar está em poder dos seqüestradores, índices de seqüestros pouco importam; o que lhe é realmente valioso é a vida do ente querido que corre perigo nas mãos do seqüestrador. Perelman (1996) chama tal técnica argumentativa de *lugar da qualidade*. Este tipo de argumento contesta a virtude do número. É na verdade uma premissa de ordem muito geral que opõe ao número ou à quantidade, aquilo que é único (qualidade de irrepetível, de raro). No texto em análise, sempre tendo em vista que a refutação aos números da estatística que justificaria a divulgação da notícia assume o ponto de vista da família vitimada, o que é único, raro, irrepetível é a vida do ente querido. E sabemos que o que é único não tem preço, não tem preço a vida da vítima, ela não é restituível. Assim, não importa quais sejam os números apresentados, não importa se fosse possível a estatística de seqüestro ser reduzida a um único caso, se a vítima deste único

caso fosse o seu ente querido, a família não admitiria a divulgação se esta pusesse em risco a vida insubstituível da vítima.

Esquemáticamente, o texto contém as seguintes idéias:

- a imprensa deve divulgar notícias de seqüestro apenas com permissão da polícia (tese).
 - a divulgação indevida pode atrapalhar as investigações da polícia (argumento de vínculo causal)
 - “há prejuízos para a investigação” (argumento de autoridade)
 - a divulgação de detalhes pessoais aumenta o sofrimento da família (argumento de vínculo causal)
 - caso de seqüestro envolvendo a família Matarazzo (exemplo)
 - a divulgação faz índices de seqüestro baixarem (contra-argumento) mas a família vitimada não se interessa pelos números, e sim pela vida de seu familiar

Constatamos, quando da análise do item 6 do roteiro de análise, que os argumentos foram apresentados de modo coerente entre si e em apoio claro à tese.

As relações entre os fatos citados nos pareceram também terem sido suficientemente estabelecidas:

- falta de orientação da polícia quanto ao que informar ⇒ aumento da angústia da família (relação de causa-conseqüência)
- procura de orientação da polícia por parte da imprensa ⇒ o trabalho de investigação da polícia não é prejudicado (relação de causa-conseqüência)
- caso ocorrido na família Matarazzo ⇒ divulgar detalhes atrapalha negociação (generalização)
- divulgação de notícias de seqüestro ⇒ diminuição dos índices do crime (relação de causa-conseqüência)
- investigação mal realizada pela polícia ⇒ atraso do resgate da vítima (relação de causa-conseqüência)

Parece-nos que, referente ao último item que alistamos no parágrafo acima, as relações entre os fatos deveriam ser construídos de outra forma. O texto afirma que *numa investigação mal feita, o seqüestrado corre mais perigo, pois a polícia pode organizar uma busca errada (l. 9 – 11)*. De fato, não podemos negar que uma busca errada pode aumentar o risco de morte para a vítima, entretanto, o argumento dá a impressão de que a única

explicação para o seqüestrado correr mais risco é o fato de a busca ser conduzida erroneamente, e parece não ser este o caso. Um dos motivos, dentre outros possíveis, para o problema é uma busca errada, assim como poderia ser também o atraso das buscas em virtude da necessidade de triagem das denúncias, e o autor do texto poderia assinalar isso. O que queremos afirmar é que o texto poderia ter explicitado que as denúncias falsas são empecilho para o resgate da vítima não apenas devido a poderem induzir a uma busca errada; uma alternativa simples para superar tal redução seria o uso da expressão “por exemplo” ou “para se supor apenas uma situação, a polícia ...”.

Quanto ao uso de expressões que modalizam o conteúdo das afirmações do texto, Koch (1992) afirma que *dever* é um verbo auxiliar modal. O autor do texto (4) faz uso deste verbo em condições bastante interessantes. Ele é usado na forma *deveria* (futuro do pretérito) na afirmação *a imprensa deveria pedir opinião dos especialistas da polícia* (l. 6, 7), ao passo que usa a forma *deve* (presente) na declaração *a imprensa deve cumprir seu papel de não divulgar certos detalhes pessoais* (l. 14, 15). Tal diferença, obviamente, produz diferentes efeitos de sentido: no primeiro caso, é apropriado o uso de *deveria*, uma vez que nada existe obrigando a imprensa a consultar a polícia, ao passo que, no outro caso, a imprensa deve mesmo não divulgar detalhes pessoais irrelevantes dos envolvidos num episódio transformado em notícia pois esta é uma determinação do *Código de Ética do Jornalista*, conforme já assinalamos anteriormente. As expressões *realmente* (l. 9) e *é verdade* (l. 21) também expressam o fenômeno de modalização, demonstram o grau de engajamento do locutor ao conteúdo da proposição, nos dois casos, as expressões indicam plena concordância ao que é dito no contexto.

Analisamos também o uso dos seguintes elementos de conexão e de indicação da orientação argumentativa:

⇒ *Faz parte deste papel divulgar as notícias de seqüestro. Contudo (...) a imprensa deveria pedir opinião dos especialistas da polícia* (l. 4 – 7); *Mas a família do seqüestrado por sua vez não dá importância a esses índices* (l. 23, 24): os argumentos em jogo, em cada caso, mantêm relações de oposição em virtude de seu conteúdo conduzir a conclusões argumentativas opostas, e os operadores *mas* e *contudo* indicam este fato. No primeiro caso, por exemplo, a primeira proposição sustenta a tese de que a

imprensa deve ter liberdade de ação, conclusão que em seguida é contrariada pela afirmação de que a imprensa deve buscar orientação da polícia;

- ⇒ *Conforme diz o secretário de segurança pública (l. 7, 8)*: há uma relação de conformidade entre o discurso citado a seguir e a declaração anterior que afirma que a polícia deve ser consultada;
- ⇒ *para que isso não aumente a angústia da família (l. 5); para que esse sofrimento não aumente, a imprensa deve cumprir seu papel (l. 13, 14)*: o conector *para que* exprime relação de mediação entre as duas proposições, pois a discricção da imprensa serve para não aumentar o sofrimento da família;
- ⇒ *quando a imprensa divulgou o sobrenome do menino (l. 5); antes de divulgar as notícias a imprensa deveria pedir opinião dos especialistas da polícia (l. 6, 7); quando parou de divulgar, os seqüestros aumentaram bastante (l. 22, 23)*: os conectores *quando* e *antes* exprimem relação de temporalidade, por meio da qual se localizam no tempo, uns relativamente aos outros, ações, eventos ou estados de coisas do mundo real” (Koch; 1992a, p. 88);
- ⇒ *em São Paulo o contrário aconteceu, pois quando parou de divulgar, os seqüestros aumentaram bastante (l. 22, 23); numa investigação mal feita, o seqüestrado corre mais perigo, pois a polícia pode organizar uma busca errada (l. 9 – 11); a família do seqüestrado por sua vez não dá importância a esses índices, porque o que importa para a família é quem está na mão dos seqüestradores (l. 23 – 25)*: nestes casos, estabelece-se uma relação de causalidade entre as proposições, ou seja, uma das proposições encerra um conteúdo indicado como a causa da outra, e os conectores *pois* e *porque* indicam essa relação.

Por fim, ao analisarmos seu último parágrafo, não poderíamos deixar de assinalar que o texto dá a impressão de que lhe falta a conclusão, no sentido de ter um desfecho; o texto mais parece ter sido interrompido. A própria argumentação em curso no último parágrafo poderia ter fornecido o desfecho. Uma alternativa seria o autor do texto se dirigir ao interlocutor, convidando-o a se colocar no lugar da família e tirando conclusões apropriadas, arrazoando que, embora seja necessário diminuir os índices de seqüestro, não é desejável aumentar os de assassinato, desta forma também fazendo com que o desfecho faça remissão ao conteúdo da introdução do texto.

Texto 5

1 *Nos últimos anos, um dos crimes que mais se destaca e mais gera polêmica*
 2 *é o seqüestro. Muitas pessoas famosas já foram seqüestradas, também muitas*
 3 *famílias já sofreram por ter um parente seqüestrado. Com a polêmica gerada pelo*
 4 *seqüestro, põe-se em discussão um outro assunto. A imprensa deve ou não divulgar*
 5 *o seqüestro? Com a divulgação do seqüestro ela vai estar ajudando ou vai estar*
 6 *prejudicando a ação da polícia?*

7 *Convenhamos, a polícia “sabe” o que faz, pois tem especialistas para agir*
 8 *em diversas situações, inclusive em casos de seqüestro. Além de treinados, os*
 9 *policiais têm sempre a noção das conseqüências de seus atos, o problema que pode*
 10 *gerar a sua ação e a solução.*

11 *Em muitos casos a polícia mesmo orientando as emissoras a não divulgar,*
 12 *elas o fazem, trazendo tanto muitas complicações para o caso como transtornos*
 13 *para a família, atijamento dos seqüestradores, além das denúncias falsas dos mal*
 14 *intencionados.*

15 *Além disso, com a divulgação do seqüestro, a família pode se sentir muito*
 16 *abalada, não sabendo como agir; talvez entre em pânico, ao assistir a jornais*
 17 *sensacionalistas que gostam de aumentar a notícia e torná-la mais dramática.*
 18 *Assim a imprensa deve seguir as instruções da polícia e só divulgando quando*
 19 *convém a própria polícia.*

20 *É verdade que ao omitir a notícia a imprensa tira do público o direito da*
 21 *informação real, vai estar tirando a liberdade que o público tem de obter as*
 22 *informações e formar suas opiniões próprias. Mas acima de qualquer coisa, de*
 23 *qualquer informação, o mais importante é a vida.*

24 *Não podemos deixar de citar o caso da família Matarazzo, onde a Globo*
 25 *divulgou o seqüestro com a única intenção de ganhar ibope, não pensou em*
 26 *nenhum momento com o bem estar do garoto seqüestrado.*

27 *Para os jornalistas sensacionalistas, é lucro algo extraordinário como*
 28 *seqüestro acontecer, já que ao divulgarem elevam alguns pontos no ibope, e é só*
 29 *com isso que a imprensa pensa.*

30 *Afinal, a imprensa está sempre com a razão, ela tem sua própria ética que*
 31 *só visa ao lucro.*

O fato de crimes de seqüestro causarem graves transtornos à sociedade faz com que se abra espaço na mídia para discussões que procuram analisar o problema. Propicia também a oportunidade de emergirem variados discursos que se contrapõem pelo menos em relação a uma questão: *a imprensa deve ou não divulgar o seqüestro?* (l. 4, 5). Assim como outros problemas que eclodem na sociedade acabam servindo como estopim para a discussão de prováveis causas e conseqüências, os crimes de seqüestro tornam possível o confronto de variados pontos de vista: discursos diferentes, prós e contras a divulgação de

seqüestros pela imprensa, emergem devido à polêmica. Como diz o texto (5): *com a polêmica gerada pelo seqüestro, põe-se em discussão um outro assunto (l. 3, 4)*. Basicamente é esta a controvérsia que o autor torna presente em seu texto. Uma vez que variadas opiniões circulam na sociedade, representantes da ideologia de variados segmentos da sociedade, fatos noticiosos podem pôr tais discursos a dialogar.

Dois desses discursos dialogam entre si no quinto parágrafo: um deles afirma que *ao omitir a notícia a imprensa tira do público o direito da informação real (l. 20, 21)*. Esta declaração faz referência ao artigo 1º do *Código de Ética dos Jornalistas*: “o acesso à informação pública é um direito inerente à condição de vida em sociedade, que não pode ser impedido por nenhum tipo de interesse”. Tal discurso defende a liberdade de imprensa, o direito que a população tem de ser informada acerca de fatos que são importantes. Entretanto, em sua argumentação, o texto (5) procura salientar a necessidade de se colocar uma restrição ao exercício deste direito, e o argumento que é utilizado para este fim é que *acima de qualquer coisa, de qualquer informação, o mais importante é a vida (l. 22, 23)*. Podemos dizer que este é um caso típico de polifonia: dois enunciadores assumem, cada qual, seu discurso, cuja orientação argumentativa segue em direções opostas. O operador argumentativo *mas* explicita a relação de oposição entre os dois discursos.

No diálogo que o autor do texto (5) constrói para os dois discursos mencionados acima, o segundo deles, o que defende que o bem mais importante é a vida, é o que se alinha à tese defendida no texto. A veracidade do conteúdo do primeiro discurso, aquele que afirma que não divulgar seqüestros é negar um direito garantido da população, não é contestada, entretanto, apesar de concordar que há um direito da sociedade sendo negado, o texto (5) afirma que isto se torna aceitável por uma causa justa, por uma razão nobre, aliás a mais nobre, a de preservar uma vida.

Outro discurso que habita o texto (5) é o da *Rede Globo, que divulgou o seqüestro (l. 25)*. Neste caso, trata-se da menção de uma notícia apresentada nos noticiários da emissora, e que foi usada pelo autor do texto sob uma perspectiva negativa. Em outras palavras, o discurso da emissora é posto em julgamento; da pertinência de sua emissão o texto (5) discorda totalmente, em virtude de seu conteúdo. A notícia divulgada pela emissora vem à baila para comprovar que o discurso que defende a liberdade de veiculação

não é conveniente em todos os casos, ou seja, que em certos casos é justificável determinar notícias não serem divulgadas.

Maingueneau (1997) assinala que a ironia é um tipo de heterogeneidade, isto é, na ironia pode ser evidenciada a presença de dois enunciadores diferentes, sendo que o locutor se identifica com um deles. Este tipo de fenômeno discursivo está presente no final do texto (5), onde é afirmado que *a imprensa está sempre com a razão, ela tem sua própria ética que só visa ao lucro (l. 30, 31)*. Nesta declaração, o locutor aparentemente contradiz tudo o que foi assumido anteriormente no decorrer da argumentação. A fronteira entre o que é assumido pelo autor e o que não o é acaba sendo subvertida. Mas a intenção é argumentativa; o autor do texto faz eco à voz de um enunciador para evidenciar o absurdo de sua idéia. Neste caso, o caráter hiperbólico do enunciado, em franca oposição ao que é dito no decorrer de todo o texto, nos permite interpretar a declaração em questão como uma ironia.

Também é mencionado, em tom de crítica, o estilo dos noticiários que exploram itens noticiosos de forma sensacionalista. Faz-se, desta maneira, referência a discursos do exterior que, embora não sejam citados *ipsis literis*, são caracterizados com os que *gostam de aumentar a notícia e torná-la mais dramática (l. 17)*. Sabe-se que tais programas exploram imagens com bastante teor de violência, de grande apelo emocional, preferencialmente de acontecimentos cuja cobertura jornalística seja transmitida ao vivo. É este estilo que garante boa audiência às emissoras e que, em parte por aproveitar a fragilidade emocional das pessoas envolvidas no episódio, é criticado.

No âmbito do diálogo entre os interlocutores que participam na interação verbal em torno do texto (5), conforme o segundo item do roteiro de análise (conf. p. 83), é interessante observar como, por duas vezes, o locutor dirige sua palavra diretamente ao leitor, interrompendo o fluxo do assunto. Na primeira vez, o locutor usa a expressão *convenhamos em convenhamos, a polícia "sabe" o que faz (l. 7)*. Trata-se mais do que um convite a participar da reflexão que segue, é uma tentativa de insinuar que o argumento deve ser aceito porque se trata de um fato inquestionável. O que o autor deseja é conduzir o leitor numa direção argumentativa, para que aceite o fato de que não há como contradizer o argumento. Na outra ocasião em que interrompe o fluxo do discurso para se dirigir a seu interlocutor, o locutor utiliza a expressão *não podemos deixar de citar (l. 24)*. Parece ser

uma tentativa de indicar que o argumento, na forma de exemplo, quase que se apresenta por si, tendo em vista a proximidade tão estreita (que o autor quer construir) entre o caso citado (e a regra que quer estabelecer) e o argumento que precede o exemplo, defendendo a idéia de que garantir a preservação da vida é mais importante do que garantir a divulgação de informações. A expressão indica que para o locutor é quase um processo automático lembrar-se do caso e, se não o fizesse, estaria em falta para com seu interlocutor.

É possível que, ao usar a expressão *é verdade que* (l. 20), o autor do texto esteja tentando orientar seu discurso numa determinada linha de raciocínio em virtude de uma eventual reação-resposta ativa por parte de seu interlocutor. Antecipando-se ao que poderia ser dito por um leitor, o locutor afirma a omissão da divulgação da notícia cerceia o público de importantes informações: ao defender a omissão da divulgação, ele sabe, e leva em conta, desta seqüência, mas apresenta uma forte razão para justificar sua opinião: *mas acima de qualquer coisa, de qualquer informação, o mais importante é a vida* (l. 22, 23). Tendo sido analisados os aspectos dialógicos do texto, um referente ao diálogo entre discurso e o segundo entre os interlocutores (produtor e leitor do texto), passaremos à análise da constituição argumentativa *stritu sensu* do texto.

Como foi o caso da maior parte dos textos produzidos, a tese defendida no texto (5) é a de que a imprensa deve sempre seguir as instruções da polícia, divulgando notícias de seqüestro quando convém à polícia, idéia apresentada no final do quarto parágrafo. Quais foram os argumentos utilizados para convencer o interlocutor desta opinião?

No segundo parágrafo, o locutor estabelece um vínculo entre a pessoa do policial encarregado da solução do seqüestro e seus atos possíveis. Argumenta que *a polícia "sabe" o que faz, pois tem especialistas para agir em diversas situações, inclusive em casos de seqüestro* (l. 7, 8). A população pode depositar sua confiança nos policiais porque estes são profissionais bem qualificados. O policial é mencionado como bastante especializado, em parte por que recebe treinamento específico para desempenhar seu trabalho de modo eficiente, mas também porque é capaz de medir as conseqüências de suas ações. Perelman (1996), explicando acerca do argumento que conecta a pessoa e seus atos, afirma que a idéia que se faz da pessoa serve para prever certos atos desconhecidos, ainda para serem realizados no futuro. Assim, policiais treinados e conscientes de seus atos, são considerados os profissionais mais aptos a tomar a ação de conduzir a investigação,

inclusive determinando o que é benéfico ou não para a solução do crime. Entretanto, parece ser um tanto indevido afirmar que a polícia tem *sempre* noção das conseqüências de seus atos. Seria muito fácil refutar tal argumento, alistando casos e mais casos nos quais policiais agiram precipitadamente, para prejuízo da vítima. Um recurso argumentativo que eliminaria tal problema seria o de dizer que, em comparação com outras categorias profissionais (como os jornalistas), os policiais têm mais noção das conseqüências de seus atos em situações de investigação de crimes; outra opção seria usar a expressão “na maioria das vezes” no lugar de *sempre* (l. 9).

