

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

UNESP “Júlio de Mesquita Filho”

Faculdade de Filosofia e Ciências

NELSON DOS SANTOS

**O SIGNIFICADO DO TRABALHO COM O TEXTO DISSERTATIVO-
ARGUMENTATIVO ESCRITO EM SALA DE AULA**

MARÍLIA, SP

2014

NELSON DOS SANTOS

**O SIGNIFICADO DO TRABALHO COM O TEXTO DISSERTATIVO-
ARGUMENTATIVO ESCRITO EM SALA DE AULA**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Linha de pesquisa: Abordagens pedagógicas do ensino de linguagens.

Orientadora: Raquel Lazzari Leite Barbosa

MARÍLIA, SP

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S237 S	Santos, Nelson dos O significado do trabalho com o texto dissertativo-argumentativo escrito em sala de aula. / Nelson dos Santos. – 2014. 128 f. : il. ; 30 cm. Orientadora: Raquel Lazzari Leite Barbosa. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília, SP., 2014. Inclui bibliografias. 1. Redação técnica. 2. Escrita. 3. Educação – Dissertações. I. Barbosa, Raquel Lazzari Leite, orient. II. Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título. CDD: 371.3
-----------	---

Biblioteca Câmpus Medianeira
Marci Lucia Nicodem Fischborn 9/1219

NELSON DOS SANTOS

**O SIGNIFICADO DO TRABALHO COM O TEXTO DISSERTATIVO-
ARGUMENTATIVO ESCRITO EM SALA DE AULA**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Linha de pesquisa: Abordagens pedagógicas do ensino de linguagens.

Orientadora: Raquel Lazzari Leite Barbosa

BANCA EXAMINADORA

Presidente e orientadora: Raquel Lazzari Leite Barbosa

Membro titular: Alonso Bezerra de Carvalho

Membro titular: Raimunda Abou Gebran

Suplentes:

Ivone Tambelli Schmidt

Juvenal Zanchetta Junior

Dedico este trabalho aos meus filhos Júnior, Loana e Emanuela por meio de quem descobri o amor infinito, ilimitado e incondicional; aos meus irmãos, pelo companheirismo e coragem na luta árdua que travamos em busca da sobrevivência; à minha mãe, Leonora dos Santos, pela dedicação e carinho a mim dispensados nos momentos difíceis por que passei e ao meu pai, Quintino dos Santos, *in memoriam*, por ter despertado em mim o gosto pela leitura e por ter me politizado ainda muito criança.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela proteção e bênçãos derramadas sobre mim durante à realização de mais essa tarefa.

Aos alunos do segundo ano Curso de Técnico em Segurança do Trabalho, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira, que participaram da minha pesquisa de campo, pelo companheirismo e pela contribuição dada para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

À minha orientadora, prof^a. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa, pela boa vontade, competência e seriedade com que conduziu todo o trabalho de orientação da minha dissertação.

Finalmente, a todos os que, de uma forma ou de outra, deram a sua contribuição para que este trabalho pudesse se tornar realidade.

Que nossos adolescentes e jovens aprendam a convencer pelo poder da palavra, e não pela violência.

Nelson dos Santos

PREÂMBULO

Permita-me, caro leitor, antes de entrar mais diretamente na temática de que trata este trabalho, contar-lhe uma pequena passagem que traz, no seu bojo, a minha própria história de leitura.

Este fato transcorreu por volta de 1960, no interior do município de Francisco Beltrão – PR, quando aquela região era, ainda, pouco habitada e a grande maioria da população que ali residia era analfabeta. Lembro-me de que meu pai, quando ia à cidade, costumava comprar livros, esses livros de lendas, fábulas e contos que eram narrados em prosa e também em verso, como *Ali Babá e os quarenta ladrões* e *O pavão misterioso*, por exemplo.

Era, ainda, muito criança, mas me recordo de que, nessa época, muitas famílias da redondeza tinham o hábito de fazer serões em nossa casa para ouvir meu pai ler essas histórias, com as quais ficavam encantadas. Meus pais não permitiam que crianças, como eu, que tinha em torno de cinco anos de idade, ficassem acordadas, até porque não podiam ficar ouvindo conversa de adultos, mas, embora tivesse que me recolher para o meu quarto, isto não me impedia de ficar ouvindo as histórias lidas por meu pai, e ficava maravilhado com as coisas bonitas que os livros podiam nos oferecer. Não via a hora de aprender a ler para poder desfrutar daquelas maravilhas. Aos oito anos, matricularam-me na escola e, em pouco tempo, aprendi o ofício da leitura e passei, então, a ler os livros de meu pai. Li todos. E, desde então, a leitura passou a ser minha eterna parceira.

Mas, o mais interessante dessa história é que, um certo dia, pouco tempo depois que começaram esses serões em nossa casa, meu pai comprou um aparelho de rádio. Foi o primeiro a ser instalado naquela comunidade. E as pessoas continuaram a fazer serões em nossa casa, porém, agora, não mais para ouvir as leituras de meu pai, mas para ouvir programas de rádio. A partir desse dia, desfez-se o encanto e nunca mais meu pai voltou a ler lendas, contos e fábulas para aquelas pessoas.