Na seqüência são apresentados dois argumentos do tipo vínculo causal. O primeiro afirma que a divulgação traz *muitas complicações para o caso como transtornos para a família, atijamento dos seqüestradores, além das denúncias falsas dos mal intencionados* (l. 12 – 14). Assim são apresentadas várias conseqüências negativas para o caso em andamento quando as emissoras divulgam o fato: 1) causa-se complicação para a solução do caso; 2) causa-se transtorno para a família; 3) incentiva-se a ação dos seqüestradores e; 4) aumenta o número de denúncias falsas.

Aqui a tentativa é a de transferir o caráter negativo destas conseqüências para o fato que é apontado como sua causa: o trabalho da imprensa quando realizado de modo independente e não subordinado ao trabalho da polícia. Perelmam (1996, p. 303), afirma que o argumento de vínculo causal “permite apreciar uma coisa consoante suas conseqüências, presentes ou futuras”. O texto (5) constata que a partir de um determinado fato – a divulgação do crime – outros fatos passam a existir, e emite o juízo que analisamos acima.

O argumento seguinte pode ser visto como uma particularização do argumento que acabamos de analisar: *com a divulgação do seqüestro, a família pode se sentir muito abalada, não sabendo como agir; talvez entre em pânico* (l. 15, 16). O alcance das complicações do segundo item das conseqüências negativas para o crime que alistamos no parágrafo anterior, ou seja, *transtornos para a família* (l. 12, 13), é explorada com maiores detalhes.

Ao passo que no esquema argumentativo anterior o efeito da divulgação sobre a família foi descrito em termos de causar transtorno, neste esquema o autor faz uma espécie de gradação, ampliando ou intensificando o efeito: iniciando a gradação com causar

transtorno, o argumento prossegue explorando o fato de *a família se sentir muito abalada* para por fim mencionar que a família *talvez entre em pânico*. A partir de uma situação não tão tensa, chega-se a uma outra descrita como quase que no limite da resistência emocional por parte da família. Assim, o efeito que se quer produzir sobre o interlocutor é apresentado gradualmente; o sentimento de empatia que se tenta provocar cresce à medida que o argumento vai intensificando a abordagem do fato.

Em um exercício de antecipação às leituras que eventualmente poderão ser feitas de seu texto, e antecipando-se às críticas que seus argumentos poderão receber, o autor do texto (5) inicia o quinto parágrafo com uma idéia cuja orientação argumentativa é contrária à que se propôs defender em seu texto. Afirma que *ao omitir a notícia a imprensa tira do público o direito da informação real, vai estar tirando a liberdade que o público tem de obter as informações e formar suas opiniões próprias* (l. 20 – 22). O argumento de que o público é privado de seu direito à informação defende um ponto de vista contrário à argumentação aqui desenvolvida. Por isso é necessário que este seja refutado adequadamente, com uma idéia cuja força argumentativa seja mais forte. Parece que o texto consegue ser feliz em tal intento. A idéia de que o direito à informação é um bem a ser preservado é colocado em oposição a outro bem, o direito à vida: *acima de qualquer coisa, de qualquer informação, o mais importante é a vida* (l. 22, 23); e na hierarquização, este é um bem mais valioso do que aquele. São valores sociais que, ambos, têm seu lugar em uma sociedade democrática (como é o caso em que a discussão aqui se insere).

Perelman (idem) afirma que, numa discussão, não se pode negar um valor pura e simplesmente. O orador pode desqualificá-lo, subordiná-lo a outros ou interpretá-lo. No caso do texto (5), o valor “direito à informação” não é negado, mas é subordinado a outro, a fim de motivar o interlocutor a fazer a escolha preferida pelo locutor: se o direito à vida é mais importante que o direito à informação, então a mídia deve se calar em casos de seqüestro, pois deste modo ajuda a preservar a vida da vítima. O caso particular usado no texto estabelece essa regra. Aqui, faz-se uma avaliação da atitude de uma emissora de TV cuja hierarquia de valores é inversa daquela que o texto admite como eticamente correta. O autor do texto conclui que, com sua ação, a emissora não pensou no bem estar – na vida – do garoto.

Finalizando o texto, é apresentada uma avaliação dos jornalistas sensacionalistas através da afirmação: *a imprensa está sempre com a razão, elas têm sua própria ética que só visa ao lucro (l. 30, 31)*. Utilizando um argumento que procura relacionar a pessoa a seu ato, o texto procura levar o leitor a concluir, através de inferências, que a parte do jornalismo sensacionalista, que é inescrupulosa, age de modo antiético, uma vez que age apenas por interesse próprio, isto é, busca pontos no IBOPE, o que é sinônimo de lucro.

A avaliação do jornalismo que não se importa com a vida humana, que visa ao lucro acima de tudo, é extremamente negativa. Um jornalismo deste tipo jamais poderia agir autonomamente para decidir que tipo de informação divulgar e quando fazê-lo; a intervenção dos especialistas da polícia é imprescindível.

Ironicamente, o texto afirma que *a imprensa está sempre com a razão (l. 30)*, sendo esta razão não de um tipo baseado na ética, ou no bom senso, mas sim uma razão elaborada a partir de seus próprios interesses, talvez nem sempre tão escrupulosa como seria de se esperar que fosse, já que a imprensa tem grande poder de influência sobre a sociedade. Por ter sido exposta a posição do locutor de modo claro no decorrer do texto é que se pode perceber claramente o que é assumido e o que não o é pelo autor do texto e por isso podemos entender a declaração que analisamos como se tratando de uma ironia.

De modo esquematizado, a argumentação do texto (5) foi construída como segue:

- a imprensa deve seguir as instruções da polícia e apenas divulgar informações quando convém à polícia (tese)
 - a polícia tem especialistas treinados e conscientes das conseqüências de seus atos (argumento ato-pessoa)
 - a divulgação do seqüestro traz muitas conseqüências negativas: 1) causa-se complicação para a solução do caso; 2) causa-se transtorno para a família; 3) incentiva-se a ação dos seqüestradores e; 4) aumenta o número de denúncias falsas (argumento de vínculo causal)
 - com a divulgação do caso, a família acaba ficando mais abalada (argumento de vínculo causal)
 - a imprensa é motivada a agir pelo IBOPE (argumento de ato-pessoa)

Com referência ao penúltimo item do roteiro de análise, percebemos que o texto (5) desenvolve uma argumentação coerente, isto é, não há contradições entre os argumentos entre si e entre estes e a idéia principal defendida. A idéia contrária à tese (l. 20 – 22) é apresentada como um contra-argumento a ser refutado, o que efetivamente ocorre, conforme analisamos anteriormente. Apenas parece não ser muito coerente com a realidade efetiva afirmar que sempre os policiais têm noção das conseqüências de seus atos, conforme já analisado. Também pode não ser sustentável atribuir à ação da *Rede Globo* apenas uma única intenção quando veiculou, em seus noticiários, informações sobre o seqüestro do garoto Gonçalo L. C. Matarazzo como faz o texto afirmando que *a Globo divulgou o seqüestro com a única intenção de ganhar ibope* (l. 24, 25); talvez esta tenha sido uma motivação da emissora, mas talvez não a única, por isso o texto poderia apenas fazer uma correlação entre índices de audiência e notícias de seqüestros.

No que se refere às relações entre os fatos mencionados no texto, percebemos as seguintes:

- divulgação de fatos sobre o seqüestro ⇒ conseqüências negativas como complicação para a solução do caso, transtorno para a família e outras (relação de causa-conseqüência)
- divulgação de fatos sobre o seqüestro ⇒ maior sofrimento da família (relação de causa-conseqüência)
- a omissão por parte da imprensa nega à população o direito à informação ⇒ a omissão valoriza o direito à vida (relação de oposição)
- a polícia tem especialistas ⇒ a polícia sabe o que faz (relação de causa e conseqüência)

Resta apenas assinalar que, no primeiro parágrafo, não é tornado claro a que se refere o termo “polêmica”. Afirma-se, neste trecho, que *com a polêmica gerada pelo seqüestro, põe-se em discussão um outro assunto* (l. 3, 4), sendo este o assunto que o texto se propõe a abordar. A nosso ver, não é o caso de a polêmica dos seqüestros gerar a discussão (deve-se ou não divulgar seqüestros); antes, esta discussão, ou seu conteúdo, é a própria polêmica em si. A escolha do léxico poderia ser outra. Talvez o termo que deveria ser empregado no lugar de polêmica é ‘problemas’, ou ‘conseqüências’.

O último item da grade de análise pela qual nos orientamos contempla a verificação do uso de conectivos e/ou operadores argumentativos (Koch 1992; 1992a). O texto (5) faz uso dos seguintes elementos:

- ⇒ *A imprensa deve ou não divulgar o seqüestro? Com a divulgação do seqüestro ela vai estar ajudando ou vai estar prejudicando a ação da polícia? (l. 4 – 6):* “a disjunção do tipo lógico é expressa por meio de duas proposições ligadas pelo conectivo *ou*” (Koch; 1992, p. 87). A disjunção verificada neste trecho exclui a verdade das duas proposições, ou seja, ou uma ou outra é verdadeira;
- ⇒ *Convenhamos, a polícia “sabe” o que faz, pois tem especialistas para agir em diversas situações, inclusive em casos de seqüestro (l. 7, 8):* o conector *pois* torna evidente a relação de causalidade entre as duas proposições conectadas, ou seja, identificamos aqui um fato que é considerado consequência de outro;
- ⇒ *Muitas pessoas famosas já foram seqüestradas, também muitas famílias já sofreram por ter um parente seqüestrado (l. 2, 3); Além de treinados, os policiais têm sempre a noção das consequências de seus atos (l. 8, 9); trazendo tanto muitas complicações para o caso como transtornos para a família (l. 12, 13); atijamento dos seqüestradores, além das denúncias falsas dos mal intencionados. Além disso, com a divulgação do seqüestro, a família pode se sentir muito abalada (l. 13 – 16):* os operadores *além, também* e *tanto ... como* somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, operando, desta forma, relações de conjunção;
- ⇒ *Em muitos casos a polícia mesmo orientando as emissoras a não divulgar, elas o fazem (l. 11, 12):* o conteúdo das duas proposições estão em uma relação de contrajunção, ou oposição, e o operador *mesmo* explicita esta relação: há oferta de orientação mas esta não é aproveitada;
- ⇒ (...) *há jornais sensacionalistas que gostam de aumentar a notícia e torná-la mais dramática. Assim a imprensa deve seguir as instruções da polícia e só divulgando quando convém a própria polícia (l. 16 – 19):* o operador *assim* introduz uma proposição de valor conclusivo em relação à proposição anterior. Trata-se de um caso de silogismo lógico: a premissa maior, implícita, é ‘a imprensa não deveria aumentar a notícia para torná-la mais dramática?; a partir deste enunciado, atribuível a um enunciador genérico (Koch; 1992a), o locutor do texto (5) produz o enunciado [há]

jornais sensacionalistas que gostam de aumentar a notícia, a qual permite concluir que a imprensa deve seguir as orientações da polícia;

⇒ (...) *ao omitir a notícia a imprensa tira do público o direito da informação real (...). Mas acima de qualquer coisa, de qualquer informação, o mais importante é a vida (l. 20 – 23):* o operador *mas* introduz uma proposição cuja orientação argumentativa aponta para uma direção diferente da orientação da proposição anterior: se o direito do público é negado, dever-se-iam divulgar as informações, mas o mais importante não é tal direito, então não se devem divulgá-las;

⇒ (...) *é lucro algo extraordinário como seqüestro acontecer, já que ao divulgarem elevam alguns pontos no ibope (l. 27, 28):* o conetivo *já que* introduz uma proposição que entra em uma relação de causalidade com a anterior, isto é, a causa de considerarem bom o extraordinário acontecer é que este aumenta o ibope;

⇒ *Afinal, a empresa está sempre com a razão (l. 30):* o operador *afinal* tem o mesmo valor argumentativo que teriam *pois* ou *porque*, ou seja, introduz uma relação causal com o dito anteriormente: a atitude de explorar crimes de seqüestro como notícia é a causa;

Enfim, o texto (5) apresenta uma argumentação rica, no sentido de que tem argumentos que contemplam pontos de vista dos vários segmentos envolvidos: a polícia, a família e a imprensa, bem como refuta um contra-argumento adequadamente. Critica o trabalho da imprensa de como sensato e consistente.

Texto 6

1 *No Brasil há uma grande onda de seqüestros principalmente nas*
2 *grandes cidades. É comum os jornalistas divulgarem, pois este é seu papel.*

3 *O seqüestro da filha do empresário Silvio Santos, Patrícia Abravanel,*
4 *que foi mantida em cativeiro por oito dias, na qual a Globo manteve*
5 *helicópteros e repórteres na frente de sua casa.*

6 *O acesso à informação é um direito inerente à condição de vida em*
7 *sociedade que não pode ser impedido por nenhum tipo de interesse, mas sem*
8 *exagero. Assim será melhor para a população saber o que está acontecendo*
9 *para se proteger melhor dos assaltos e outro crimes.*

10 *Os repórteres podem divulgar pois o seqüestro é um crime político e a*
11 *única maneira da população exigir mais segurança dos governantes. Com a*
12 *divulgação os políticos vêem que sem emprego, falta de escola e educação*
13 *cada vez mais pessoas entram para a onda do crime.*

14 *É possível que todos os fatos de interesse público sejam divulgados,*
15 *afinal os jornalistas estão a par dos assuntos e têm condições de fornecer as*

16 *notícias. É importante que todos nós tenhamos conhecimento de que este tipo de*
 17 *crime acontece, assim poderemos procurar meios de nos defender da*
 18 *criminalidade. A divulgação do seqüestro deveria ser uma obrigação não para*
 19 *as emissoras ganharem ibope, mas para todos saberem o que está acontecendo.*

20 *O jornalista é obrigado a dar a notícia, mas não tem que fazer*
 21 *reportagens, porque não tem o que mostrar, respeitando a privacidade do*
 22 *seqüestrado.*

Para estabelecer uma base em comum com seu interlocutor, nada como o locutor iniciar seu enunciado com um discurso que tem ampla divulgação e cuja aceitação seja bastante comum. É com um discurso deste tipo que o autor do texto (6) começa sua argumentação: *no Brasil há uma grande onda de seqüestros principalmente nas grandes cidades (l. 1, 2)*. É consensual, pode-se dizer de aceitação unânime, o discurso de que os crimes de seqüestro vêm aumentando no Brasil. Os índices divulgados pela própria polícia atestam tal declaração como factual. Este não é o único discurso externo ao texto (6) utilizado.

As afirmações *é comum os jornalistas divulgarem, pois este é seu papel (l. 2)* e *o acesso à informação é um direito inerente à condição de vida em sociedade que não pode ser impedido por nenhum tipo de interesse (l. 6, 7)* remetem ao *Código de Ética dos Jornalistas*, e através destas o autor do texto (6) tenta sustentar sua tese. Na verdade, o uso destes discursos tem a finalidade de fazer com que eles convirjam com a argumentação desenvolvida, isto é, o locutor adota uma atitude de concordância para com os discursos citados.

A controvérsia referente à busca do IBOPE também é trazida para o interior da discussão quando se afirma que *a divulgação do seqüestro deveria ser uma obrigação não para as emissoras ganharem ibope (l. 18, 19)*. Este também é um discurso que circula com relativa frequência no Brasil. Vez por outra são feitas, nos jornais impressos ou em certos programas televisivos, referências ao empenho das emissoras de televisão para garantir a liderança em certos horários da programação. Assim, ao passo que os discursos citados no primeiro e terceiro parágrafos são usados para apoiar uma idéia de amplitude mais geral no texto (que as informações devem ser divulgadas), o discurso que aparece no quarto parágrafo (que a motivação do trabalho das emissoras não deve ser a de aumentar pontos no IBOPE) é usado para restringir o alcance do discurso mais amplo e para se chegar à conclusão de que nem toda informação deve ser divulgada. No último parágrafo é que

aparece de modo mais evidente este embate argumentativo. Dois discursos com orientação argumentativa oposta são colocados lado a lado a dialogar: o jornalista é obrigado a dar a notícia mas deve fazê-lo respeitando a privacidade da vítima. O operador argumentativo *mas* marca a mudança de direção que a argumentação toma neste trecho: *o jornalista é obrigado a dar a notícia, mas não tem que fazer reportagens (l. 20, 21)*. Se há uma instância superior (*Código de Ética dos Jornalistas*) que obriga o jornalista a divulgar as informações obtidas, seria de esperar que toda informação fosse divulgada; mas não é o caso, levanta-se no texto uma outra voz afirmando que deve haver restrições, que nem tudo deve ser divulgado.

Estes fenômenos discursivos com que iniciamos nossa análise, conforme o primeiro item de nosso roteiro de análise, são classificados por Maingueneau (1997) como fenômenos de heterogeneidade discursiva, especificamente de polifonia: conforme o autor, na enunciação aparecem dois enunciadores, cujos pontos de vista são postos em cena, mesmo que estes enunciadores não sejam identificados.

Conforme já mencionado, a idéia principal que organiza a argumentação é a de que os jornalistas devem cumprir seu papel de divulgar crimes de seqüestro com moderação (conf. l. 6 – 8). O texto (6) afirma que é comum tal divulgação e, em seguida, o caso particular envolvendo a filha do apresentador Silvio Santos é apresentado: *o seqüestro da filha do empresário Silvio Santos, Patricia Abravanel, que foi mantida em cativeiro por oito dias (l. 3, 4)*. Este recurso utilizado parece mais ser o uso de uma ilustração do que propriamente um exemplo.

Perelmam (1996) estabelece a distinção entre estes recursos da seguinte maneira: ao passo que o exemplo é usado para fundamentar a regra, a ilustração tem a função de reforçar a adesão a uma regra que já é conhecida e aceita, para aumentar-lhe a presença na consciência. A ilustração não corre tanto o risco de ser mal interpretada, uma vez que o interlocutor é guiado pela regra, conhecida e às vezes familiar. Este é o caso no texto (6). A idéia que o caso particular procura estabelecer não é controversa; é, pelo contrário, amplamente aceita: de fato os jornalistas comumente divulgam informações sobre seqüestros, este é um fato familiar. É diferente o uso que os textos anteriores (textos 1 e 2, por exemplo) fizeram de casos particulares. Nestes textos, a intenção era a de

estabelecer a idéia de que a divulgação atrapalha as investigações ou aumenta o risco para as vítimas, regras que não são conhecidas na maioria das vezes e nem amplamente aceitas.

Um dos argumentos que o autor do texto (6) usa para levar seu interlocutor a aceitar a idéia de que as informações devem ser divulgadas afirma que *o acesso à informação é um direito inerente à condição de vida em sociedade (l. 6, 7)*. É um argumento de definição, que procura estabelecer uma identidade entre o que é definido e o que define (Perelman, 1996). A definição proposta aqui depende de um ponto de vista, uma vez que em uma outra argumentação, defendendo-se uma tese oposta à que o texto (6) faz, o mesmo termo *acesso à informação (l. 6)* poderia ser definido diferentemente. Afirmar que *o acesso à informação é um direito* coloca o objeto definido como algo que jamais deveria ser desrespeitado, ou seja, que estar informado é uma condição que deve ser respeitada, resguardada, e quem se sentir ameaçado na garantia do cumprimento deste seu direito não deve deixar tal situação impune. Assim, é possível que o leitor do texto também se sensibilize para o fato de que ele tem tal direito, e a garantia de seu cumprimento traz-lhe benefícios.

O autor do texto deixa de considerar os outros aspectos ou características que também poderiam contribuir para a definição do que é ‘acesso à informação’, pois esses outros detalhes não lhe são interessantes; para sua argumentação interessa afirmar a identidade entre ter acesso à informação e ter um direito assegurado. É deste modo que se assegura a coerência num tipo de argumento como este: dá-se evidência a apenas alguns aspectos que definem um objeto para garantir sua presença na consciência dos interlocutores porque são estes os aspectos que asseguram a adesão à tese defendida.

Ainda relacionada com a definição apresentada, a argumentação prossegue, apresentado uma finalidade ao exercício do direito de acesso à informação: *assim será melhor para a população saber o que está acontecendo para se proteger melhor dos assaltos e outros crimes (l. 8, 9)*. Esta idéia é reiterada no quarto parágrafo, quando se afirma que, estando informada, a população pode se defender da criminalidade. Este é um argumento que explora os meios e os fins. Ele procura estabelecer uma interação entre os objetivos perseguidos e os meios empregados para alcançá-los. Assim, um fim nobre pode valorizar os meios utilizados para alcançá-lo; “a escolha de certo fim permite valorizar uma ação que, noutras situações, costuma-se condenar” (Perelman, 1996, p. 315). Deste modo,

no texto (6), presume-se que se o caso é garantir maior segurança para a população em geral, justifica-se a divulgação dos fatos. Trazer uma contribuição para a segurança pública é tentativa louvável, haja vista a crescente criminalidade, e por isso é justificável o acesso à informação.

Perelman (*idem*, p. 316) afirma que “para que um meio seja valorizado pelo fim, cumpre, é claro, que ele seja eficaz”. O texto (6) procura sugerir de que forma a informação pode se mostrar eficaz em beneficiar a população: o povo, ciente do que acontece, pode exigir seu direito de ter mais segurança: a divulgação é *a única maneira da população exigir mais segurança dos governantes (l. 10, 11)*. O palpite é que através da solução de outros problemas (falta de educação e emprego) pode-se chegar à solução do problema da criminalidade; a divulgação dos crimes, segundo o texto, serve para este fim também: os políticos serem pressionados a solucionarem estes problemas para finalmente se diminuir a criminalidade, de modo que a divulgação de notícias de seqüestro é justificada porque se trata na verdade de um meio para se atingir dois objetivos nobres: melhorar a capacidade de a população se prevenir contra a criminalidade e garantir a possibilidade de tornar tal população consciente da necessidade de exigir dos políticos mais segurança.

Em seguida, o texto argumenta a favor da competência dos jornalistas no cumprimento de suas atribuições: *os jornalistas estão a par dos assuntos e têm condições de fornecer as notícias (l. 15, 16)*. Faz uso de um argumento que estabelece relações entre a pessoa e seus atos. Se o profissional é competente, seu trabalho é bem realizado: esta é a lógica explorada neste argumento. Para um jornalista, o predicado que possivelmente mais pode valorizar-lhe como profissional é estar bem informado, uma vez que a matéria-prima com que trabalha é a informação. Assim, a importância que é dada a esse predicado transfere-se à pessoa do jornalista à qual a qualidade se refere. Presume-se daí que suas ações enquanto profissional da informação tendem a ser mais eficientes e capazes. Se a finalidade última a que se destina as informações divulgadas, conforme o texto, é beneficiar de algum modo a população (no caso, possibilitar que ela possa se defender melhor), deduz-se que jornalistas bem informados têm condições de fornecer as notícias que beneficiam a população.

Tendo sido estabelecida a parte da tese do texto que afirma que os jornalistas devem cumprir seu papel de divulgar as informações, o autor do texto procura delimitar até

onde chega, ou deve chegar, o cumprimento do dever do jornalista. Afirma que a motivação ideal, que deveria conduzir as investigações, não deveria ser a busca de altos índices de IBOPE, mas a de oferecer informações à população. Deve fazê-lo respeitando a privacidade do seqüestrado. Aqui é, por fim, apresentado um valor ao qual o direito à informação se subordina: o direito à privacidade da vítima. Não se trata de dois valores de equivalente importância: este último tem precedência sobre o anterior, embora não o anule, haja vista que o texto reitera que informar é uma obrigação do jornalista: *o jornalista é obrigado a dar a notícia* (l. 20). Embora haja intenção de se estabelecer uma hierarquia de valores que seja clara para orientar o trabalho da mídia, não se tem muita clareza com o que o texto quer dizer com *privacidade do seqüestrado* (l. 21, 22). Quais as informações devem ser consideradas como divulgáveis porque privadas, e quais delas são de domínio público? Se tais questões não são claras, é evidente que os interlocutores podem concordar sobre a necessidade de se respeitar a privacidade, mas não necessariamente concordar sobre quais são os limites do que é e do que não é da esfera do privado.

O texto (6) apresenta a seguinte estrutura argumentativa:

- os jornalistas devem cumprir seu papel de divulgar crimes de seqüestro respeitando a privacidade do seqüestrado (tese)
 - o acesso à informação é direito da população (argumento de definição)
 - estar informado é uma arma para a população poder exigir mais segurança dos governantes (argumento de meio-fim)
 - os jornalistas estão bem informados e têm condições de fornecer as notícias (argumento de ato-pessoa)
 - ter conhecimento dos crimes possibilita a população ter meios de se defender da criminalidade (argumento de meio-fim).

Que constatações pudemos fazer acerca do item 6 do roteiro de análise, referente à coerência textual? No texto (6), os argumentos cooperam coerentemente entre si para estabelecer a validade da tese. A definição elaborada, a valorização qualitativa do jornalista bem informado e as duas possíveis finalidades mencionadas para justificar a ação da mídia, todos esses argumentos convergem para tentar fazer o leitor concordar que é necessária e benéfica a divulgação de crimes de seqüestro.

No que se refere às relações entre os fatos e idéias que constituem o texto e o mundo representado (Charolles, 1988), cremos que há ajustes a serem feitos, a fim de garantir a coerência neste aspecto. O texto afirma que a divulgação é a *única maneira de a população exigir mais segurança dos governantes (l. 11)*, mas talvez esta não seja a única maneira de a população agir neste sentido. Existem outros caminhos para alertar o povo para o cumprimento deste direito que não seja através da divulgação de informações.

Quanto ao argumento que sugere a relação causal entre altos índices de seqüestro e a falta de educação e de emprego, cremos que essa relação é muito tênue como apresentada no texto. Afirma-se que *com a divulgação os políticos vêem que sem emprego, falta de escola e educação cada vez mais pessoas entram para a onda do crime (l. 11 – 13)*. Fica subentendido que se os governantes resolverem estes problemas, também é resolvido o problema da criminalidade. Falta de educação e de emprego são, de fato, algumas das causas da criminalidade, mas estão longe de serem as únicas causas do problema. Para estabelecer uma representação bastante coerente com a realidade, há de se mencionar que seqüestradores são bandidos que agem em quadrilhas – não se trata de bandidos comuns – cuja ação é planejada em forma de crime organizado. A solução passa necessariamente por ações efetivas do Estado no campo social, mas também, segundo especialistas, por uma reforma no aparelho policial. Uma vez que este não foi um tópico suficientemente debatido em sala de aula, e por ser de seu desconhecimento pessoal, o aluno não conseguiu incluir tais reflexões em seu texto, o que tornaria o argumento seguramente mais aceitável.

No que se refere às demais relações estabelecidas entre idéias e fatos, parecem-nos que foram bem construídas:

- divulgação de informações ⇒ serve para a população poder se defender da criminalidade (relação de mediação)
- divulgação de informações ⇒ serve para população pode exigir mais segurança (relação de mediação)
- os políticos vêem as mazelas sociais ⇒ agem (não explicitado de que forma)
- o jornalista é obrigado a dar a notícia ⇒ o jornalista deve respeitar a privacidade do seqüestrado (relação de oposição)

O último item da análise que realizamos diz respeito aos elementos lingüísticos de conexão. Os que consideramos relevantes são:

- ⇒ *É comum os jornalistas divulgarem, pois este é seu papel (l. 2); Os repórteres podem divulgar pois o seqüestro é um crime político (l. 10); mas não tem que fazer reportagens, porque não tem o que mostrar (l. 20, 21):* os conectores *pois* e *porque* evidenciam relação de causalidade entre as duas proposições que conectam;
- ⇒ *(...) o acesso à informação (...) não pode ser impedido por nenhum tipo de interesse, mas sem exagero (l. 6 – 8); a divulgação do seqüestro deveria ser uma obrigação não para as emissoras ganharem ibope, mas para todos saberem o que está acontecendo (l. 18, 19):* as relações de contrajunção são aquelas cujas proposições contêm conteúdo semântico de sentido oposto. O operador argumentativo *mas* exprime tal diferença argumentativa;
- ⇒ *Assim será melhor para a população saber o que está acontecendo para se proteger melhor dos assaltos e outro crimes (l. 8, 9):* o conteúdo da primeira proposição exprime um meio para se obter o fim expresso na segunda proposição. O conector *para* explicita essa relação de mediação;
- ⇒ *É possível que todos os fatos de interesse público sejam divulgados, afinal os jornalistas estão a par dos assuntos e têm condições de fornecer as notícias (l. 14 – 16):* o conector *afinal*, equivalente ao porque, introduz uma proposição cujo conteúdo é a causa do que é dito na primeira proposição.

Em suma, o texto apresenta em seu início o problema de que tratará, coloca em questão seu ponto de vista mais geral e o restringe no final, como uma espécie de ajuste de sintonia fina. Apesar de deixar uma questão que nos pareceu importante (o que é privacidade do seqüestro, onde começa o direito à informação, na sua visão), o texto pode ser feliz em seu intento de convencer o leitor de sua tese.

Texto 7

- 1 *Diariamente no Brasil, estão acontecendo vários seqüestros, que são*
 2 *publicados pelos jornalistas. Que eles, o jornalistas, tem o dever de publicar, diz o*
 3 *código de ética no artigo 1, o acesso a informação pública é um direito inerente a*
 4 *condição de vida em sociedade, que não pode ser impedido por nenhum tipo de*
 5 *interesse. Os jornalistas têm que publicar a notícia como realmente aconteceu, mas*
 6 *não inventando mentiras, como, dando falsas notícias, colocando opinião própria*
 7 *etc.*

8 *No caso Matarazzo, como era uma família rica, o seqüestrador ficou mais*
 9 *ambicioso querendo mais dinheiro pelo resgate, fazendo com que o seqüestrado,*
 10 *passasse fome, frio etc.*

11 *Os telespectadores têm o direito de saber como aconteceu o seqüestro,*
 12 *deveria saber também se houve violência com a vítima na hora do acontecido,*
 13 *quantos seqüestradores estavam envolvidos. A população deve estar por dentro do*
 14 *acontecido para que as pessoas fiquem atentas, porque seqüestro pode*
 15 *acontecer com qualquer um de nós. Todos os jornalistas têm o dever de divulgar a*
 16 *notícia sobre o seqüestro, mesmo que ponha a vida da vítima em risco.*

17 *Com as notícias bem divulgadas o seqüestrador pode ficar em alerta, pode*
 18 *mudar o local do cativo, fazer chantagem emocional com a família do*
 19 *seqüestrado. Divulgar as notícias pode ajudar a solucionar o seqüestro, portanto*
 20 *o seqüestrador provavelmente ficará com medo de ser preso.*

Como em textos anteriormente analisados, o discurso utilizado para abrir o texto (7) é um tipo bastante conhecido, que, com certeza, expressa um ponto de vista com o qual o leitor concorda: *diariamente no Brasil, estão acontecendo vários seqüestros, que são publicados pelos jornalistas (l. 1, 2)*. Em seguida, outro discurso é ‘recrutado’ a fim de apresentar a opinião que o autor do texto se propõe a defender. É citado *o Código de Ética dos Jornalistas*, em seu artigo 1º: *o acesso à informação pública é um direito inerente a condição de vida em sociedade, que não pode ser impedido por nenhum tipo de interesse (l. 3 – 5)*. A seqüência em que estes dois discursos são apresentados, logo no seu início, dá a indicação da orientação argumentativa que o texto tentará desenvolver a seguir, ou seja, que determinados acontecimentos (crimes de seqüestro) fornecem matéria-prima diariamente para os profissionais da informação, que têm a obrigação de publicar a notícia *como realmente aconteceu (l. 5)*. O discurso relatado, obtido no *Código de Ética*, tem sua fonte explicitamente expressa, e a posição em que é inserido é consoante a opinião do locutor. Koch (1991) explica que a relação entre os textos pode seguir uma mesma direção: como o caso que consideramos aqui, discursos citante e citado caminham para mesma direção; há uma relação de concordância neste caso.

No segundo parágrafo, é uma notícia que vem à baila. O texto (7) não explicita que as informações que usa, tal como *o seqüestrador ficou mais ambicioso (l. 8, 9) ou fazendo com que o seqüestrado passasse fome, frio (l. 9, 10)*, foram, na verdade, veiculados por redes de TV e por jornais. Evidentemente, tal detalhe não se constitui problemático;

entretanto, parece que a presença deste discurso não mostra a que veio, isto é, não foi aproveitado argumentativamente, conforme abordaremos com mais detalhes a seguir.

O segundo aspecto que analisamos nas produções textuais tem a ver com a dialogia que o texto deve instaurar entre interlocutores. Parece-nos que o texto (7) apresenta alguns problemas argumentativos em relação a este aspecto dialógico. Já mencionamos que, por parte do locutor, é muito importante a construção de uma imagem de seu interlocutor; no caso de produções escritas, esta etapa do planejamento é crucial, pois, se negligenciada, a argumentação *stritu sensu* acaba carecendo de coerência e informatividade. O autor do texto (7) provavelmente não conseguiu manter à vista seu interlocutor, e por isso não definiu se sua intenção era a de demover a opinião de um interlocutor que não compartilha de seu ponto de vista, ou de reforçar um ponto de vista já compartilhado, ou outra intenção demandada pela presença do 'outro', o leitor. O resultado da falha de planejamento dá origem, no texto, a argumentos que se contradizem, ou a contra-argumentos que necessitariam de refutação mas que não foi desenvolvida. As contradições a que nos referimos serão comentadas quando da análise de aspectos da argumentividade (*stritu sensu*).

Qual a tese principal defendida pelo texto (7)? No terceiro parágrafo, afirma-se *que todos os jornalistas têm o dever de divulgar a notícia sobre o seqüestro, mesmo que ponha a vida da vítima em risco (l. 15, 16)*. Em conexão com esta idéia, cremos que central para a argumentação, são apresentados três argumentos.

O primeiro argumento mencionado é um argumento de autoridade, em forma de discurso citado (*ipsis litteris*): *o acesso à informação pública é um direito inerente a condição de vida em sociedade, que não pode ser impedido por nenhum tipo de interesse (l. 3 – 5)*. A autoridade citada é o *Código de Ética dos Jornalistas*. Conforme Perelman (1996, p. 348), trata-se de um argumento que “utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou grupo de pessoa como meio de prova a favor de um tese”. Neste caso, o autor do texto (7) se vale do prestígio de um documento que regulamenta as atividades do profissional em jornalismo. A relação que podemos inferir entre a atitude dos jornalistas de divulgar determinadas informações e o dever de estes profissionais garantirem o direito dos cidadãos de acesso à informação é que os jornalistas estão somente cumprindo sua obrigação como profissionais em jornalismo, tal como o profissional em medicina, digamos, tem a obrigação moral de

salvar vidas. Esta é a conclusão a que quer chegar o texto: *os jornalistas têm que publicar a notícia como realmente aconteceu (l.5).*

O segundo argumento que coerentemente apóia a tese é apresentado no terceiro parágrafo: *a população deve estar por dentro do acontecido para que as pessoas fiquem atentas, porque seqüestro pode acontecer com qualquer um de nós (l. 13 - 15).* Aqui, a intenção é a de construir a idéia de que a informação serve para uma finalidade benéfica, para que a população possa se defender. É verdade que tal idéia não é declarada, mas pode ser inferida a partir da afirmação *seqüestro pode acontecer com qualquer um de nós, por isso temos que ficar atentos.* Assim, a divulgação de notícias de seqüestro é apresentada no texto como um meio para se atingir determinado fim: possibilitar a população ficar melhor prevenida contra tais crimes. Perelman (idem, p. 308), abordando questões sobre as relações entre um meio e um fim, afirma que “se se quer minimizar um efeito, basta apresentar-lhe como uma conseqüência; se se quer aumentar-lhe a importância, cumpre apresentá-lo como um fim”. Uma vez que é importante, para a população em geral, estar prevenida para não passar por esse tipo de violência cometida diariamente, a divulgação se torna uma atividade autorizada, pelo menos moralmente, já que tem uma finalidade social salutar, *mesmo que ponha a vida da vítima em risco (l. 16).* Esta declaração faz uso do lugar da quantidade: “o bem que serve a um maior número de fins é preferível ao que só é útil ao mesmo grau” (Perelman, 1996, p. 96). Neste raciocínio, o abster-se de informar é preferível ao divulgar, já que o primeiro proceder beneficia apenas a vítima, e à sua família por extensão, ao passo que o segundo pode beneficiar um sem-número dentre a população, que acaba por aprender a se defender dos seqüestradores.