RESUMO

O baixo desempenho dos estudantes brasileiros do Ensino Médio no que se refere à leitura e à produção de texto escrito é um dos problemas apontados pelas pesquisas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) que requer ações efetivas do nosso sistema educacional com vistas à sua reversão. A partir desses apontamentos, elaborou-se o projeto e definiu-se como objetivo principal da pesquisa contribuir para a compreensão e o aprimoramento do processo de produção textual em sala de aula. Para tanto, num primeiro momento da investigação, fez-se uma revisão da literatura existente sobre o tema e, como procedimentos metodológicos, fez-se a análise de cinco textos dissertativo-argumentativos retirados de revistas e jornais brasileiros de grande circulação. Esses textos foram estudados nos seus aspectos dialógicos e argumentativos durante a aplicação de uma prática de produção de textos desse gênero com seis alunos do segundo ano do curso Técnico em Segurança do Trabalho, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, câmpus Medianeira, tratando do tema “Criminalidade no Brasil”. Ao lado dessas atividades, os sujeitos da pesquisa também produziram, individualmente, um texto dissertativo-argumentativo no início da investigação, vários textos intermediários e outro texto no seu final. Entre os textos iniciais e os textos finais, foi realizada uma análise comparativa, contemplando, entre outros aspectos, a estrutura argumentativa, o dialogismo existente entre os textos e o emprego dos operadores argumentativos. Quanto à metodologia utilizada, dentro do universo da pesquisa qualitativa, a investigação feita se classifica como pesquisa-ação. Os resultados obtidos indicam que os procedimentos metodológicos adotados interferiram de maneira positiva na produção textual dos sujeitos da pesquisa. A expectativa é que este trabalho traga, de alguma forma, contribuições no sentido de tornar as práticas de produção textual, em sala de aula, mais produtivas e motivadoras.

Palavras-chave: Prática. Produção. Texto Dissertativo-argumentativo. Sala de aula.

ABSTRACT

The poor performance of Brazilian high school students for reading and writing texts is one of the problems highlighted by researches of the Program for International Student Assessment (PISA) which requires, from our educational system, urgent and effective actions seeking its reversal. From those findings, we drew up the project and defined as main objective of the research to contribute to the understanding and improving the process of writing texts in classes. For that, at first, we made a review of literature about the subject and, as methodological procedures, we analyzed five dissertative-argumentative texts gotten from Brazilian magazines and newspapers of general circulation. Those texts were studied in their dialogical and argumentative aspects during the application of a practice of texts writing, of that text genre, with six students, on the second grade, of the Health and Safety at Work Technical Course, of the Federal University of Technology in Paraná - UTFPR, Medianeira City, addressing the theme "Crime in Brazil". Besides the mentioned activities, the survey participants also wrote individually a dissertative-argumentative text at the beginning of the investigation, several intermediate ones and another text at the end. Between the early and the final texts, a comparative analysis was carried out, covering, among other things, the argumentative structure, the existing dialogism and the use of argumentative operators in the texts. Regarding the methodology used, within the universe of qualitative research, the research made is classified as action research. The results gotten show that the methodological procedures used for the research interfered positively in the students' texts writing. The expectation of this study is that it brings in some way, contributions towards making the writing in classes, more productive and motivating.

Keywords: Practice. Writing. Dissertative-argumentative Text. Classes.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 REVISÃO DA LITERATURA.....	14
2.1 CONCEPÇÕES DA PALAVRA TEXTO.....	14
2.1.1 Considerações sobre Leitura e Produção Textual.....	16
2.2 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA.....	20
2.2.1 A produção do Texto Escrito em Sala de Aula.....	23
2.2.2 A Relação Dialógica Existente entre os Sujeitos.....	28
2.2.3 O Dialogismo Existente entre os Textos.....	31
2.3 O TRABALHO COM A ARGUMENTAÇÃO EM SALA DE AULA.....	35
2.3.1 Os Recursos Linguísticos no Texto Dissertativo-argumentativo.....	39
2.3.2 Os Acordos, as Premissas e os Lugares da Argumentação.....	42
2.3.3 As Técnicas Argumentativas.....	46
2.3.3.1 Argumentos quase-lógicos.....	46
2.3.3.2 Argumentos baseados na estrutura do real.....	48
2.3.3.3 Argumentos que fundamentam a estrutura do real.....	49
2.4 O TEXTO JORNALÍSTICO.....	50
2.4.1 O texto Jornalístico de Opinião.....	56
3 METODOLOGIA.....	61
3.1 LOCAL E PÚBLICO PARTICIPANTE DA PESQUISA.....	61
3.2 TIPO DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS ADOTADOS.....	62
3.3 ANÁLISE DOS DADOS.....	71
3.3.1 Os Textos Jornalísticos Lidos e Estudados no Decorrer da Pesquisa.....	72
3.3.2 Textos Produzidos pelos Alunos no Início da Pesquisa.....	86
3.3.3 Textos Produzidos pelos Alunos no Final da Pesquisa.....	96
3.3.4 Impressões e Comentários dos Alunos sobre a Pesquisa.....	107
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	109
4.1 TEXTOS A e A'.....	109
4.2 TEXTOS B e B'.....	110
4.3 TEXTOS C e C'.....	112
4.4 TEXTOS D e D'.....	113
4.5 TEXTOS E e E'.....	114
4.6 TEXTOS F e F'.....	115
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	124
ANEXOS.....	129
ANEXO A - Cópias dos textos originais produzidos pelos alunos no início da investigação.....	130
ANEXO B - Cópias dos textos originais produzidos pelos alunos no final da investigação	137

1 INTRODUÇÃO

As dificuldades apresentadas por parte considerável dos alunos do Ensino Médio e dos cursos técnicos de nível médio no que se refere à produção de textos escritos, mais especificamente, de textos dissertativo-argumentativos, têm causado inquietação no meio educacional e, de maneira mais direta, nos professores de língua materna.