Por fim, o texto afirma que *divulgar as notícias pode ajudar a solucionar o seqüestro (l. 19).* Poderíamos dizer que este é um argumento que não foi desenvolvido suficientemente para poder ser considerado convincente ou persuasivo. O autor faz menção de uma condição almejada, a solução do crime, associando-a à divulgação da notícia, como se esta fosse a causa daquela. No entanto, a associação pretendida exige um considerável esforço cognitivo da parte do leitor, uma vez que o texto não proporciona orientação ou indicações argumentativas para ele chegar a esta conclusão. Em outras palavras, o argumento não responde como é que a divulgação ajuda na solução do crime. Poder-se-ia mencionar que as informações veiculadas nos meios de comunicação poderiam gerar

denúncias que serviriam como pistas de investigação para a polícia; ou outras maneiras de as notícias poderem auxiliar na solução do seqüestro poderiam ser exploradas argumentativamente. A única implicação que o texto aponta como decorrente da divulgação é que *o seqüestrador provavelmente ficará com medo de ser preso (l. 20)*, mas ainda assim não são explicadas as conseqüências do temor dos criminosos e como tal condição emocional contribui para o fim do crime.

Há alguns outros argumentos, na realidade um argumento de vínculo causal e um caso particular utilizado, que apresentam sérios problemas de coerência. Para Charolles (1988), um texto coerente não pode conter ocorrências contraditórias; não devem ser introduzidos no texto elementos semânticos que estejam numa situação de contradição com outros conteúdos postos ou pressupostos. Consideremos o caso de seqüestro mencionado no segundo parágrafo. Faz-se menção que neste episódio *o seqüestrador ficou mais ambicioso querendo mais dinheiro pelo resgate, fazendo com que o seqüestrado passasse fome, frio etc. (l. 8 - 10)*. Ora, sabemos que o motivo que levou os bandidos a aumentarem o valor do resgate exigido foi a divulgação da notícia pela *TV Globo*. Assim, se há uma regra válida a se concluir a partir desse caso específico é a de que crimes de seqüestro não devem ser divulgados porque colocam desnecessariamente a vida do seqüestrado em um risco ainda maior do que se não houvesse divulgação. Sendo esta a regra estabelecida, haveria a necessidade de esta ser refutada, uma vez que a tese a que o autor do texto se propõe a defender é a de que os jornalistas têm o dever de divulgar as informações que obtêm. De modo que tanto regra alguma foi explorada pelo texto a partir do caso particular em questão como a regra que presumidamente seria inferida entra em choque com a tese principal. Caso se tratasse de um contra-argumento com o qual o autor do texto (7) fosse trabalhar, este deveria necessariamente ter sido refutado.

O outro argumento que foi apresentado em contradição com a tese é o que afirma que *com as notícias bem divulgadas o seqüestrador pode ficar em alerta, pode mudar o local do cativo, fazer chantagem emocional com a família do seqüestrado (l. 17 - 19)*. Este argumento, do tipo pragmático, efetua “transferências de valor entre elementos da cadeia causal indo da causa ao efeito, do efeito à causa” (Perelman, 1996, p. 302). Deste modo, valores negativos migram da causa ao efeito e vice-versa. Proporcionar oportunidades para o seqüestrador mudar o cativo, para fazer chantagem emocional com

as vítimas é o que se quer evitar. Se estas são atitudes indesejáveis, repulsivas, torna-se também indesejável e repulsiva a causa destas: a divulgação da notícia. Ora, tudo o que não se quer para a argumentação do texto (7) é depreciar o valor da divulgação da notícia, afinal, a tese que se pretende defender é a de que o jornalista tem o dever moral de noticiar crimes de seqüestro. O argumento que analisamos, na verdade, se constitui um contra-argumento com necessidade de refutação. Cremos que isso seria feito com razoável força argumentativa coma utilização do lugar da quantidade (Perelman; idem): o autor do texto poderia argumentar que a notícia até poderia trazer alguns transtornos para a vítima e seus familiares, mas poderia ser benéfica para um número muito maior de pessoas. Este seria o caso, por exemplo, se a população aprendesse a se proteger do crime a partir do que assistisse nos noticiários.

Já salientamos que é possível não ter sido definida, por parte do locutor, uma imagem clara de seu interlocutor. Isto pode ter causado essa indefinição argumentativa (Pécora, 1999), ora sendo arregimentado um argumento favorável à tese, ora um desfavorável (até no mesmo parágrafo).

Esquemáticamente, podemos visualizar o texto (7) da seguinte maneira :

- os jornalistas têm dever de noticiar seqüestros, mesmo que ponha a vida do seqüestrado em risco (tese)
 - “o acesso às notícias é um direito da sociedade” (argumento de autoridade)
 - o caso do seqüestro da família Matarazzo (caso particular sem generalização)
 - seqüestro pode acontecer a qualquer um (dedução: a notícia serve para ajudar a população a se defender (argumento de meio e fim))
 - com a notícia, o seqüestrador pode mudar o cativo, fazer mais chantagem (argumento de vínculo causal)
 - a notícia ajuda na resolução do crime (argumento pragmático)

No que diz respeito às relações entre fatos e conceitos, que analisamos conforme proposto no item número 7 da grade de análise, detectamos as seguintes:

- divulgação da notícia de seqüestro ⇒ serve para a população ficar mais atenta (relação de mediação)
- divulgação da notícia de seqüestro ⇒ maior facilidade para os bandidos agirem (relação de causa-conseqüência)

- divulgação da notícia de seqüestro ⇒ solução do caso (relação de causa-conseqüência)

Como já mencionamos, o caso particular citado no segundo parágrafo (l. 8 - 10) não mantém relação lógica com outra idéia do texto, não serviu para generalização alguma.

Quanto aos elementos de conexão utilizados nestas operações, destacamos:

- ⇒ *Os jornalistas têm que publicar a notícia como realmente aconteceu, mas não inventando mentiras* (l. 5, 6): a oposição semântica pretendida pelo conector *mas* parece não ocorrer neste caso; seria mais apropriada uma relação de conjunção, através do conector 'e', por exemplo; as idéias 'publicar notícias como realmente aconteceu' e 'não inventar mentiras' concorrem para uma mesma conclusão;
- ⇒ (...) *como era uma família rica, o seqüestrador ficou mais ambicioso querendo mais dinheiro pelo resgate* (l. 8, 9): a relação de causalidade entre as duas proposições é explicitada pelo conector *como* que aqui exerce função igual ao conector 'porque';
- ⇒ *A população deve estar por dentro do acontecido para que eles as pessoas fiquem atentas* (l. 13, 14): o conector *para que* indica uma relação de mediação, sendo a segunda proposição o fim a que se chega por meio da primeira;
- ⇒ *Todos os jornalistas têm o dever de divulgar a notícia sobre o seqüestro, mesmo que ponha a vida da vítima em risco* (l. 15, 16): o conector *mesmo que* pertence à área semântica de oposição; uma vez que seria de esperar que os profissionais da categoria jornalista trabalhassem em prol do bem estar da população, não se imagina que coloquem pessoas em risco de morte, assim, duas proposições seguem orientação argumentativa diversa;
- ⇒ *Divulgar as notícias pode ajudar a solucionar o seqüestro, portanto o seqüestrador provavelmente ficará com medo de ser preso* (l. 19, 20): *portanto* é um operador de conclusão, que é utilizado neste trecho do texto de modo equivocado, uma vez que o anúncio introduzido pelo operador não tem valor conclusivo em relação ao que é dito anteriormente.

Ainda merece atenção, na análise deste texto, o uso feito da noção *notícias bem divulgadas* (l. 17). Podemos caracterizar esta noção, conforme Perelman (1997), como noção confusa, porque o autor do texto não dá uma definição explícita e clara do que a expressão significa. Ou seja, do que trata uma notícia bem divulgada? No caso de seqüestros, é a notícia bem detalhada, com pormenores que revelam meticulosidade

investigativa por parte do jornalista? Ou se trata da notícia comedida, precisa, porém não reveladora de detalhes que poderiam se transformar em mais uma arma para os seqüestradores? A ausência de uma definição explícita faz com que seja possível ao leitor preencher o vácuo semântico estabelecido com qualquer significado; daí ocorre que qualquer conteúdo semântico atribuído à noção pode ser contestado.

Finalizando, o texto (7) define uma tese que não é coerentemente defendida; também não explicita a contento as relações entre todas as idéias de que lança mão; e, por fim, não deixa claro o significado da noção *notícia bem divulgada*.

Texto 8

- 1 *Os crimes têm crescido assustadoramente nos últimos anos no Brasil. Todos*
 2 *sabemos que o seqüestro é um crime hediondo que aflige a todos.*
 3 *São os meios de comunicação, jornais, revistas e a TV que cobre com*
 4 *sensacionalismo os seqüestros, e dentre esses a TV é o mais sensacionalista de*
 5 *todos. Os jornais e as revistas devem com certeza pedir ajuda aos policiais que são*
 6 *os especialistas. Devem pedir ajuda para não publicarem bobagens. Também deve-*
 7 *se publicar as informações com a autorização da família da vítima. A imprensa*
 8 *deve divulgar o que é do interesse público.*
 9 *O público quer saber o que acontece com a vítima e também o que acontece*
 10 *com o seqüestrador, quer saber também quanto o seqüestrador pede de resgate.*
 11 *Um caso que repercutiu muito na mídia foi os casos Matarazzo e Silvio*
 12 *Santos.*
 13 *Os policiais devem ter cuidado ao receber denúncias porque às vezes*
 14 *podem ser falsas e sendo falsas a família da vítima sofre, a polícia fica com raiva e*
 15 *a vítima sofre ainda mais com o que acontece fora de seu cativo.*
 16 *O nosso país mudaria essa história se os nossos governantes aumentassem*
 17 *o policiamento nas ruas. Os índices de seqüestro iriam diminuir e assim nosso país*
 18 *poderia ser um lugar onde as pessoas poderiam viver sem medo de serem*
 19 *seqüestradas e assaltadas.*

As considerações que fizemos acerca dos discursos introdutórios das produções textuais, feitas em sala de aula, que analisamos até agora, também se aplicam ao texto (8), ou seja, percebemos que, logo em seu início, o autor do texto traz à tona um discurso consensual: *os crimes têm crescido assustadoramente nos últimos anos no Brasil (l. 1)*. Conseqüência da proposta para sua produção, o texto deveria tentar analisar causas e conseqüências de um tipo específico de discurso, qual seja, notícias divulgadas por programas noticiosos, especificamente *os que cobrem com sensacionalismo os seqüestros*

(l. 3, 4). Dois casos desse tipo de notícia são mencionados, *os casos Matarazzo e Silvio Santos* (l. 11, 12).

Um outro trecho em que é perceptível a presença de um outro é o que afirma que *a imprensa deve divulgar o que é do interesse público* (l. 7, 8). Foi o jornalista Marco Antonio Coelho Filho, da *TV Cultura* de São Paulo, quem introduziu a questão divulgar o que é de interessante público *versus* divulgar o que é interesse do público no programa *Observatório de Imprensa* (Anexo n.º 7). Mencionando uma decisão judicial referente a uma questão contra uma emissora de TV que divulgou um seqüestro, o jornalista explica que ‘é importante distinguir as histórias de interesse público, da sociedade como um todo, das questões específicas que dizem respeito à vida pessoal, que não podem ser consideradas questões de interesse público; são questões do interesse do público, mórbidas’. Em sua concepção, é o que trata do interesse público, e não do interesse – mórbido – do público que deve ser noticiado pela imprensa. Parece ser este o discurso ao qual o autor do texto (8) faz referência ao definir o que deve a imprensa divulgar, entretanto ficando sem ser definido que tipo de notícia não deve fazer parte da pauta dos jornalistas.

Além de ter conteúdos de discursos oriundos do seu exterior, o texto (8) se constitui também em um palco onde dois sujeitos participam de um diálogo, porém em apenas alguns trechos. É interessante observar o efeito de sentido da expressão *todos sabemos* na frase *todos sabemos que o seqüestro é um crime hediondo que aflige a todos* (l. 1, 2) pode produzir, se comparada com uma outra, ‘todos sabem’, uma opção legítima para a proposição. Com *todos sabemos*, o interlocutor é chamado, por assim dizer, a dar testemunho da veracidade da idéia defendida, isto é, é possível interpretar que fatalmente não só o locutor, mas também o interlocutor e quem quer mais que seja, sabem o tipo de crime que o seqüestro é; por outro lado, com ‘todos sabem’, o locutor deixaria de fora o interlocutor, ou seja, ele não seria considerado, pelo menos verbalmente, como um dos que sabem, para que ‘ouvisse’ o que o locutor sabe sobre o crime de seqüestro. A posição em que é colocado o interlocutor é uma, diferente, em cada caso.

Passando a analisar a quarta questão do roteiro de análise, referente à tese defendida, percebemos que a idéia principal do texto parece ser a que afirma a necessidade de a imprensa pedir orientação à polícia e permissão à família para divulgar o progresso das investigações do seqüestro que se encontra em andamento: *devem com certeza pedir ajuda*

aos policiais que são os especialistas. Devem pedir ajuda para não publicarem bobagens. Também deve-se publicar as informações com a autorização da família da vítima (l. 5 – 7). Tendo em vista o fato de as duas partes envolvidas em episódios de seqüestro, quais sejam, a polícia e a família do seqüestrado, terem sido mencionadas como as que devem ter autoridade para determinar o que deve vir a público, seria de esperar que os argumentos desenvolvidos pelo o autor do texto (8) contemplassem aspectos relacionados a estes envolvidos. Mas não é exatamente isto o que ocorre, como a análise deixará claro mais adiante.

São usados alguns fatos, constatações e exemplos que não se configuram exatamente em argumentos que defendam a tese em questão. Por causa dessas características, o texto (8) receberá um tratamento diferente, em sua análise, em comparação com as demais análises que efetuamos até o momento. À medida em que realizaremos as reflexões referentes aos argumentos (forma) usados e seu conteúdo (item 5 do referido roteiro de análise), também verificaremos e comentaremos os principais problemas do texto referentes à coerência (não contradição) entre suas partes e seus argumentos (item 6) e sobre as relações estabelecidas entre os fatos e conceitos, ou sobre a ausência destes.

No segundo parágrafo, o texto (8) tece uma crítica aos meios de comunicação, ao afirmar que *são os meios de comunicação, jornais, revistas e a TV que cobre com sensacionalismo os seqüestros, e dentre esses a TV é a mais sensacionalista de todos (l. 3, 4).* Esta declaração pode ser considerada como tendo ‘potencialmente’ relações argumentativas com o assunto discutido, entretanto estas relações não foram suficientemente exploradas. É possível que questionemos quais as conseqüências para o problema o fato de serem sensacionalistas as coberturas da mídia. Apenas para exemplificar, podemos mencionar uma das conseqüências possíveis ser aquela utilizada em outros textos que analisamos (como nos textos 1 e 2): o sensacionalismo dos programas noticiosos coloca em risco aumentado a vida da vítima. Este que seria, desta forma desenvolvido, um argumento de vínculo causal, acentuaria um motivo para que fosse aceita a idéia central no texto de que a imprensa não pode regular sozinha sua atuação em casos de seqüestros.

Em seguida, afirma-se que *o público quer saber o que acontece com a vítima e também o que acontece com o seqüestrador, quer saber também quanto o seqüestrador pede de resgate (l. 9, 10)*. Desta forma, é destacado o interesse da população pelas informações que podem ser divulgadas pela imprensa. Este argumento, ao invés de ser utilizado para apoiar a tese, na verdade precisa ser refutado para o texto se constituir de modo coerente; trata-se de um contra-argumento a ser refutado. Em relação à tese definida, a idéia segue uma orientação argumentativa oposta: o interesse constante (*o público quer sempre saber*) por notícia levaria a uma conseqüência lógica direta, à satisfação deste interesse através do trabalho do jornalista; o caso é, no entanto, que o texto (8) defende o ponto de vista que nem sempre tal desejo deve ser satisfeito, pelo menos não deve quando a polícia e a família do seqüestrado não são favoráveis à divulgação das informações. A importância de este argumento, que assinala o interesse do público por informações, ser refutado se deve, portanto, à necessidade de se ter um texto com suas partes coerentemente relacionadas. A dicotomia ‘informações do interesse público’ e ‘informações do interesse do público’ poderia ser utilizada para resolver o problema que apontamos. Ou seja, o autor do texto poderia esclarecer que, apesar de ser natural, o desejo do público por determinadas informações, algumas vezes, não pode ser satisfeito, porque não seria benéfico, nem para a vítima do seqüestro, nem para própria população, ter acesso a elas. Informações de interesse do público, as chamadas ‘de interesse mórbido’ (conf. o jornalista Marco Antonio Coelho; vide Anexo n.º 8), não apresentam razão legitimamente justificável para virem a público.

No parágrafo seguinte, o texto faz uma ligeira menção de dois casos de seqüestros: *um caso que repercutiu muito na mídia foi os casos Matarazzo e Silvio Santos (l. 11, 12)*. Novamente o texto não torna claro o motivo de esta declaração ter sido feita. Se fosse o caso de se utilizar os episódios referidos como exemplos, estes constituir-se-iam em argumentos que serviriam para o estabelecimento de uma regra. Conforme Perelman (1996, p. 401) ‘quando, em contrapartida, ele próprio [o orador] não tira nenhuma conclusão dos fatos que alega, nunca ficamos seguros se o orador deseja que seus anunciados sejam considerados exemplos’. Parece ser este o caso do texto (8): uma vez que a tese defendida é a de que a divulgação de informações deve obedecer às determinações da polícia e da família envolvida, os dois casos poderiam ser chamados a comprovar que a atitude

contrária à tese é prejudicial para a solução do crime, apenas para citar uma regra a que poderia chegar com os dois casos particulares.