As pesquisas do PISA¹, que são realizadas de três em três anos, têm revelado que grande parcela de nossos estudantes passa pelos Ensinos Fundamental e Médio e chega às portas da universidade sem ser capaz de compreender satisfatoriamente o que lê e com sérias dificuldades também no que se refere à produção de texto escrito.

Diante dessa realidade, inevitavelmente, surge a seguinte pergunta: Quais as causas do baixo desempenho desses alunos no que se refere à produção de texto dissertativo-argumentativo escrito?

A hipótese levantada foi a de que esse baixo desempenho está relacionado à dificuldade que esses alunos encontram no momento de definir e apresentar uma tese para o seu texto e de articulá-la com uma argumentação consistente e bem estruturada.

Com o intuito de encontrar formas alternativas de se trabalhar essa modalidade de texto em sala com vistas ao alcance de resultados mais animadores, elaborou-se o projeto onde foi estabelecido como objetivo geral da pesquisa: contribuir para a compreensão e o aprimoramento do processo de produção textual em sala de aula. Segundo Tripp (2005, p. 449), na pesquisa-ação, “... compreender o problema e saber por que ele ocorre são essenciais para projetar mudanças que melhorem a situação.”

Como objetivos específicos, foram definidos dois: fazer um estudo comparativo entre os textos iniciais e os textos finais produzidos pelos sujeitos participantes da pesquisa e verificar se a prática adotada se revela eficiente no sentido de promover melhorias no processo de produção textual desses sujeitos

¹ O Pisa é uma avaliação patrocinada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que visa traçar um programa mundial da educação com aplicação de testes treinados nas diversas áreas do conhecimento.

A pesquisa foi realizada com a participação de seis alunos do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Segurança do Trabalho, da UTFPR, câmpus Medianeira. As razões de se ter optado por esse número de participantes estão explicitadas e justificadas no capítulo que trata da metodologia utilizada na investigação.

Num primeiro momento da pesquisa, o procedimento metodológico adotado pelo professor-pesquisador foi fazer, juntamente com os participantes da pesquisa, a análise dos aspectos dialógicos e argumentativos de cinco textos (artigos assinados e editoriais) retirados de revistas e jornais brasileiros de grande circulação, além de um blog da internet, tratando do tema “Criminalidade no Brasil”.

Ao lado do estudo feito sobre esses cinco textos, os participantes da pesquisa também produziram, individualmente, um texto argumentativo no início da investigação, vários textos intermediários e outro no seu final.

Dessa forma, a pesquisa realizada teve como principais pilares, no que se refere à fundamentação teórica, o Tratado da Argumentação: a nova retórica, de Perelman & Tyteca (2002),.

Além dos autores acima, a pesquisa também se apoiou em Koch (2001), de modo especial, no que se refere aos operadores argumentativos, que são elementos de uma língua que têm por função revelar a força argumentativa dos enunciados e indicar o rumo para onde estes focalizam.

O pensamento de Bakhtin (1997) também trouxe contribuição para esse trabalho, especialmente no que diz respeito ao dialogismo existente entre os textos e entre os sujeitos que os produzem.

A concepção de linguagem adotada durante o processo de investigação foi a de que esta funciona como instrumento de interação entre os sujeitos e o entendimento do que seja o processo de ensino e aprendizagem apoiou-se no pensamento de Vygotsky (1991).

A investigação realizada, sob o ponto de vista metodológico, classifica-se, dentro do universo da pesquisa qualitativa, como pesquisa-ação, como poderá ser visto, de maneira mais detalhada, no capítulo que trata da metodologia utilizada na pesquisa.

Com a finalidade de tornar o texto mais didático e, dessa forma, facilitar a sua leitura, a dissertação foi dividida em três capítulos: o primeiro traz uma revisão da literatura existente sobre o tema investigado; o segundo explicita os

procedimentos metodológicos adotados e traz a análise dos textos lidos e produzidos durante a pesquisa; o terceiro apresenta e discute os resultados obtidos.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, faz-se um levantamento bibliográfico onde são discutidas questões que envolvem o processo de produção de texto na escola, com enfoque especial para o texto dissertativo-argumentativo escrito. Conforme salienta Tripp (2005, p. 450), como processo de aprimoramento da prática, a pesquisa-ação, por vezes, é considerada ateórica, todavia, ainda que seja verdade que a teoria disciplinar tradicional não é a prioridade principal nesse tipo de pesquisa, “é contudo importante recorrer a ela para compreender as situações, planejar melhoras eficazes e explicar resultados.”

2.1 CONCEPÇÕES DA PALAVRA TEXTO

No dia a dia das pessoas e nas variadas situações de uso da língua, é muito comum se ouvir a palavra *texto*, mas é na sala de aula que ela é utilizada mais frequentemente. Com o decorrer do tempo, o texto passou a fazer parte da escola e é nesse ambiente que ele se torna objeto de discussão e se transforma em algo um pouco mais complicado, porque, tanto o exercício mental de ler como o de redigir um texto coeso e coerente não são tarefas fáceis, posto que ambas exigem uma série de pré-requisitos, sem os quais a realização desse trabalho se torna inviável.

O conceito de texto pode variar de acordo com a perspectiva teórica que se adote. No decorrer do tempo, a concepção desta palavra foi se modificando. Assim, de acordo com Koch (2001a), a palavra texto foi definida, inicialmente, como:

- a) unidade lingüística que está acima da frase;
- b) sucessão ou combinação de frases;
- c) cadeia de pronominalização que não se interrompe, etc.

Já, numa perspectiva de natureza pragmática, o texto passou a ser concebido:

- a) pelas teorias acionais, como atos de fala sequenciais;
- b) pelas vertentes cognitivas, como manifestação psíquica, num primeiro momento, consequência, portanto, de processos mentais;

- c) pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade verbal, como parte de atividades de comunicação mais abrangentes, que ultrapassam os limites do texto, já que este representa somente um estágio desse processo mais global.

A partir daí, o entendimento de texto, como algo acabado, dá lugar a uma abordagem cuja compreensão parte do seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção.

Visto de acordo com esses últimos conceitos, o texto pode ser compreendido como sendo resultado de parte da nossa atividade comunicativa. Finalmente, a palavra *texto* passa a ser definida como sendo a atividade verbal que se institui pela composição de elementos linguísticos selecionados e organizados pelos falantes e que se realiza pela interação entre os sujeitos, conforme suas práticas socioculturais. Visto dessa perspectiva, o texto é um instrumento que privilegia, além dos aspectos sociais da linguagem, os sujeitos que fazem parte do processo. Para Koch & Villela (2001), o texto é visto como uma manifestação verbal composta por elementos linguísticos escolhidos de maneira intencional e ordenados em sequência no decorrer da atividade verbal, de modo que possibilite aos interlocutores, no processo interativo, a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência de processos e estratégias de ordem cognitiva, e também a interação ou atuação, conforme práticas socioculturais.

Outra definição interessante de texto é a que encontramos em Geraldi (1991, p. 100). De acordo com esse autor,

Um texto é uma sequência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado: onde publicado não quer dizer “lançado por uma editora”, mas simplesmente dado a público, isto é, cumprindo sua finalidade de ser lido, o que demanda o *outro*; **a destinação de um texto é sua leitura pelo outro, imaginário ou real**; a publicação de um texto poderia ser considerada, uma característica acessória, entendendo-se que um texto não publicado não deixa de ser um texto. No entanto, o sentido que se quer dar aqui a *publicado* é um sentido de *destinação a*, já que um autor isolado, para quem o *outro* inexistia, não produz textos. **[grifo nosso]**

Um texto, portanto, não é um amontoado de palavras desconexas. Ao contrário, ele se constitui pelo encadeamento que se estabelece entre essas palavras, entre os enunciados, o que o torna algo dotado de sentido para o leitor e que, por isso mesmo, pode se tornar pretexto para a produção de outros textos.

Convém ressaltar também que texto oral e texto escrito não representam dois pólos antagônicos. Eles apenas constituem formas diferentes de utilização da

língua. Enquanto, por exemplo, no texto escrito, ao autor é facultado um tempo mais elástico de planejamento, na oralidade, esse planejamento acontece de maneira simultânea à sua produção. Há, portanto, nela, uma interação face-a-face entre os interlocutores. A produção discursiva do locutor, em situações dialógicas, não se dá exclusivamente pela sua vontade, mas também pelas intervenções feitas pelo seu interlocutor. Ocorre, nesses casos, um processo bilateral, um processo de coparticipação. De acordo com Koch (2001a, p. 63), a escrita é o resultado de um processo, portanto estática, ao passo que a fala é processo, portanto, dinâmica.

Já, segundo o ponto de vista de Orlandi (2011), ainda que a escrita de um texto e a sua leitura ocorram em momentos diferentes, no instante em que se escreve, já se define quem será o leitor do texto e, no momento da leitura, esse leitor interage com o autor do texto. Mas a autora prefere falar das condições de produção de um texto, levando em conta que tais condições envolvem locutor e receptor. A partir daí, é possível se falar em condições de produção da leitura do texto. Na concepção da autora, assim como a escrita, a leitura também é produzida. Dessa forma “(...) o texto é o lugar, o centro comum que se faz no processo de interação entre falante e ouvinte, autor e leitor.” (ORLANDI, 2011, p. 180)

Viu-se, nesta seção, que um texto não se reduz a, apenas, uma aglutinação de palavras que não estabelecem nenhuma relação entre si. Ele representa uma atividade verbal que se realiza de maneira interativa entre os sujeitos, levando em conta o seu conhecimento de mundo, sua historicidade e suas práticas socioculturais.