Além da necessidade de uma conclusão através de generalização para os casos particulares, percebemos também que o relato foi apresentado de modo tíbio, ou insípido demais. Em outras palavras, faltou efetivamente o relato do acontecido. Com certeza, houve detalhes do fato cuja menção no texto dariam mais força argumentativa aos casos particulares. Por exemplo, no caso da família Matarazzo, um pormenor interessante, em sentido argumentativo, é o aumento do valor do resgate pretendido pelos bandidos em virtude da divulgação de certas informações, as quais a imprensa poderia muito bem ter privado de circulação. No outro caso, do apresentador de televisão, o detalhe que poderia ter sido explorado é o fato haver um pedido explícito para que a imprensa se afastasse do caso, mas que foi completamente desconsiderado. Mesmo que fosse outro o enfoque dado ao exemplo, faz falta para a argumentação o relato do que de fato ocorreu. Talvez tenha faltado ao autor do texto a sensibilidade de imaginar que nem todo interlocutor conheceria os fatos, ou talvez que este não se lembraria dos detalhes do ocorrido.

Em seguida, o texto (8) focaliza a ação da polícia, especificando determinados motivos para que a atuação dela seja cuidadosa: *os policiais devem ter cuidado ao receber denúncias porque às vezes podem ser falsas e sendo falsas a família da vítima sofre* (l. 13, 14). Percebemos que o foco da crítica na atuação da polícia não é argumentativamente coerente com o propósito do texto. Questionou-se, quando da proposta para as produções textuais, se a imprensa deveria ou não divulgar notícias de seqüestro, e não sobre como deve a polícia desempenhar seu papel na busca da solução do crime, de modo que quaisquer considerações sobre este aspecto deveriam estabelecer relações com a questão principal determinada para o texto. Entretanto, estas relações não foram explicitadas suficientemente pelo autor do texto (8).

O argumento em questão afirma que os policiais devem ter cuidado ao lidar com denúncias porque estas podem ser falsas e, nesta condição, causar problemas, como sofrimento para a vítima e sua família. Trata-se de um argumento que põe em uma relação de causa-efeito dois fatos: 'o aparecimento de denúncias falsas' e 'o sofrimento mais intenso para as vítimas'. Tomando como ponto de partida esta relação, o texto (8) chega à conclusão acima mencionada sobre o trabalho de investigação da polícia. Cremos que seria

possível criar um nexo entre tais idéias e a tese do texto através do estabelecimento de um vínculo entre as denúncias falsas que aparecem e a divulgação de notícias de seqüestro. Se as denúncias forem concebidas como conseqüência das notícias, pode-se realizar um juízo negativo acerca do trabalho da imprensa, sempre que este não seguir as orientações da polícia e da família. Desta forma, é criada uma 'cadeia' de causas e conseqüências: divulgação de notícias é causa das denúncias falsas; estas, por sua vez, são a causa do sofrimento das vítimas.

Por fim, em seu último parágrafo, o texto (8) aponta para uma solução do problema de seqüestro e de outros crimes: *o nosso país mudaria essa história se os nossos governantes aumentassem o policiamento nas ruas. Os índices de seqüestro iriam diminuir (l. 16, 17)*. Mais uma vez, a argumentação desloca seu foco de atenção para uma questão que não é a mais importante para o texto, se levarmos em conta a proposta do trabalho. É verdade que a solução preconizada tem certa relação com que é dito anteriormente, especialmente no primeiro parágrafo. Se os crimes têm aumentado tanto, é natural que pensemos em soluções que nos livrem desta aflição. Entretanto, tal idéia deveria ser relacionada de alguma forma com a tese que o autor do texto quer ver defendida, afinal, o recorte que fizemos, de toda problemática que abarca a questão dos crimes de seqüestro, foi a da atuação da mídia na cobertura desse tipo de crime, e não a análise de causas, conseqüências ou soluções para baixar os índices do crime.

Considerando o texto como um todo, as idéias utilizadas têm, em certo grau, relação umas com as outras. No entanto, uma análise cuidadosa nos mostra, conforme acima, que determinadas conexões deveriam ter sido feitas de maneira mais clara e explícita. Se considerarmos que a tese defendida é a de que a imprensa deve pedir ajuda à polícia e permissão à família para a divulgação de informações, o texto deveria apresentar quais as conseqüências para a resolução do crime decorrente do fato de a mídia muitas vezes ser sensacionalista; deveria, ao afirmar que o público quer ficar bem informado, minimizar o alcance da garantia desse direito (pois a direito á vida é mais importante); deveria ter especificado qual a regra que se deseja concluir a partir dos casos particulares citados; deveria ter também sugerido outra conclusão para o argumento de que as pistas falsas causam problemas: afirmar que, devido a este fato, a polícia deve ser mais cuidadosa

não serve como apoio à tese; por fim, a conclusão do texto poderia abordar questões referentes ao crime e à mídia.

Especificamente o texto (8) foi construído da seguinte forma;

- a imprensa deve pedir ajuda à polícia e permissão à família para divulgar as notícias do crime (tese)
 - o público quer ficar bem informado (contra-argumento não refutado)
 - casos de seqüestro nas famílias Matarazzo e de Sílvio Santos (casos particulares sem generalização)
 - a polícia deve ter cuidado com denúncias falsas pois estas podem aumentar o sofrimento da vítima (argumento de vínculo causal)
 - a solução para diminuir os crimes é haver mais policiamento (argumento de vínculo causal)

No que tange às relações entre as partes e conceitos presentes no texto, destacamos (conforme item número 7 do roteiro de análise):

- a mídia se mostra sensacionalista ⇒ falta precisar qual a consequência desta idéia para o problema
- o público quer estar bem informado ⇒ falta especificar quais as consequências dessa constatação
- polícia deve tomar cuidado com denúncias ⇒ estas podem ser falsas (relação de causa-consequência)
- denúncias falsas ⇒ aumento do sofrimento das vítimas (relação de causa-consequência)
- dois casos particulares ⇒ não há a devida generalização

O texto (8) faz uso de alguns elementos lingüísticos que explicitam as relações acima bem como outras:

- ⇒ (...) *todos sabemos que o seqüestro é (...) (l. 1, 2)*: neste caso, o conector **que** expressa relação de complementação, sendo que a segunda preposição completa o sentido de *todos sabemos*;
- ⇒ *Os policiais devem ter cuidado ao receber denúncias porque às vezes podem ser falsas (l. 14, 15)*: o **porque** é um conector do tipo lógico que expressa relação de

causalidade entre duas preposições, ‘uma das quais encerra a causa que acarreta a consequência expressa na outra’ (Koch; 1992a, p.87);

- ⇒ *Também deve-se publicar as informações com a autorização da família da vítima.* (l. 6, 7); *O público quer saber o que acontece com a vítima e também o que acontece com o seqüestrador* (l. 9, 10): o operador argumentativo **também** relaciona preposições com o conteúdo semântico direcionado a uma mesma conclusão, ou seja, é um operador de conjunção;
- ⇒ *O nosso país mudaria essa história se os nossos governantes aumentassem o policiamento nas ruas* (l. 16, 17): o conector *se* é usado para expressar relação de condicionalidade, ou seja, no caso citado, a condição estabelecida para a mudança da situação do país é aumentar o policiamento: a situação desse requisito é condição para o outro;
- ⇒ *e assim nosso país poderia ser um lugar onde as pessoas poderiam viver sem medo* (l. 17, 18): neste trecho do texto (8), o conector **assim** participa da relação de condicionalidade, conectando as proposições *se os nossos governantes aumentassem o policiamento nas ruas* (l. 16, 17) e *nosso país poderia ser um lugar onde as pessoas poderiam viver sem medo*; o **assim** substitui o conector ‘então’ que conforme Koch (1992a, p.86) ‘pode vir implícito’. Neste caso, a relação condicional seria: ‘se aumentassem o policiamento, então (assim) o nosso país poderia ser um lugar onde as pessoas poderiam viver sem medo’.

Concluindo, percebemos que o autor do texto (8) fez uso de idéias que têm alguma relação com o assunto proposto para a produção. Em certa medida, é possível dizer que os problemas que apontamos no decorrer da análise feita se devem à falta de uma reflexão mais acurada, que tanto ajudaria o locutor a construir uma imagem mais precisa de seu interlocutor como lhe ajudaria a construir relações lógicas desencadeadas entre as idéias do texto de modo mais eficaz.

4.4 – Comentário sobre a análise dos textos

Passaremos a fazer uma análise concludente dos textos produzidos pelos alunos, item a item do roteiro de análise (conf. p. 83, Capítulo III) nesta seção. Nosso

objetivo é o de avaliarmos a metodologia de intervenção no processo ensino/aprendizagem de textos argumentativos a partir da leitura de textos jornalísticos que nos propusemos a pesquisar neste trabalho.

O primeiro item do roteiro mencionado no parágrafo anterior prevê considerações sobre diálogos entre discursos que poderiam estar presentes no texto produzido pelos alunos. Sem uma única exceção, as produções se constituíram em um espaço no qual variados discursos entraram em contato. Houve citações de discursos *ipsis litteris*, inclusive com menção de sua fonte, bem como menção de fatos, acontecimentos e declarações cujas fontes, embora não citadas, podem ser presumidas. Não ficaram de fora fenômenos que Koch (1991) classifica de polifônicos sem serem casos de intertextualidade: casos em que vozes defendendo pontos de vista diversos são incorporadas aos textos, assim como ocorre no texto (4), onde aparece a divergência argumentativa entre um discurso sustentado por estatísticas policiais e um outro discurso, na verdade um ponto de vista que poderia ser defendido por uma família que eventualmente tivesse um familiar seqüestrado. No caso dos fenômenos de intertextualidade, apontamos como causa, ao menos parcial, para a ocorrência de tantos discursos oriundos do exterior nas produções dos alunos o fato de, em sala de aula, termos lido e debatido textos e programas de TV nos quais os discursos usados apareciam. Os alunos tinham acesso a estes discursos no momento da produção e puderam fazer amplo uso deles. Como argumentamos desde o início deste trabalho, para a produção de textos argumentativos consistentes, o ideal é que pensemos a produção do aluno como um elo na cadeia dos enunciados (Bakhtin, 1997).

Ao mesmo tempo em que se torna uma resposta ao que foi dito antes, um texto é produzido se orientando para o futuro, em busca de uma resposta. Pensamos nisto quando propomos o segundo item do roteiro de análise. Percebemos que, de oito textos selecionados para análise, seis foram elaborados por um locutor que foi bem sucedido em construir a imagem de seu interlocutor, e essa imagem foi sustentada até a conclusão da argumentação, pelo menos em uma intensidade que tornasse coerentes os argumentos. Exceções sejam feitas aos textos (7) e (8). Podemos dizer que os locutores destes textos levaram seus interlocutores em consideração no início de sua produção (como explicaremos no parágrafo seguinte), mas não até a conclusão do texto, e afirmamos isto em decorrência dos problemas de coerência que já foram apontados quando da análise individual dos

textos. Alguns textos, como os (1), (2), (4) e (5), apresentaram recursos específicos dirigidos ao interlocutor: foi o caso, como também já analisamos, do uso de termos entre aspas, de contra-argumentos refutados ou de expressões indicadoras da seqüencialização discursiva do texto. Estas estratégias utilizadas são decorrentes do que Bakhtin (1997) chama de recurso ao terceiro destinatário: o locutor se antecipa às possíveis considerações do interlocutor. Quando da proposta de produção em sala de aula, conforme sugestão de Costa (1994), usamos a seção de cartas dos leitores do jornal como um modo de frisarmos a importância de o autor do texto estabelecer claramente um objetivo para a escrita, como o de demover a opinião de um leitor. É possível que este fato tenha ajudado à maioria dos alunos a levar em conta um eventual interlocutor no momento da escrita.

O próximo item do roteiro de análise também leva em consideração aspectos relacionados ao dialogismo: seriam estabelecidas bases de acordo com o interlocutor que introduziriam a argumentação? Percebemos que todos os textos procuram iniciar sua argumentação não com um discurso polêmico, o que poderia causar antagonismo com o interlocutor num momento não muito apropriado da interação, já no início da leitura do texto; antes, todos fizeram uso de um discurso consensual para somente depois apresentar um discurso mais polêmico. É possível que todos os alunos tenham utilizado esta estratégia por conhecerem e terem feito uso da estrutura formal do texto dissertativo escolar, o qual é iniciado com uma introdução que apresenta o assunto que será discorrido no texto.

No que se refere à tese a ser defendida no texto, conforme o quarto item do roteiro de análise, os textos polarizaram suas opiniões entre as afirmações de que a imprensa não deve divulgar notícias de seqüestro (6 textos) e que deve fazê-lo (2 textos). Isto satisfaz nossas expectativas, uma vez que o posicionamento referente a esta questão, e não a outra, foi proposto pelo professor ao aluno. Entretanto, o texto (8), como já declaramos, apresenta seu ponto de vista em um trecho do texto, mas não o sustenta argumentativamente de modo adequado, ao passo que o texto (7) o faz apenas parcialmente.

Quais seriam os esquemas e seus conteúdos argumentativos utilizados nos textos? Esta foi a questão que reservamos para o quinto item do roteiro de análise. Comentamos sobre os argumentos presentes em cada texto com bastantes detalhes. O esquema argumentativo mais utilizado pelos alunos é o que estabelece vínculo causal entre

dois fatos. Este tipo de esquema aparece em quase todos os textos. Também foram utilizados casos particulares (na forma de exemplos, principalmente), argumentos que exploram o vínculo entre a pessoa e seus atos, argumentos de autoridade, e em número mais reduzido, metáfora, ironia, argumento de reciprocidade, dentre outros. É possível que argumentos de vínculo causal tenham sido os mais utilizados em virtude de representarem um tipo de raciocínio lógico (o de estabelecer vínculo de causa e consequência) que utilizamos muito no cotidiano. Na verdade, qualquer que seja o motivo, o fato é que os seis primeiros textos analisados conseguiram apresentar bons e variados esquemas argumentativos. Cremos que a razão deste sucesso foram as atividades de leitura e de discussão realizadas em sala de aula antes da produção dos textos pelos alunos. Afinal, só podemos formar opinião pessoal se nos informarmos sobre o objeto em questão e se, de preferência, ouvirmos ou lermos sobre as opiniões que outros têm. Os textos (7) e (8) apresentam alguns problemas de argumentação que comentaremos a seguir.

Obviamente, a presença de esquemas argumentativos bem elaborados, individualmente, é algo importante, mas é imprescindível, para a argumentação, que eles interajam a favor da tese, formando um texto com unidade e coerência semântica (Charolles, 1988). Neste quesito, correspondente ao sexto item do roteiro de análise, os textos que mais deixaram a desejar foram novamente os (7) e (8). O primeiro destes apresentou alguns argumentos coerentes, mas também outros em oposição à tese do texto. O texto (8), por sua vez, se mostra mais problemático ainda, visto que não apresenta sequer um argumento bem elaborado, sem contar os argumentos em contradição flagrante. Os demais textos apresentam idéias coerentemente relacionadas, entretanto, a maior dificuldade que seus autores demonstraram ter foi a de adequarem suas afirmações à realidade do mundo à qual se referiam. Mencionamos anteriormente que o uso de um modalizador apropriado daria conta de tornar coerentes as declarações. É digno de nota que os oito textos analisados fizeram pouco uso de recursos prejudiciais à argumentação, como lugares-comuns, noção confusa, ou argumentos de dever (Pécora, 1999). Cremos que, se o aluno tiver o que dizer, tais recursos não encontram espaço na produção textual.

Por fim, o último item do roteiro de análise por nós utilizado diz respeito às articulações entre as idéias (Charolles, 1988). Em sua maioria, os textos apresentam relações entre conceitos, idéias e fatos de modo eficaz. Neste quesito, os maiores problemas

apareceram também nos textos (7) e (8). Em especial, o texto (8) deixou de mostrar de modo explícito algumas das relações que deveriam ser estabelecidas, como quando deixou de explicitar que regra queria ver estabelecida com o uso do caso particular que fez. É possível, conforme afirmamos, que estes sejam problemas decorrentes de falhas no momento do planejamento da produção, especificamente na elaboração da imagem de seu interlocutor. No que se refere aos operadores discursivos e aos conectores de tipo lógico, analisamos os que foram utilizados pelos alunos; o que nos parece interessante é o fato de ser característico do texto (1) o uso de pausas (graficamente assinaladas por vírgulas, pontos, etc.) em substituição aos conectores e operadores e ainda assim conseguir deixar clara a relação entre as idéias. Na verdade, é sabido que não é o uso de grande quantidade destes recursos lingüísticos que garante boa qualidade à argumentação.

Em suma, cremos que é imprescindível, para que o aluno construa uma argumentação (*stritu sensu*) eficaz, coerente e consistente, que questões pertinentes à argumentação em sentido amplo, ou seja, que dizem respeito ao dialogismo constitutivo da linguagem (Bakhtin, 1997), sejam tornadas relevantes nos momentos de planejamento, isto é, que o aluno planeje o que tem a dizer, planeje para que vai fazê-lo, que tenha uma razão para dizer e que se assuma como autor do que diz (Geraldí, 1991).

Concluindo, vimos, neste capítulo, como tentamos nos servir de uma metodologia de ensino e de aprendizagem de produção de textos argumentativos escritos que leva em conta os aspectos teóricos apresentados no Capítulo II. Em primeiro lugar, destacamos a análise lingüística e retórica que professor e alunos efetuaram em seis textos jornalísticos, destacando seus argumentos em dois aspectos: em *stritu sensu* (Perelman, 1996; Koch, 1984; 1992; 1992a); e em sentido amplo (Bakhtin, 1997). Em seguida analisamos individualmente oito textos selecionados dentre todos os que foram produzidos em sala de aula, para depois fazermos uma análise sucinta, item por item do roteiro de análise apresentado no Capítulo III.

Passaremos, a seguir, para as considerações finais.

V – Considerações finais

Ao encerrar este trabalho, apresentamos, à maneira de síntese, as idéias essenciais, tanto dos aspectos teóricos quanto dos resultados da pesquisa, sobre os quais discorremos e refletimos nas páginas anteriores.

Justificamos, no Capítulo I, a escolha do jornal impresso como ponto de partida para atividades pedagógicas em língua portuguesa que nos propusemos realizar. Expusemos também o recorte que efetuamos no conteúdo de ensino pertinente às aulas de Língua Portuguesa para nossa pesquisa: tratamos do ensino e da aprendizagem de leitura e especialmente de produção de textos escritos tipicamente argumentativos. Para tanto, propomos uma metodologia que, pretendemos, fosse inserida em um quadro teórico interacionista.