2.1.1 Considerações sobre Leitura e Produção Textual

Uma pesquisa feita pela Unesco e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e divulgada pela revista eletrônica Fantástico da Rede Globo de Televisão, na sua edição do dia seis de julho de 2003, sob o título: “Educação: vergonha nacional”, mostra o desempenho dos estudantes brasileiros, de escolas públicas e particulares, da faixa etária de 15 anos.

No teste de leitura, entre 41 países pesquisados, os brasileiros classificaram-se em 37º lugar.

Mas esse dado não representa nenhuma novidade. Uma outra pesquisa anterior, realizada pelo Instituto Paulo Montenegro, entidade vinculada ao Ibope – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística - a qual foi matéria de editorial do jornal Zero Hora de Porto Alegre, do dia 17 de dezembro de 2001, revelou que apenas 26% dos brasileiros lêem e escrevem com habilidade; 65% são alfabetizados, mas revelam deficiências nesses campos e 9% são analfabetos.

Esse mesmo editorial traz também um diagnóstico feito pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) no qual o Brasil foi o último colocado entre trinta e dois países pesquisados, por se haver constatado que a maioria dos nossos estudantes da faixa etária de quinze anos não era capaz de compreender o sentido do que lia. O editorial destaca, ainda, que, após esse diagnóstico feito pelo Pisa, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) permitiu constatar que um percentual considerável dos nossos estudantes chega às portas da universidade incapaz de expor ideias por escrito.

O período em que as pesquisas foram realizadas, num primeiro momento, parece um tanto distante, mas, uma outra pesquisa realizada pelo PISA em 2009, ano em que a área de destaque foi a de domínio da leitura, revela que, não obstante alguns avanços, a realidade brasileira continua preocupante quanto a esse aspecto. Nessa última pesquisa, entre 65 países investigados, no teste de leitura, o Brasil aparece em 53^o lugar, ficando atrás de países como o Chile, Uruguai, Trinidad e Tobago e Colômbia, que se classificaram em 44^o, 47^o, 51^o, e 52^o lugares, respectivamente.

Os dados apontados pelas pesquisas demonstram que a escola, como instituição responsável pelo ensino de leitura, apesar das ações adotadas no intuito de sanar essa deficiência, pouco tem conseguido avançar em termos de resultados positivos. Um dos fatores que têm concorrido para esse mau desempenho dos alunos brasileiros é a forma como a leitura tem sido concebida e trabalhada em sala de aula. O entendimento que se tem sobre o aprendizado da leitura é o de que uma técnica – que até pode funcionar para alguns – pode ser generalizada e aplicada com pleno sucesso a todos os alunos, o que não é verdade, pois se sabe que há outras variáveis que interferem nesse processo tais como: fatores históricos, contexto, origem e vivências sociais. Para Barbosa (2001, p. 55), “O sentido construído em práticas de leitura é impregnado de historicidade”.

As práticas de leitura adotadas e desenvolvidas nas escolas, por mais que se queiram dizer democráticas, na verdade são práticas engessadas e autoritárias, onde prevalece sempre a leitura concebida segundo o ponto de vista do professor, ou seja, uma leitura em que a história de vida e o contexto socioeconômico dos alunos não são levados em consideração. Dessa forma, qualquer outra leitura que não seja a institucionalizada, que não seja a leitura pretendida pelo professor, é considerada equivocada e, por isso mesmo, inadmissível, inaceitável. De acordo com Barbosa (2010, p. 31),

A escola está imbuída da função de legitimar tipos de leitura. Dentro desse processo, o professor é detentor da leitura “ideal” que, por ser “ideal”, é a legítima, aquela que deve servir de modelo. Em decorrência disso é que se estabelece a necessidade de o aluno seguir aquele modelo. Esse tratamento homogeneizante em relação à leitura é, na verdade, de hierarquização institucionalizada dos leitores, via sentido atribuído à leitura.

Dessa forma, a escola continua a reproduzir desigualdades. As contradições entre o necessário para a formação de verdadeiros leitores e o fazer pedagógico com vistas ao alcance desse objetivo são visíveis e, no decorrer do tempo, vão fazendo com que práticas autoritárias e inflexíveis se perpetuem. Enquanto isso, os alunos continuam aprendendo a decifrar acreditando na ilusão de que estão aprendendo a ler.

A escola precisa rever e repensar as suas práticas pedagógicas a fim de que o acesso à leitura emancipadora e libertária seja garantido a todos. As práticas a serem adotadas devem priorizar o desenvolvimento do indivíduo, do contrário, estar-se-á dando continuidade ao processo de exclusão hoje existente.

Essa luta passa necessariamente por uma transformação profunda da escola: esta não obterá resultados diferentes se permanecer a mesma. Não resta dúvida de que uma teoria do desenvolvimento que define as aprendizagens na interação do indivíduo e do meio onde ele age, e que confere ao ensino um papel de ajuda a essas aprendizagens, permite explorar novos caminhos. O meio no qual essas aprendizagens são exercidas é então problema da comunidade inteira que se responsabiliza pela educação, a qual não pode ser definida nem pelos professores apenas, nem nos termos disciplinares ou interdisciplinares atuais, mas em suas relações com o desenvolvimento do indivíduo. (FOUCAMBERT, 2008, p. 169)

Outro fator que interfere negativamente nesse processo, na maioria das vezes, pela linguagem neles empregada, são os textos indicados ou dados para leitura dos alunos. São textos que, de maneira geral, pouco ou nada têm a ver com a realidade deles, que não atendem seus anseios. São textos que, pela linguagem considerada complexa e difícil de ser compreendida, não despertam o interesse dos

estudantes que, além do mais, já sabem, de antemão, que esses escritos já vêm marcados pela leitura prévia do professor, ou do próprio autor, o que pressupõe que qualquer outro significado que se queira atribuir será considerado inadequado e fora, portanto, dos limites estabelecidos previamente.

Muitos textos lidos em sala de aula, ou recomendados aos alunos de ensino fundamental e médio, além de não irem ao encontro de suas expectativas, carregam, desde o momento da recomendação, uma pressuposição de entendimento prévio. Isto é, um entendimento que deveria ser alcançado e não descoberto. (BARBOSA, 2009, p. 37)

A leitura não deve ser concebida como uma atividade divorciada do processo que move e envolve a sociedade, onde não se estabelecem conexões com outros textos e com outros sujeitos, leitura em que texto e contexto não se relacionam ou ainda, onde se busca o sentido atribuído pelo professor, ou pelo autor ao seu próprio texto. Pelo contrário, o termo leitura deve ser entendido como processo de produção e construção de sentido. Para Goulemont (2011, p. 108),

Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se organizasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas vezes se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém. Ler é, portanto, construir e não reconstruir um sentido.

Portanto, os resultados apresentados pelas pesquisas quanto ao desempenho dos alunos brasileiros nos testes de leitura mostram um quadro já bem conhecido no meio educacional. Os professores sabem disso. Mas o que fazer para mudar essa realidade? Esta tem sido a grande pergunta que ainda continua à espera de uma resposta.

A verdade é que um grande número de alunos que conclui o Ensino Médio nas escolas brasileiras chega às portas da universidade com enormes deficiências tanto no campo da leitura como no da produção do texto escrito.

No mundo globalizado de hoje, o grande desafio que se impõe é o de como trabalhar o grande número de informações que perpassa o dia a dia das pessoas, na maioria das vezes, de forma muito rápida, fragmentada e com uma carga ideológica subjacente que, nem sempre, é percebida. Morin (2000, p. 35) lembra:

É problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o Contexto o Global (a relação todo/partes), o Multidimensional, O Complexo? [grifo do autor]

Diante dessa avalanche diária de informações, que chegam das mais diversas fontes e das mais diferentes maneiras, as veiculadas por meio do texto escrito ainda são as que possibilitam uma compreensão mais abrangente da realidade, embora não deixem de trazer, no seu bojo, a tal carga ideológica mencionada anteriormente. Assim sendo, essa questão do acesso às informações e de como articulá-las e organizá-las envolve contextualização e conhecimento mais apurado de mundo. Daí, a necessidade de leitores hábeis, críticos e competentes. Para Freire (1992, p. 12), “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. O sujeito que detiver tais qualidades, muito provavelmente, não terá problemas, também, quanto à produção do texto escrito.

Conforme foi visto, as condições dos brasileiros no que se refere à leitura, compreensão e produção do texto escrito estão longe de serem as ideais. Viu-se, também, que o grande número de informações que perpassam o dia a dia das pessoas é objeto de preocupação da sociedade contemporânea, tendo em vista as dificuldades encontradas no que se refere à sua articulação e organização dentro de um contexto maior de mundo.

A próxima discussão se dá em torno de como as atividades de ensino de língua portuguesa são desenvolvidas nas salas de aula das escolas brasileiras, de forma proporcionar uma compreensão mais ampliada da discussão feita até aqui.

2.2 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA

Conforme os PCNs da Língua Portuguesa (1999), no Ensino Médio, o processo de ensino e aprendizagem deve ter como pressuposto um entendimento sobre o que significa linguagem verbal. Segundo esse entendimento, o que caracteriza a linguagem verbal é a sua construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em determinado contexto. É o processo de interatividade que faz com que a linguagem seja comunicativa. Para tanto, o ponto de partida para se pensar uma metodologia de caráter sociointeracionista deve levar em conta o saber linguístico do aluno. Para isto, é necessário que aprendamos a conviver com as diferenças, a respeitar as variações linguísticas, para que, a partir

delas, o padrão da língua possa ser compreendido pelo aluno sem qualquer tipo de pressão ou de discriminação quanto à sua identidade cultural adquirida dentro do seu grupo social.

Segundo, ainda, esse documento, em todo e qualquer processo de análise textual, estilística e gramatical, não se pode perder de vista a dimensão dialógica da linguagem. Pelo contrário, tal dimensão deve funcionar como ponto de partida em todo e qualquer processo dessa natureza.