No Capítulo II, salientamos que a concepção de linguagem como forma de interação foi a que orientou a definição de outros conceitos dos quais lançamos mão bem como orientou a prática pedagógica relativa à pesquisa. Por conseguinte, concebemos a linguagem de modo dialético: não só é resultado, sempre inacabado, do trabalho dos sujeitos falantes, mas também trabalha sobre estes sujeitos. Por sua vez, o sujeito é considerado, nesta perspectiva, como em constante formação, via interação social; não é totalmente livre ao fazer uso dos recursos lingüísticos, porém não é totalmente assujeitado.

Caracterizamos texto como manifestação verbal que permite a interação entre sujeitos, além de permitir apreensão de conteúdo semântico; trata-se de uma realização social humana, constituída de coerência e unidade semântica, para a qual há a possibilidade de resposta, aliás, esta é o objetivo primeiro de qualquer manifestação lingüística. Todo texto é constitutivamente dialógico em dois níveis: primeiro, porque dialoga, ou estabelece relações de sentido, com outros textos; segundo, porque instaura o diálogo entre interlocutores – produtor e destinatário. No âmbito deste segundo aspecto, vimos que compreender um texto é, em última instância, ser capaz de dar-lhe uma resposta.

Os textos sofrem determinadas coerções que conferem relativa estabilidade a certas características suas: seu conteúdo temático, os recursos lingüísticos selecionados, sua estrutura composicional bem como as condições sociais de uso; eles são assim classificados em diversos gêneros de discurso. Ao passo que os gêneros de discurso são em número

indefinido, os tipos textuais são em número limitado: alistamos neste trabalho os tipos narrativo, descritivo, explicativo e argumentativo (*stritu sensu*).

Definimos também o conceito de leitura e escrita, atividades da mais alta importância para as aulas de língua portuguesa. Ler é atribuir significação para o texto; é ser capaz de construir um sentido para o texto, ou de dar-lhe uma resposta. Identificamos quatro atitudes para a leitura: leitura-estudo-de-texto, leitura-fruição, leitura-busca-de-informação, leitura-pretexto para produção textual escrita. Em nosso trabalho em sala de aula, as atividades de leitura tiveram os objetivos peculiares aos dois últimos tipos de leitura alistados.

As atividades de produção textual, como as de leitura, são aqui concebidas como dialógicas, isto é, instauram relações de interação. A produção de um texto se constitui uma resposta a um outro texto, ou enunciado, produzido anteriormente e, ao mesmo tempo, dirigido a um ou mais interlocutores. Destacamos que a fase de planejamento é crucial para a produção de um texto coerente e argumentativamente (em *stritu sensu*) eficiente. É importante que o locutor construa uma imagem de seu interlocutor de modo bem definido; deve também o ter que dizer, uma razão para dizer o que tem a dizer, alguém para quem dizer, e que ele escolha estratégias para pôr em prática tal planejamento (Geraldí, 1991). No quesito coerência, abordamos questões relativas à qualidade de as ocorrências textuais não serem contraditórias e de serem bem articuladas (Charolles, 1988).

Referentes a questões pedagógicas do ensino e da aprendizagem da produção textual escrita, destacamos que cabe ao professor proporcionar orientação ao aluno quando do planejamento. Cabe a ele também a correção do texto, trabalho no qual o professor chama a atenção do autor para problemas em seu texto que afetem a possibilidade de compreensão. Destacamos que nesta etapa da produção, o professor deve assumir uma postura de interlocutor, não apenas de corretor; deve considerar a produção do aluno uma verdadeira interlocução.

Após abordar questões referentes à argumentatividade em sentido amplo, consideramos questões relativas à argumentatividade em *stritu sensu*. Em textos tipicamente argumentativos, a intenção do locutor é obter a adesão do auditório à tese que defende. Neste respeito, argumentar é usar a linguagem para persuadir ou convencer. No intento de defender sua tese, ou idéia principal, o autor do texto seleciona premissas, que servem de

fundamento para a argumentação. Estas servem de ponto de partida para o desenvolvimento dos argumentos. Estes, por sua vez, são elaborados em esquemas, que Perelman (1997; 1996) classifica em: argumentos quase-lógicos, argumentos baseados na estrutura do real, argumentos que fundamentam a estrutura do real e argumentos por dissociação de noções.

Ainda referente à argumentação, salientamos que o locutor tem à disposição na língua determinados elementos que indicam suas intenções ou atitudes, os modalizadores, e os que operam o encadeamento argumentativo do texto e as relações lógicas entre as proposições (Koch, 1992; 1992a; 1984).

Finalmente, ainda no segundo capítulo, expusemos que os textos jornalísticos podem ser um excelente recurso para o professor, no ensino e na aprendizagem da produção de textos argumentativos. O jornal oferece uma boa gama de diferentes gêneros textuais (Melo, 1994) bem como assuntos atuais, que podem despertar o interesse dos alunos. Enfatizamos a importância de o professor abordar, em sala de aula, aspectos referentes às condições de produção do texto nas redações dos jornais.

O Capítulo III tratou de aspectos metodológicos da pesquisa. Em sala de aula, atividades de leitura se tornaram ponto de partida para a reflexão e discussões e, posteriormente, para a produção escrita dos alunos. Concentramos a análise, em sala de aula, nos aspectos dialógicos e argumentativos *stritu sensu* dos textos jornalísticos, de forma que as considerações se tornassem instrumentos de trabalho para os alunos em suas produções. Selecionamos sete itens para compor um roteiro de análise, que abordassem aspectos referentes ao dialogismo do texto e ao dialogismo entre interlocutores, aspectos referentes à seleção de argumentos e esquemas argumentativos em defesa da tese e ainda aspectos relacionados à coerência e à articulação das idéias do texto.

No último capítulo, foram expostas análises e comentários sobre seis textos jornalísticos dos quais nos servimos em sala de aula e em seguida expusemos as análises que realizamos em oito das produções dos alunos.

Ficou caracterizado o diálogo que ocorre entre os textos jornalísticos que lemos: os textos opinativos citam notícias ou ainda citam outros discursos proferidos em outras esferas sociais que não a jornalística (a judiciária, por exemplo). Percebemos também, nos editoriais e comentários jornalísticos, como a tese é defendida e expressa claramente. Os textos polarizam seus pontos de vista: quer favoráveis quer contrários à divulgação de

notícias de seqüestros. Relacionamos os esquemas argumentativos utilizados que, antevíamos, poderiam ser usados pelos alunos em suas produções.

Verificamos que os textos produzidos pelos alunos fazem variadas referências a outros discursos, obtidos a partir do material que o professor-pesquisador colocou à disposição para a leitura e debates. Os alunos-autores iniciaram suas produções com discursos tirados do cotidiano e que têm fácil aceitação, para, em seguida, apresentarem a argumentação do texto. Foram utilizados documentos, estatísticas, depoimentos, comentários, trechos de notícia, de artigos opinativos e de comentários de jornalistas como argumentos. Das oito produções analisadas, percebemos indícios em seis que nos induzem a afirmar que seus autores conseguiram elaborar consistentemente a imagem do interlocutor a quem se dirigem. Em outras duas produções, percebemos que a tentativa de consideração de um interlocutor, ainda que virtual, não foi bem sucedida, por isto a dificuldade encontrada por seus autores em definir uma tese, selecionar argumentos de modo coerente e de explicitar adequadamente as relações pretendidas e possíveis entre as idéias presentes no texto.

Expusemos ainda que seis dos textos analisados mantêm com clareza, no decurso da argumentação, o objetivo de defender seu ponto de vista (idéia principal). Isto fica evidente pela seleção dos argumentos e sua exposição. Argumentos contrários á tese foram refutados com relativa eficácia. Os autores dos textos utilizaram variados esquemas argumentativos, como argumentos de autoridade, metáfora, ironia, argumentos que estabelecem relação entre ato e pessoa, exemplos, e o esquema mais recorrente é o que estabelece vínculo causal entre fatos. As únicas exceções a estas constatações são dois textos (7 e 8), um dos quais não mantêm uma linha de argumentação coerente, ou seja, faz uso de argumentos que contradizem a tese, e outro que foge ao propósito do texto, ou seja, não focaliza sua argumentação no ponto principal das discussões. Estes textos também deixam de desenvolver adequadamente a articulação entre idéias, fatos e opiniões.

Relacionamos sistematicamente, texto a texto, os modalizadores, conectores lógicos e operadores argumentativos utilizados. Percebemos que, uma vez que estejam claras quais idéias expressar, de modo em geral os conectores são empregados eficientemente. Merece destaque o uso que o texto (1) faz das pausas no lugar dos conectores.

A qualidade dos oito textos selecionados e analisados reflete a qualidade do total de produções recolhidas em sala de aula (dezoito textos). Ou seja, constatamos que aproximadamente quatro dentre cinco textos produzidos apresentam argumentação elaborada de forma coerente, com idéias relacionadas de forma clara e consistente. Seus autores fizeram bom uso tanto do material que disponibilizamos (notícias e textos jornalísticos opinativos) como do conteúdo das discussões em sala de aula.

É verdade que os textos dos alunos poderiam ter sua argumentação aprimorada ainda mais, e que um dentre cinco alunos, conforme constatamos, ainda teriam de desenvolver habilidades essenciais e básicas, que os outros quatro já demonstraram. O tempo de que dispusemos para este trabalho era demasiado curto. cremos, entretanto, que a metodologia para atividades em sala de aula que adotamos nesta pesquisa pode ser bastante eficaz para o ensino da produção textual escrita em sala de aula.

Na verdade, nada do que tratamos, referente à didática do ensino da língua materna, é novidade. Nossas pesquisa e reflexão demonstram que muitas das estratégias que dão bons resultados para o ensino da língua escrita são as mesmas estratégias que os falantes lançam mão quando da aquisição da língua falada, que ocorre cotidianamente. Neste processo, aprendemos a língua ao mesmo tempo em que a usamos; usamos a língua motivados por desejos e/ou necessidades reais, porque temos alguém que nos ouve, e ouvimos o outro porque sabemos que aprenderemos com ele. É assim que deve acontecer a aprendizagem de língua na escola, porque é assim que a aprendizagem acontece na vida.

Referência Bibliográfica

- ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. Cotia: Ateliê Ed., 2001.
- AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. *Heterogeneidade(s) emunciativa(s)*. (trad.) Celene M. Cruz; João W. Geraldí. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, n.º 19. Campinas-SP: UNICAMP, 1990. p. 25 – 42.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. (trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira). São Paulo: Hucitec, 1997(a).
- BASTOS, Lúcia Kopschitz. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BERNARDO, Gustavo. **Educação pelo argumento**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- _____. **Redação inquieta**. Rio de Janeiro: Globo, 1985.
- BRETON, P. **A argumentação na comunicação**. Bauru: Edusc, 1999.
- CAMARGNANI, Anna Maria G. *Por uma abordagem alternativa para o ensino de leitura: a utilização do jornal em sala de aula*. In: CORACINI, Maria José (org.). **O jogo discursivo na sala de aula: língua materna e língua estrangeira**. Campinas – SP: Pontes, 1995.
- CAPELATO, Maria H. R. **A história da imprensa do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1988.
- CHAROLLES, Michel. *Introdução aos problemas da coerência dos textos – abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas*. In: GALVES, C.; ORLANDI, E.; OTONI, P. (org.). **O texto: escrita e leitura**. Campinas – SP: Pontes, 1988.
- CITELLI, Adílson. **Linguagem e persuasão**. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. **O texto argumentativo**. São Paulo: Scipione, 1994.
- COSTA, Iara Bemquerer; GODOY, Maria Alice M. *Um esboço de análise da argumentação na oralidade*. In: **Letras**, nº 48. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997. p. 97 – 110.
- COSTA, Iara Bemquerer. *Algumas razões para o trabalho com a argumentação*. In: **Letras**, nº 43. Curitiba: Ed. da UFPR, 1994. p. 71 – 81.
- ERBOLATO, Mário. **Técnicas de codificação em jornalismo**. São Paulo: Ática, 1991.

- FARACO, Carlos A. *Pesquisa aplicada em lingüística: alguns desafios para o novo milênio*. In: DELTA, n.º 17. São Paulo, 2001. p. 11 – 23.
- FARACO, Carlos A. et al. **Uma introdução a Bakhtin**. Curitiba: Haltier, 1988.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1990.
- FREI BETTO. *Por que escrevo?* In: BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Texto e Trama. Leitura crítica. Escrita crítica**. Passo Fundo: Ediupf, 1997.
- FREITAS, Maria Teresa de A. *Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível*. In: Brait, B. **Dialogismo e construção do sentido**. Campinas-SP: Ed. da UNICAMP, 1997.
- _____. **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 1995.
- FURLANETTO, Maria Marta. **Gênero discursivo, tipo textual e expressividade**. (mimeo). 1998.
- _____. **Produzindo textos: gêneros ou tipos?** (mimeo). 1998.
- GERALDI, João W. *Convívio paradoxal com o ensino da leitura e escrita*. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, n.º 31. Campinas – SP: UNICAMP, 1996, p. 127 – 144.
- _____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1996 (a).
- _____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 7ed. Cascavel: Assoeste, 1984.
- INDURSKY, Freda. *Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura*. In: ERNST-PEREIR, Aracy; FUNCK, Susana Bornéo (org.). **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001.
- JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim**. Campinas – SP: Papyrus, 1996.
- JUNKES, Terezinha K. **Pontuação: uma abordagem para a prática**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.
- _____. *A práxis da norma – questão do discurso jornalístico*. In: **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, n.º 24. Campinas – SP: UNICAMP, 1994. p. 91 – 105.

- KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____. *O texto: construção de sentidos*. In: **Organon**, v. 9, n.º 23. Porto Alegre: UFRG, 1995.
- _____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.
- _____. *Dificuldades na leitura/produção de textos: os conectores interfrásticos*. In: CLEMENTE, Elvio; KIRST, Marta Helena Brandão. **Lingüística aplicada ao ensino de Português**. 2ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992 (a).
- _____. *Intertextualidade e polifonia: um só fenômeno?* In: **DELTA**, v. 7, n.º 2, 1991. p. 529 – 541.
- _____. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.
- KOCH, Ingedore Villaça; FÁVERO, Leonor Lopes. *Contribuições a uma tipologia textual*. In: **Letras e Letras**. v. 3, n.º 1. Uberlândia: UFU, 1987. p. 3 – 10.
- KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.
- LAGE, Nilson. **A estrutura da notícia**. São Paulo: Ática, 1993.
- LAJOLO, M. *O texto não é pretexto*. In: ZILBERMAN, Regina (org). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- Manual Geral da redação** (1987). São Paulo: Folha de São Paulo.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. (trad.) Cecília P. de Souza e Silva; Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Novas tendências em Análise de Discurso**. 3ed. Campinas – SP: Pontes, 1997.
- MARCONDES, Danilo. *Sentido, verdade e argumentação*. In: **Caderno de Estudos Lingüísticos**, n.º 35. Campinas – SP: UNICAMP, 1998. p. 49 – 54.
- MARTINS, Maria Helena. **Questões de linguagem**. 3ed. São Paulo: Contexto, 1993.
- MELO, José Marques de. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MESARANI, Samuel. **O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MEURER, José Luiz e Motta. *O conhecimento de gêneros textuais e a formação profissional da linguagem*. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMICH, Lêda

- Maria Braga (org.). **Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Bohn**. Florianópolis: Summus, 2000. p. 149 – 166.
- _____. *Esboço de um modelo de produção de texto*. In: **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 1997.
- MOIRAND, S. *Situação da escrita, imprensa escrita e pedagogia*. In: GALVES, C.; ORLANDI, E.; OTONI, P. (org.). **O texto: escrita e leitura**. Campinas – SP: Pontes, 1988.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e parâmetros**. Campinas – SP: Pontes, 2000.
- OSAKABE, Haquira. **Argumentação e discurso político**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PAULIUKONIS, Maria A. Lino; et al. *O discurso da mídia e o ensino de língua portuguesa: o caso dos telejornais*. In: **Estudos sobre o ensino da língua portuguesa**. Frankfurt am Main: TFM, 1999, p.101 – 116.
- PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Problemas de argumentação na redação escolar*. In: ZILBERMAN, Regina (org). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- PERELMAN, C. & OLBRECHT-TYTECA, L. **Retóricas**. (trad. Maria E. G. Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. (trad. Maria E. G. Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- POSSENTI, Sírio. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1999.
- _____. *Nota sobre condições de possibilidade da subjetividade, especialmente na linguagem*. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, n.º 35. Campinas – SP, 1998. p. 97 – 107.
- _____. *Pragmática na Análise do Discurso*. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, n.º 30. Campinas – SP, 1996. p. 71 – 84.
- _____. *O 'eu' no discurso do 'outro' ou a subjetividade mostrada*. In: **ALFA**, n.º 39. São Paulo, 1995. p. 45 – 55.

- _____. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *A verdade na/da argumentação*. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, n.º 35. Campinas – SP, 1998. p. 39 – 47.
- REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. (trad.) Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- RIBEIRO, J. C. **Sempre alerta: condições e contradições do trabalho jornalístico**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- RODRIGUES, Rosângela H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. São Paulo: PUC, 2001. Tese de doutorado.
- ROSSI, Clóvis. **O que é jornalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- RUIZ, Eliana Maria S. **Como se corrige redação na escola**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2001.
- SAUTCHUK, Inez. *A dialogia na produção do texto escrito*. In: **Todas as letras**, n.º 3. São Paulo: Mackenzie, 2001. p. 17 – 23.
- SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos**. (trad. Maria Augusta B. de Matos). São Paulo: Globo, 1989.
- SILVA, Vera Lúcia Paredes. *Forma e função nos gêneros de discurso*. In: **ALFA**, n.º 41. São Paulo, 1997. p. 79 – 98.
- SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchida. *Acompanhando o processo de escrever de pós-graduando: um depoimento*. In: BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Texto e Trama. Leitura crítica. Escrita crítica**. Passo Fundo: Ediupf, 1997.
- VAL, Maria da graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VIGNER, G. *Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita*. In: GALVES, C.; ORLANDI, E.; OTONI, P. (org). **O texto: escrita e leitura**. Campinas – SP: Pontes, 1988.
- VOGT, Carlos. **Linguagem, pragmática e ideologia**. São Paulo: Hucitec, 1989.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. (trad. Jefferson Luiz Camargo). São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Anexos

CARLOS HEITOR CONY

Lula e a fome

21 **RIO DE JANEIRO** - Quando Betinho lançou a bem-intencionada campanha contra a fome, recolhendo e tentando distribuir sacos de arroz entre os famintos, mais uma vez foi voz isolada contra aquela forma de combater a miséria.

22 Vinda de outra fonte, de senhoras da sociedade, de irmandades piás e afins, tudo bem. Mas não de um sociólogo do porte e do passado de Betinho.

23 Ele me escreveu uma carta, explicando seus motivos. Continuei na minha, contra aquele movimento que deu apenas espaço na mídia e acabou como costumam acabar: no nada. (Nada a ver com o "nonada" do Guimarães Rosa).

24 Daí meu estuor, ao saber que Lula, com a sua permanência no imaginário popular, sacou aquela ideia de jericó, propondo combater a fome com um adicional nas despesas dos restaurantes.

25 Evidente que ninguém sentiria essa pequena despesa que, somada a milhões de outras gorjetas, poderia criar um fundo de combate à fome no país.

Matematicamente, tudo certo. Se todos dessem um centavo, que não faz falta a ninguém, poderíamos ajudar os 70 milhões de brasileiros que consideram problemático o pão de cada dia.

26 Mas quem administraria esse fundo, e como seria operada essa verba? Temos o exemplo da CPMF, por cuja implantação o ex-ministro Adib Jatene tanto lutou para dotar a saúde de verbas. Aprovado o imposto, Jatene foi defenestrado do governo e o dinheiro arrecadado foi aumentar o bolo federal que ajuda inclusive a bancos falidos e a banqueiros suspeitos.

27 A solução assistencial vinda do Ratinho, da Vera Loyola, da Igreja Universal do Reino de Deus, das Testemunhas de Jeová, tudo bem, é a praia deles e delas.

28 Vinda de um líder popular, tarimbado e carismático, é dose. A miséria só pode acabar com duas medidas prioritárias: a reforma agrária na zona rural e o pleno emprego na zona urbana. Ninguém sabe, isso, melhor do que o Lula.

Emissoras registram recorde de audiência

Drama de Silvio Santos faz dobrar ibope da TV aberta

GABRIELA GOULART

21 Teve dimensão de show a cobertura jornalística que as TVs abertas fizeram ontem da invasão da casa de Silvio Santos. Durante quase sete horas, Globo, SBT, Record e Band suspenderam a programação para transmitir ao vivo o drama do apresentador, mantido refém pelo sequestrador Fernando Dutra Pinto. Várias equipes foram mobilizadas, links criados, psicólogos de plantão acionados e até apresentadores convocados para reforçar o caráter de espetáculo. Muito além do valor jornalístico do fato, os números de audiência explicam a postura das emissoras. Das 9h às 15h, tempo que a Globo dedicou ao assunto – ao vivo, sem interrupções para inserções comerciais – registrou média de 27 pontos, com picos de 32. Normalmente, o ibope no horário não passa dos 14.

22 O milagre da multiplicação dos números também aconteceu na Record e na Band. A primeira obteve média de 7, em um período em que

costuma ter 3, e a segunda pulou de 1 para 2, apesar de ter noticiado o fato primeiro, além de imagens exclusivas da chegada da polícia e da saída da família Abravanel da casa. Imagens que foram vendidas para a Europa, América Latina e cedidas para o SBT. Mesmo assim, a emissora de Silvio Santos manteve o ibope habitual, com 11 pontos de média. Apesar da estabilidade, conseguiu pico de 19.

23 A hegemonia do ibope ficou com a Globo, que conseguiu dobrar seus índices de audiência da manhã e início da tarde. Em alguns casos, como no horário do programa *Bambulú* (das 9h25 às 11h55), a Globo quase triplicou sua média, que saltou de 10 pontos para picos de 31. A emissora suspendeu a programação e os *breaks* comerciais. Fato que só tinha acontecido nos enterros de Tancredo Neves, Ayrton Senna, Tom Jobim e no velório dos Mamonas Assassinas.

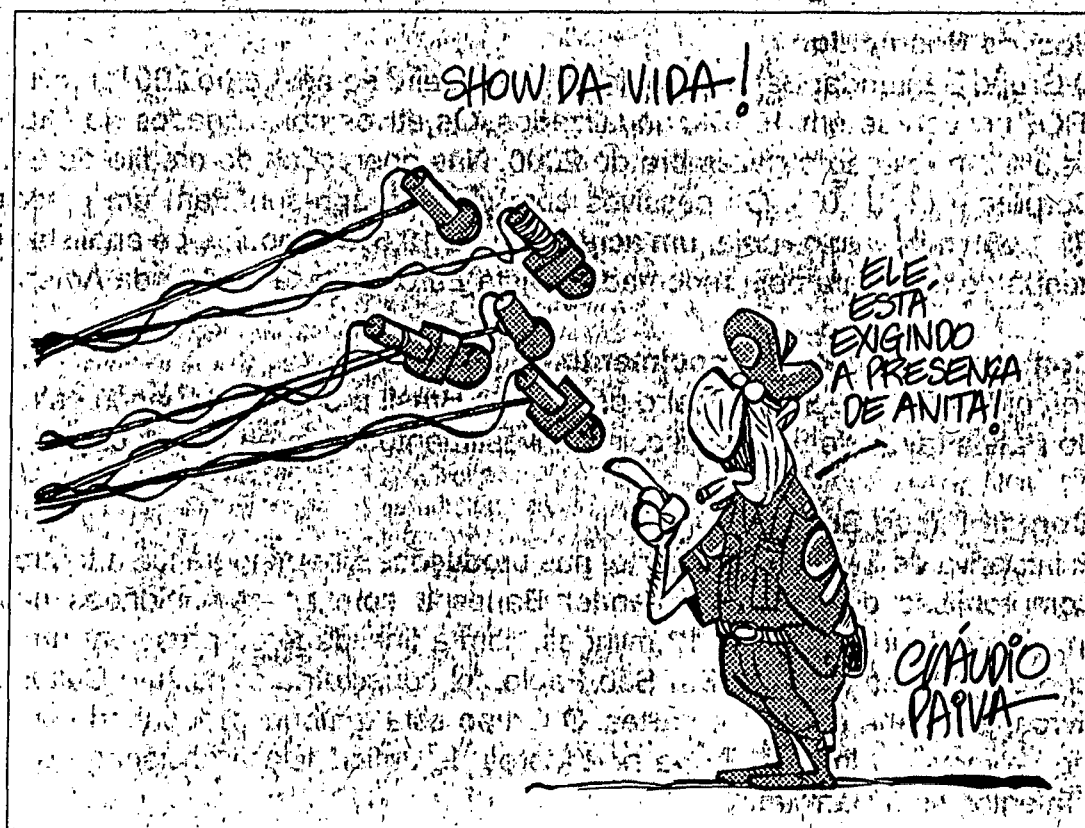
24 **Competição** – Nos bastidores da Globo, comenta-se que desde o sequestro do ônibus 174 – quando

a emissora exibiu apenas flashes e a Record registrou 28 pontos com transmissão ao vivo –, houve a decisão editorial de alterar a grade em caso de notícia relevante.

25 A grandiosidade da cobertura não se restringiu aos números de ibope. A Record mobilizou 10 equipes – com quatro pessoas cada – dois helicópteros, 10 carros, seis motoqueiros e quatro links para fazer entradas ao vivo. Na Globo, todas as equipes de São Paulo – cerca de 45 pessoas – trabalharam no caso, além do apresentador Chico Pinheiro.

26 A emissora ainda tinha um helicóptero, uma moto com microcâmera e cinco unidades móveis em pontos estratégicos da cidade. A Band trabalhou com um helicóptero, três equipes e dois links na casa, e mais um na delegacia. Isso, sem contar psicólogos que deram depoimento sobre o assunto no programa *Melhor da tarde*. O SBT mobilizou 60 pessoas, helicóptero, links e até o apresentador Ratinho, que comentou a transmissão no estúdio.

SEXTA-FEIRA, 31 DE AGOSTO DE 2001



Ética do respeito à vida

Em rápidas palavras, na entrevista que deu da sacada de sua casa, após a libertação de sua filha Patrícia Abravanel - que fora mantida em cativeiro por sequestradores durante oito dias -, o empresário e apresentador de televisão Sílvio Santos conseguiu sintetizar a melhor conduta a ser assumida pelos veículos de comunicação, em episódios de seqüestro como esse: a divulgação ou não dos fatos, enquanto o seqüestro estiver em andamento, deve depender - como acontece nos Estados Unidos - da orientação da polícia. Cada caso é um caso. Só os especialistas em seqüestro da força policial têm condições de dizer quando convém e quando não convém a divulgação dos fatos: "Al está implícito - embora o apresentador não o dissesse - que o critério que leva a uma opção ou outra deve ter em conta, acima de tudo, a segurança da vítima. Como a vida do seqüestrado sempre está sob sério risco, que pode ser substancialmente aumentado, caso os seqüestradores recebam determinadas informações - sobre a própria vítima e/ou seus parentes - transmitidas pelos veículos de comunicação, é claro que sobreleva a ética do respeito à vida humana, sobre o valor de quaisquer coberturas jornalísticas. No caso do seqüestro de Patrícia Abravanel, essa ética prevaleceu para a maioria esmagadora dos veículos de comunicação de São Paulo - jornais, emissoras de rádio e de televisão e

até sites da Internet, que após darem a notícia inicial a retiraram -, sobretudo depois que o pai da seqüestrada, com a afiliação colossal que qualquer ser humano que já teve filhos pode facilmente avaliar, deixou para todos um bilhete de próprio punho, que dizia: "Meus colegas, gostaria que vocês me ajudassem neste momento tão aflitivo. Prometi aos responsáveis pelo acontecimento que não envolveria a polícia e a imprensa. A vida de minha filha Patrícia dependê da minha palavra empenhada e da colaboração de vocês."

Quase todos os veículos - inclusive o Estado, que, aliás, sempre age assim, independentemente de apelos de familiares - colocaram seus profissionais no acompanhamento permanente do seqüestro, mas absteve-se de divulgar o para não prejudicar as negociações que pudessem garantir a vida da seqüestrada. No entanto, houve a notória exceção da Rede Globo de Televisão e os demais veículos do mesmo grupo. A Globo - do alto da sua costuraria pretensão à onipotência - não apenas divulgou o seqüestro, como manteve repórteres permanentemente postados em frente da casa da vítima - que entravam no ar, em todos os telejornais, mesmo para dizer que não havia

notícia alguma sobre o fato. Também manteve helicópteros que faziam vôos rasantes sobre a casa de Sílvio Santos - até para mostrar a "falta de circulação de pessoas" na mesma.

Como foi noticiado esta semana, em março a Globo foi condenada, pelo juiz Teodoro de Souza Lopes, da 17.ª Vara Cível da capital, por expor a vida do garoto Gonçalo Lara Campos Matarazzo, de 12 anos, ao não respeitar os apelos de sua família para que não divulgasse o seqüestro. Segundo a ação, movida pelo pai do garoto, empresário Luiz André Matarazzo, ao noticiar o seqüestro, a Globo forneceu informações aos bandidos que estavam sendo escondidas. O empresário queria evitar que os bandidos soubessem do sobrinho Matarazzo, por causa da costureira associação dessa família com riqueza e poder. Por isso, identificou-se como Lara, sobrinho de sua mulher. Ao noticiar o crime, o *Jornal Nacional* alertou os seqüestradores, que indagaram ao garoto seu sobrinho. Como o menino insistisse no Lara, os bandidos o deixaram sem comer e beber até o dia seguinte - quando confessou ter o sobrinho Matarazzo. Haveria ilustração melhor para o risco dessa precipitada divulgação?

Na sentença, o magistrado considerou que a emissora "expôs de forma irresponsável e dolorosa a vida de uma criança que estava em cativeiro, desrespeitando o direito à intimidade da família e da criança". No Tribunal de Justiça, onde referida ação se encontra em grau de apelação - e onde a emissora se defende alegando ter sua "própria ética" -, a posição crítica de alguns desembargadores já foi manifestada em frases como esta: "Eles colaboram para o bom andamento do crime, acabam quase como parceiros no delíto." Ou esta: "É uma atitude de muita prepotência tomar a decisão de noticiar um seqüestro, alardeando que isso ajuda a desvendá-lo o caso. Isso a imprensa não sabe e não deve fazer."

Especialistas é que devem dizer, em cada caso, se a divulgação é conveniente

Realmente, a imprensa não é Polícia, não tem uma onisciente "linha direta" para a "solução" de crimes que as autoridades policiais não conseguem resolver, assim como não tem o direito de pretender ter uma "ética própria" - no caso uma "ética do ibope" - que coloque o valor do "espetáculo noticioso" e seus respectivos índices de audiência acima do respeito à vida humana.



LEX LIBRIS

O ESTADO DE S. PAULO

JORNAL DO BRASIL Fundado em 1891

CONSELHO EDITORIAL: J. A. do Nascimento Brito (Presidente), Wilson Figueiredo (Vice-Presidente), Mario Sergio Conti (Diretor), Flávio Pinheiro (Diretor-Adjunto), Maurício Dias (Editor)

Vidas por um Fio

21 Do seqüestro duplo sofrido pela família do empresário Sílvio Santos, saga acompanhada com estupor no Brasil e mesmo no mundo, fica na opinião pública a certeza de que o Brasil precisa pensar enfim com profundidade sobre a questão da segurança nas cidades.

22 Um simples marginal, um tipo esperto e ousado, com sangue frio para eliminar à queimadura policiais em seu encaço, pôs o país de cabeça para baixo durante algumas horas, como a demonstrar que basta ser ousado para desafiar a polícia em especial e todas as autoridades em geral. O fato de que ele se sentiu à vontade para repetir o feito, no mesmo lugar, com as mesmas pessoas, em menos de 48 horas, embora com objetivos diferentes, revela a fragilidade dos esquemas tradicionais de segurança.

23 O bairro do Morumbi, onde se localiza a residência de Sílvio Santos, tem duplo sistema de segurança: geral, de patrulhamento das ruas, e particular, à vontade de qualquer um. Apesar disto, o delinqüente Fernando Dutra circulou à vontade, nas barbas das empresas de segurança e da polícia, saltando muros, tomando reféns, fazendo o que desejava fazer.

24 Diante de tal constatação, ou todos neste país estão seguros ou ninguém está seguro - daí a necessidade de elaborar com amplitude planos de segurança indispensáveis para a situação em que o Brasil se encontra.

25 Na Itália, um planejamento global a respeito de seqüestros produziu excelentes resultados. Naquela época, final dos anos 80 e início dos anos 90, a partir da constatação de que em dois decênios foram seqüestradas 623 pessoas, das quais 71 nunca voltaram às suas casas, aplicou-se remédio amargo: a *anonima seqüestri* era uma das mais rentáveis indústrias italianas. A epidemia seqüestrativa se alastrou para outras partes do mundo.

26 Na primeira metade dos anos 90 uma onda de seqüestros dominou países da América Central e do Sul, incluindo a outrora tranquila San José, capital da Costa Rica, que chegou a assistir à média de quase um grande assalto por dia. Na Colômbia em especial, onde o tráfico de drogas praticamente se entronizou como Estado dentro do Estado, a criminalidade se banalizou tanto que seqüestravam-se pessoas para exigir resgate de 10 dólares.

27 Tratando-se de seqüestros, nada pode ser tão singular. Não basta editar leis ou sair atrás de bandidos em correrias descabeladas pelas ruas. Há um conjunto de providências a serem tomadas simultaneamente como aconteceu na Itália com eficácia, de ordem legal e de ordem policial, sem o que não se eliminará a possibilidade de ressurgimento das ondas de seqüestro.

28 O governo italiano começou por aprovar uma lei impossibilitando o pagamento de qualquer resgate em troca da liberdade de pessoas seqüestradas. O decreto abriu uma polémica, mas fechou a torneira dos seqüestros. Incluiu três pontos básicos. O primeiro era confiscar preventivamente todos os bens das famílias de seqüestrados (confisco extensivo aos parentes

até quarto grau); o segundo, considerar ilegal qualquer contrato de seguro feito - na Itália ou no exterior - para pagar resgates; e, terceiro, proibir qualquer empréstimo ou fundo que possa se destinar a seqüestradores e carcereiros de vítimas desse crime, que na Itália era considerado o mais infame de todos.

Mesmo polémico, o princípio orientador da lei era o de eliminar o objetivo, a própria razão de ser do seqüestro de pessoas, isto é, a relativamente fácil e inevitável troca de dinheiro pela vida de um refém.

No Brasil, as ondas de seqüestro nas duas maiores capitais, São Paulo e Rio, funcionam em ritmo de gangorra. Ora a epidemia ocorre num dos estados, ora no outro. Ainda assim, dentro de cada estado, quando a polícia combate um tipo de crime, os meliantes migram para outros, dependendo das circunstâncias. Tráfico de drogas, assalto a bancos, seqüestros e outras modalidades se alternam ao sabor das conveniências do submundo, com ou sem cumplicidade policial.

Quando o então chefe da DAS fluminense, Hélio Luz, posteriormente chefe da polícia civil, pronunciou a mais famosa de suas frases, "A partir de agora a Divisão Anti-Seqüestro não seqüestra mais", vivia-se momento de incerteza e de confusão. O Rio chegou a ter 12 seqüestros em andamento (junho de 95). Vigorava uma lei do silêncio que em tudo beneficiava os seqüestradores. A imprensa nada noticiava, a pretexto de não prejudicar negociações de resgate e, ainda por cima, os bandidos costumavam impor às famílias a obrigação de manter a polícia afastada. Assim trabalhavam na sombra, com toda a comodidade. Situação invertida. São Paulo já teve 102 seqüestros em 2001, dos quais quatro em andamento até o instante em que o seqüestrador voltou à casa de Sílvio Santos, em dia que registrou mais dois seqüestros.