Quando o professor se propõe trabalhar com o ensino de língua portuguesa em sala de aula, tem que estar seguro de que o conceito de linguagem que irá adotar contribuirá para que haja, efetivamente, um bom aprendizado por parte dos alunos. De acordo com Geraldi (2011, p. 40),

Em geral, quando se fala de ensino, uma questão é prévia – **para que ensinamos o que ensinamos?** e sua correlata **para que as crianças aprendem o que aprendem?** – é esquecida em benefício de discussões sobre o **como** ensinar, o **quando** ensinar, o **que** ensinar, etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao “**para que?**” dará efetivamente as diretrizes básicas das respostas. [grifo do autor]

Dar uma resposta a essa última pergunta requer do professor uma atitude diante das questões educacionais e, principalmente, envolvimento com uma concepção de linguagem. Estas duas ações é que fazem, segundo o autor, a articulação metodológica. O resultado do trabalho realizado pelo professor estará relacionado diretamente ao conceito de linguagem que ele adotar. Daí, a importância de uma escolha feita de maneira criteriosa e consciente. A fim de aprofundar um pouco mais a discussão sobre esse assunto, foram apontadas, aqui, conforme Geraldi (2011, p. 41), três concepções de linguagem:

- a) **linguagem com expressão do pensamento:** Essa concepção é a que ampara os estudos tradicionais e, se considerada como aceitável, implica se admitir, também, que quem não é capaz de se expressar, consequentemente, é incapaz de pensar;
- b) **linguagem como sendo uma ferramenta a serviço da comunicação:** De acordo com esse entendimento, a língua é apenas um código, cujos signos estabelecem, através de regras, relações combinatórias que possibilitam a transmissão de uma mensagem que vai de um emissor a um ou mais receptores e
- c) **linguagem como instrumento de interação:** Segundo essa concepção, no uso interativo que se faz da linguagem, há uma espécie de cumplicidade entre

os interlocutores. Nela, não existe apenas um emissor que envia uma mensagem e um ou mais receptores que simplesmente a recebem. O que ocorre, neste tipo de processo comunicativo, é um envolvimento mútuo com vistas à construção dos sentidos. Não se trata, portanto, de um ato que envolve um agente e um paciente, mas de um processo em que ambos interagem e, através da fala ou da escrita, estabelecem relações antes inexistentes.

Pode-se afirmar, analisando o que foi exposto acima, que a última concepção de linguagem é a mais indicada para o desenvolvimento de atividades de ensino de língua materna em sala de aula, porque, nesse processo de ensino, a língua não pode ser encarada como algo pronto e acabado, como se fosse um depósito de palavras das quais o falante pudesse lançar mão, sem nenhum critério, no momento da elaboração e da produção de seu discurso. Ela deve ser vista, sim, como algo vivo, como algo em permanente construção.

Cada novo discurso representa uma nova situação de uso da língua. Os discursos, de certa forma, não se repetem, e mesmo que se pretendesse repeti-los não seria possível fazê-lo tal como eles foram produzidos outrora, pois cada nova situação de uso da linguagem, cada novo discurso se dá também num contexto novo, diferente. Assim, a língua deve ser entendida como algo dinâmico, que se constrói e se reconstrói em cada nova situação de uso. Essa compreensão de que a língua põe à disposição do falante uma quantidade enorme de recursos, que ele pode organizar da forma que julgar mais adequada no momento da produção do seu texto, é fundamental para a realização de um trabalho de qualidade no que se refere ao ensino de língua na escola.

As pessoas falam porque têm necessidade de serem ouvidas. O ato de fala intenta interferir na realidade para adequá-la àquilo que se julga ser o certo, e a tentativa de realização desse intento demanda um processo de negociação entre os sujeitos envolvidos. Assim sendo, não há como ignorar o contexto social e o referencial histórico dos sujeitos.

O que foi dito sobre o ato de falar aplica-se, também, de certa forma, ao ato de escrever. As pessoas escrevem porque querem que outras pessoas leiam o que elas produziram, porque fazem questão de que os outros saibam por que elas pensam como pensam. Quando se pratica essa atividade, o autor tem em mira um ou mais interlocutores, e pretende, com sua argumentação, interferir no modo de

pensar desses interlocutores. É o fato de saber que existe, do outro lado, alguém que irá ler o seu texto que motiva e leva o autor ao exercício deste ato. Esta, porém, não é a visão que os alunos têm quando são *convocados* para a produção de um texto.

De acordo com o que foi visto, a linguagem deve ser concebida como instrumento de interação entre os sujeitos. Se o objetivo do professor de língua materna é a inserção do aluno na sociedade, esta concepção de uso interativo da linguagem é que deve nortear o trabalho de produção de texto em sala de aula.

2.2.1 A Produção do Texto Escrito em Sala de Aula

Ainda que, teoricamente, tenha se defendido uma mudança de postura em relação ao trabalho com o texto escrito em sala de aula, na prática, os procedimentos adotados continuam os mesmos. A concepção interacionista de uso da linguagem não é a que tem sido adotada na maioria das escolas brasileiras.

Além disso, essa modalidade de uso da linguagem, por mais que tenha sua importância reconhecida nos dias de hoje, não tem recebido, de maneira efetiva, o tratamento prioritário que merece, nem ocupado, nas atividades práticas de sala de aula, o seu devido lugar, como já alertava Vygotsky (1991, p. 119):

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal.

Dessa forma, ao se trabalhar com a linguagem escrita em sala de aula, o professor tem que estar consciente de que a aprendizagem por parte do aluno se dá de maneira diferente da aprendizagem da linguagem falada, portanto, a forma de ensinar também deve ser distinta. Para Vygotsky, na linguagem falada, a pessoa pode se desenvolver de maneira independente, já a linguagem escrita depende de um treinamento artificial, o que demanda um esforço maior tanto do professor como do aluno.