O *Jornal do Brasil* foi o primeiro diário brasileiro a romper a chantagem do submundo, partindo do princípio de que a sociedade precisa estar informada de suas mazelas com transparência e lealdade, sobretudo para não beneficiar marginais. Seqüestro é mais do que crime hediondo: é uma violência insuportável aplicada contra vítimas inermes, adultas ou crianças, arrancadas de sua rotina diária, jogadas em cativeiro às vezes imundos, passíveis de tortura e outros meios intoleráveis de persuasão.

Mais do que nunca, chegou o momento de Brasil tomar posição em relação às epidemias de seqüestro, elaborando uma estratégia a médio prazo que conjugue ação policial com ação legal, e tudo ao mesmo tempo, sem o que não se eliminará possibilidade de ressurgimento das ondas de seqüestro, nos estados onde a criminalidade se sente livre para agir sem constrangimento! E o que dizer dos seqüestros que eram dirigidos de dentro das prisões de segurança máxima, por telefone celular?

As famílias, principalmente, e à opinião pública repugna serem abaladas por este tipo de extorsão.

MARCELO BERABA

Historinhas desumanas

- 21 RIO DE JANEIRO - Chamamos, nos jornais de "historinhas humanas". São casos aparentemente banais do cotidiano que jamais rendem uma manchete, mas, quando bem contados, emocionam, revoltam ou divertem. Às vezes, têm mais efeito que uma manchete.
- 22 A *Folha* publicou, recentemente, duas dessas historinhas.
- 23 Na quarta-feira, o repórter Edmilson Zanetti contou o drama do lavrador Geraldo Borges, de 69 anos, de São José do Rio Preto. Ele foi condenado a um ano de prisão porque fez um "gato" para garantir energia em casa. Estava desempregado e não pagou a conta de luz, que foi cortada. Depois de dez meses no escuro, fez a ligação clandestina, descoberta. O "gato" servia para alimentar duas lâmpadas e uma geladeira velha. Sua conta, calcula o repórter, se cobrada, não deveria ultrapassar R\$ 4,79.
- 24 A outra história foi colhida pelo repórter Ronaldo Soares, em Tauá, no sertão do Ceará. Ele encontrou a lavradora Rita Maria Vieira da Silva, de 56 anos, desesperada. Não era pela seca nem pela fome, que com essas desgraças ela já estava acostumada. É que seu filho Antônio José, de 19 anos, sem trabalho desde que a lavoura de milho e de feijão da família foi destruída pela seca, participou de um saque a um caminhão de comida. Ele levou para casa dois pacotes de farinha de milho. No dia seguinte, estava preso — com outros quatro infelizes.
- 25 Os casos dos lavradores Geraldo e Antônio José, um paulista e o outro cearense, um preso furtando energia para iluminar um casebre e o outro roubando farinha para comer, são exemplares. Comprovam como são ágeis e eficientes nossa polícia e nossa justiça, o que desmente as críticas infundadas dos "fracassomantacos".
- 26 Imagino que, depois dessas prisões, devamos ficar mais tranquilos: logo, a crise de energia e a seca no Nordeste estarão resolvidas.

**Anexo n.º 7 - transcrição do programa *Observatório da Imprensa*, exibido em
28/08/2001, pela TV Educativa**

Participantes:

- **Alberto Denis** (mediador do debate)
- **Marcos Vinícius Petrelucci** (secretário de segurança pública do estado de São Paulo)
- **Álvaro Lins** (chefe da polícia do estado do Rio de Janeiro)
- **Marco Antônio Coelho Filho** (jornalista da *Rede Cultura*)
- **Luís Carlos Bernardes** (jornalista em Belo Horizonte)
- **Percival de Souza** (jornalista da *Rede Record*)

Alberto Denis: Bem-vindos ao *Observatório de Imprensa*. O pesadelo acabou, o caso teve um final feliz, mas a cobertura do seqüestro do empresário Silvio Santos deixa levantada uma questão grave que envolve a credibilidade futura da mídia. Por esta razão, em nossa edição anterior, quando discutimos o grau de confiança que a população deposita na imprensa, incluimos nos dois blocos finais discussão sobre o pacto de silêncio assumido por alguns veículos em torno do seqüestro. Hoje podemos entrar no assunto sem os cuidados da semana passada. Em primeiro lugar, é preciso saudar o fracionamento da mídia manifestado nos diferentes comportamentos. Alguns grupos jornalísticos puseram a boca no trombone enquanto que outros se omitiram totalmente de seu compromisso de informar. Esta diferença de atitude é para nós salutar, mais do que isto, é vital para preservar a diversidade e a essência pluralista de uma instituição como a imprensa. Mas além disso há poucos elogios a fazer. Tanto os veículos do grupo *O Globo* e o *Jornal do Brasil*, que recusaram o apelo de Silvio Santos, como os veículos baseados em São Paulo, que atenderam ao seu pedido, ignoraram que entre a cortina do silêncio absoluto de um lado e o ruído sensacionalista do outro há no meio muitas opções e nuances. O grupo *O Globo* não precisava fazer aquele “Oba,oba”, como se dissesse: “Estão vendo como não cedemos às pressões e somos confiáveis?”. Os outros não precisam adotar a auto-censura sob o pretexto humanitário. O caso de *A Folha de São Paulo* ganha relevância porque este jornal se assume como símbolo da transparência jornalística, mas que no caso não foi. Entre estes comportamentos extremos existe o espaço enorme para inúmeras variantes. Um exemplo disso foi a *Veja*, que publicou tudo sem apelação. O jornalismo, porque é também uma arte narrativa, comporta infinitas nuances. Pode-se contar a mesma história tantos aos berros como de forma discreta. Também nesta questão deve existir uma terceira via que para nós é a do livre-arbítrio da moderação. Houve dois seqüestros em São Paulo, sendo que um deles de um rico empresário. Por que razão não houve o mesmo silêncio? Será que os jornais são sensíveis aos apelos humanitários apenas quando se trata de gente famosa e de empresários de comunicação? Isto coloca a mídia que silenciou em posição desconfortável. Envolve com suspeita aquela que trombeteou (...).

Luís Elanger (diretor da Central Globo de Comunicação): A decisão que tomamos em 1990 não é fácil. Tanto assim que ouvimos policiais, juizes, juristas, até policiais com especialização em seqüestros. O que se verificou, em primeiro lugar, é que não existe um só caso em que a vítima tenha sofrido retaliação porque a imprensa divulgou. Até porque o seqüestrador sabe que não depende da família impedir a divulgação das notícias. Ao contrário, as estatísticas mostram que muitos casos foram elucidados

devido à divulgação crime. (...) É claro que procuramos evitar algum tipo de notícia que crie embaraço às investigações, tudo dentro de um critério ético. Consideramos que noticiar um seqüestro é uma obrigação, não estamos explorando em busca de audiência. (...) Noticiamos o seqüestro porque é um crime político. É importante que a população tenha conhecimento que este tipo de crime acontece. É a única maneira para cobrar dos governantes medidas mais sérias com relação à segurança.

Sandro Vaia (diretor de redação de O Estado de São Paulo): O jornal *O Estado de São Paulo* tem uma posição definida, uma decisão de questão de ética jornalística. Desde que haja um pedido da família, que considere que a vítima corre risco de vida, a gente não publica nenhuma informação até o final do seqüestro. Não se deve colocar em risco a vida do seqüestrado. É a posição do jornal e não quero ditar regras para outros órgãos de imprensa. Cada um tem suas motivações.

Bernardo Ajzenberg (ombusman da Folha de São Paulo): Dois argumentos foram utilizados pelos meios de comunicação que divulgaram a notícia: 1º) ao colocar no jornal a informação, você está ajudando a uma solução daquilo, ou seja, está estimulando as pessoas aquilo que está acontecendo e a partir daí denunciar um eventual suspeito, ou seja, socializar a busca e a solução daquele caso. A imprensa não é um braço auxiliar da polícia, assim como não é juiz, magistrado. Não conheço nenhuma estatística que o fato de você divulgar tenha sido positivo para a solução do seqüestro. Estes dados não conheço e duvido que eles existam de forma sustentável.

Luís Elanger: Acho que os órgãos que não estão divulgando o seqüestro da filha do empresário assumiram um compromisso público de que nunca mais irão publicar notícias de seqüestro, porque senão você vai criar no Brasil uma casta de pessoas que são influentes, que tem poder e acesso e que consegue não noticiar os crimes dos quais são vítimas.

José Gregório (ministro da justiça): Se a família pedir que a imprensa não noticie, eu acho que é justo que este pedido seja atendido. É toda uma situação ainda confusa e que se supõe que a pessoa esteja viva e, naquele momento, o importante é salvar esta vida.

Fernando B. Lima (jornalista da TV Educativa): O jornalista é obrigado a dar a notícia, mas não tem de fazer reportagens. Primeiro porque não tem o que mostrar. Mostrar o quê? A rua, a casa onde a pessoa mora? Isto aí é buscar o sensacionalismo. O papel da televisão não é o sensacionalismo, é dar informação, mas sem buscar o circo. Quando há um seqüestro, apenas isto: houve um seqüestro. Não se deve dar muito destaque, sob o ponto de vista jornalístico, exaurir demais a notícia, por um motivo muito simples: o seqüestro não deve ser uma coisa estimulada neste país.

Marcos Vinícius Petrelucci: Há prejuízos, seja na investigação, seja risco para a vítima do seqüestro, caso haja divulgação. A delegacia recebeu, com a divulgação, inúmeras pistas que não levaram a nada (...). Eram informações que não prestam para nada, prestam apenas para ocupar a polícia, que acaba perdendo tempo precioso e recursos. A pista que levou aos seqüestradores não teve nada a ver com a divulgação. O negócio é o seguinte: ou divulgar ou não divulgar. Este negócio de dar uma nota pequena, de uma coisa de um interesse popular deste tamanho, não resolve o problema.

Marco Antonio Coelho: Historicamente, a *TV Cultura* nunca divulgou um seqüestro. No jornalismo público, a questão humanitária está acima de qualquer coisa. É uma questão humanitária, ou seja, razão pelo respeito à vida do seqüestrado. Mas tem outro motivo: qual é o interesse público na divulgação do seqüestro? É sobre o aumento de número de seqüestros? Da política de segurança pública? Mas qual é o interesse público num seqüestro específico? No meu ver, quase nenhum. O que há é interesse do público, porque o ser humano adora notícias deste tipo: personalidades que estejam sofrendo uma dor. Há interesse do público em saber como ela está passando. Quem faz jornalismo público, que noticia fatos de interesse público, não precisa estar a toda hora buscando informações do público, que são na verdade informações de interesse de mercado, para dar mais audiência.

Álvaro Lins: Em regra, a divulgação atrapalha a investigação por vários motivos: um deles é aquela enormidade de informação que desvia a polícia de sua investigação. Atrapalha porque o seqüestrador passa a ter um controle de negociação muito maior. Quando se investiga um seqüestro sem a influência da imprensa, se age com tranquilidade. Quando há divulgação, os passos de investigação correm o risco de serem divulgados.

Luís Carlos Bernardes: É possível cobrir com cautela, é muito melhor que com sensacionalismo: seqüestro é crime organizado, um dos crimes organizados mais complicado que tem no país. Se a imprensa virar as costas, é complicado. Se a imprensa for cobrir o desempenho policial, tudo bem. Mas é diferente. A imprensa tem que estar acompanhando o seqüestro. É crime organizado dos mais graves.

Percival de Souza: Está em jogo a questão do gerenciamento de ações de crise. Os jornalistas, coincidentemente ou não, podem fazer o jogo do seqüestrador. Quando um seqüestro está em andamento, pouquíssimos jornalistas sabem o que está acontecendo. Dentro da polícia, pouca gente entende de seqüestros a não ser os policiais especializados. Temos uma importante decisão judicial neste respeito. Um pai e um menino foram seqüestrados. O pai foi liberado para recolher o dinheiro para pagar o resgate do filho. Este seqüestro foi divulgado por uma emissora de TV. Por causa da divulgação, o valor do seqüestro foi aumentado muito. O caso foi parar na justiça. A 7ª vara cível condenou esta emissora por ter divulgado esta notícia, em primeira instância. O argumento da justiça a respeito: a diferença entre interesse do público e interesse público. O magistrado que condenou a emissora disse que é preciso saber distinguir essas coisas. O representante do ministério público declarou que o interesse do público é uma curiosidade mórbida. O juiz foi muito duro neste respeito. A maioria da imprensa paulista entendeu que divulgar significava pôr a vida da vítima em risco, e que isto favorecia os bandidos. A posição ética seria fazer de tudo para preservar a vida da vítima (...). Tem uma pessoa seqüestrada. O que é mais ético no comportamento da mídia: fazer o jogo do bandido? Deixar a pessoa indefesa, à mercê do seqüestrador, que nem sempre tem equilíbrio emocional? Como fica a consciência de cada um de nós se um seqüestrado for executado?

Marco Antonio Coelho Filho: A mídia se pauta por dizer o seguinte: eu conto histórias de interesse público, por isso as pessoas vão até as bancas e compram estas mercadorias. As histórias que conto são de interesse público. É importante distinguir as história de interesse público, da sociedade como um todo, das questões específicas que dizem

respeito à vida pessoal, que não podem ser consideradas questões de interesse público; são questões do interesse do público, mórbidas.

Alberto Dines: Há um mau jornalismo (sensacionalista). A imprensa cumpre o seu papel de registrar o seqüestro. A imprensa não pode abdicar em razão de um determinado apelo, ela acaba abrindo mão de informar todo o resto. Quando a imprensa vai conseguir definir isto é humanitário, isto não é? A imprensa não deve abdicar de seu dever de informar, o que ela deve fazer é não atrapalhar as investigações.

Marco Antonio Petrolucci: Todo profissional que é especializado entende que a divulgação atrapalha. Este é o ponto de partida. Vamos analisar o que dizem as pessoas que têm o dia-a-dia voltado para investigação do seqüestro. A notícia vai sair (da parte da polícia) no momento adequado. Todo mundo vai poder saber o que aconteceu, só que vamos esperar resolver o seqüestro. Ninguém vai ficar sem a informação.

Álvaro Lins: O que fico imaginando é quem seria, no processo, o juiz que determinaria a divulgação ou não. Temos num caso a polícia, a família e a imprensa. A imprensa e a família vão estar se deparando com o caso pela primeira vez. Em tese, quem é o maior especialista que poderia tomar uma decisão é o policial, que é o mais experiente. Vamos transferir este poder e essa liberdade de informação de usarmos ou não para o mais experiente? Ou deixar na mão da família, que vai estar apavorada e que pode não tomar a decisão correta? Ou vamos deixar na mão da imprensa, que pode ser ética ou não? É uma decisão muito arriscada. São bens jurídicos em jogo, a liberdade de informação e o respeito à vida da pessoa devem ser respeitados. O sensacionalismo só atrapalha.

Alberto Dines: Você sofreu muito com a ditadura, a censura e a auto-censura. Você não acha que há o perigo de que quando a imprensa atua como uma corporação monolítica pode ser manipulada por apelos não propriamente humanitários, e aí acabar começando a deixar de cumprir esse dever rigoroso de publicar tudo o que acontece?

Marco Antonio Coelho Filho: O direito de informar não está em questão. O momento e o quê informar é dever do jornalista. Têm um bilhão de histórias a informar, cabe ao jornalista decidir que tipo de informação vai dar. É preciso lembrar que interesses existem por trás de uma notícia além dos interesses da família e dos policiais. E há outros interesses humanitários que deveriam ser preservados. O veículo de informação é mercadoria, e isto às vezes é deturpado. Há também o sensacionalismo de tratar de assuntos à exaustão porque isto vende, isto é feito por dinheiro. Notícias que interessam à liberdade das pessoas não devem sofrer nenhum tipo de censura. É preciso que os jornalistas analisem a quem interessa dar a manchete do seqüestro. É para salvar a vida da criança? É para discutir a questão do aumento do seqüestro? Não é não, é para vender. Vamos ser claros, tem uma parte da imprensa que trabalha neste sentido. Cabe ao jornalista ter ética e contar um tipo de notícia e não outro. A que diz respeito à vida se sobrepõe ao interesse da mercadoria, ao interesse de vender.

Alberto Dines: É preciso levar em consideração que a vida não é preto no branco. Há, em política, uma terceira via: nem o sensacionalismo, nem a omissão. Existem formas discretas de ajudar as autoridades e cumprir com o dever perante a sociedade que não são estes dois extremos.

A2 - O ESTADO DE S. PAULO

O ESTADO DE S. PAULO	
Diretor-responsável Ruy Mesquita Diretor Júlio César Mesquita Diretor de Opinião Fernão Lara Mesquita Diretor de Redação Sandro Vaia	 <p>Publicação da S.A. O ESTADO DE S. PAULO Av. Eng. Caetano Álvares, 55 - CEP 02598-900 São Paulo - SP - Caixa Postal 2439 CEP 01160-970-SP Tel 3858-2122 (PABX) E-Telegráfico: ESTADO Telex: 11-23511 Fax Nº (011) 3856-2940 NetEstado: http://www.estado.com.br Central de atendimento ao assinante: 3959-8500</p>
Diretor Ruy Mesquita	JÚLIO MESQUITA (1891-1927) JULIO DE MESQUITA FILHO (1927-1969) FRANCISCO MESQUITA (1927-1969) LUIZ CARLOS MESQUITA (1952-1970) JOSE VIEIRA DE CARVALHO MESQUITA (1959-1988) JULIO DE MESQUITA NETO (1969-1996) LUIZ VIEIRA DE CARVALHO MESQUITA (1959-1997) Américo de Campos (1876-1884) Nestor Ranghel Pestana (1927-1933) Francisco Ranghel Pestana (1876-1890) Plínio Barreto (1927-1958)

Material fornecido pela Agência Estado, AFP, Ansa, AP, DPA, EFE, Reuters e pelos jornais The New York Times, Los Angeles Times, The Washington Post, The Times e The Sunday Times.

FÓRUM DE DEBATES

TEMA: VIOLÊNCIA E JUSTIÇA

*Esta coluna é um espaço aberto para
opinião dos leitores sobre temas de destaque.*

Questão de ética

Agora que Patrícia Abravanel foi libertada é possível qualificar os dois tipos de imprensa que existem no País. Uma imprensa séria e ciente de seu papel não noticia sequestro para não pôr em risco a vida de ninguém. A outra imprensa sensacionalista, por meio de argumentos levianos, não respeita nada. Ainda bem que o Estadão faz parte da imprensa séria. Deborah Marques Zoppi, São Paulo