Ao criticar o exercício da escrita puramente mecânico, Vygotsky destaca que essa prática pode acabar entediando os alunos, quando, não só a escrita, mas também a leitura deveriam ser algo necessário para as crianças.

Temos, aqui, o mais vívido exemplo da contradição básica que aparece no ensino da escrita, não somente na escola de Montessori, mas também na maioria das outras escolas; ou seja, a escrita é ensinada como uma habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa. (VYGOTSKY, 1991, p. 133).

Conforme esse entendimento, o exercício da escrita, em vez de ser imposto, pode ser cultivado. Se as atividades de produção escrita em sala de aula forem desenvolvidas segundo essa concepção, os alunos passarão a vê-las como algo natural e não mais como um treinamento obrigatório, como uma tarefa imposta pelo professor, como algo que vem, de maneira autoritária, de fora para dentro. Segundo Luria (2014, p. 144), "... a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação."

Como se vê, é esse o campo de atuação do professor; é aí que o seu papel de mediador se torna relevante; é, nesse contexto, que o seu trabalho pedagógico pode fazer a grande diferença. Mas qual é a extensão dessa ajuda que pode o professor oferecer ao seu aluno e qual o seu limite? Para Antunes (2011, p. 23), "A resposta a essas questões pode o professor encontrar em si mesmo, na análise realista e consciente de sua ação pedagógica."

Essa concepção equivocada de ensino da escrita questionada por Vygotsky ainda é muito presente nas nossas escolas atuais. Normalmente, quando se propõe uma atividade de produção textual em sala de aula, fornece-se um título isolado para que, sobre ele, os alunos escrevam, ou então, deixa-se o tema livre, o que os põe em situação ainda mais embaraçosa. Assim, todo o seu esforço de, muitas vezes, ter que escrever um texto, só é feito para atender a exigência de preencher um número mínimo de linhas. Dessa forma, "... tudo se passa como se a escrita não tivesse outra função que não a de ocupar, a duras penas, o espaço que lhe foi reservado, como se a sua única vocação fosse ser mancha de, aproximadamente, vinte linhas de extensão." (PÉCORA, 2002, p. 85)

Na realidade, os alunos escrevem apenas para a leitura do professor, ou porque, se não o fizerem, correm o risco de ver uma nota baixa estampada em seus boletins, ou, ainda pior, pelo fato de poderem acabar ficando sem ela. Dessa forma, sujeitam-se a escrever, mesmo sem ter finalidade ou ideia para tal. Escrevem por

obrigação e não por vontade; escrevem para cumprir uma determinação do professor e, depois, receber de volta seus textos com algumas observações escritas nas margens da folha ou, então, marcados por vários pontos de interrogação. Normalmente, não há uma conversa posterior, entre professor e aluno, para que as dificuldades por este encontradas, durante a produção do seu texto, possam ser discutidas.

Essa prática, que tem suas raízes fundadas nas duas primeiras concepções de linguagem referidas anteriormente e que, aliás, ainda é muito comum em nossas escolas, além de não surtir efeito no que se refere à aprendizagem do aluno, leva-o ao desânimo e à falta de motivação, pois a atividade de produção textual torna-se para ele um trabalho extremamente penoso, porque a repetição dela acaba se transformando num círculo vicioso: escrever para cumprir exigências do professor, apenas, e não para interagir com seus interlocutores.

Outra dificuldade presente nas atividades de produção do texto escrito na escola diz respeito à coesão e à coerência, dificuldade no que se refere à adequada progressão das ideias e ao emprego dos elementos que fazem a ligação entre os parágrafos, orações e períodos de maneira tal que o texto se constitua como algo dotado de sentido.

Ainda que não seja tarefa fácil definir o que seja coerência textual apenas por meio de um conceito, pode-se dizer que ela está diretamente vinculada à possibilidade de atribuição de um sentido para o texto por parte de quem o lê. Dessa perspectiva, coerência deve

(...) ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido desse texto. Este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global. (KOCH; TRAVAGLIA, 2009, p.21)

Muito se fala em coerência textual, mas nem sempre se explica adequadamente ao aluno o que isto significa e qual o papel que ela desempenha dentro do texto. Para Savioli & Fiorin (2009, p. 261),

Coerência deve ser entendida como unidade do texto. Um texto é um conjunto harmônico, em que todas as partes se encaixam de maneira complementar de modo que não haja nada destoante, nada ilógico, nada contraditório, nada desconexo. No texto coerente, não há nenhuma parte que não se solidarize com as demais.

A coerência de um texto não requer somente conhecimento dos elementos linguísticos que envolvem o léxico e a gramática, mas uma série de outros fatores, como: conhecimento de mundo – que é o conhecimento que cada sujeito tem

acumulado em sua memória – crenças, convicções, pressuposições, intenções explícitas ou implícitas, contexto sociocultural, etc. Assim, a coerência textual, segundo Koch (2001a), é fruto de um trabalho interativo feito pelos sujeitos e que envolve, além destes, outros elementos de ordem cognitiva, situacional e sociocultural.

Sendo assim, pode-se entender coerência textual como sendo a unidade global do texto, em que todos os elementos deverão estar em sintonia, não havendo, portanto, divergência, nem contradição, tampouco desconexão entre eles. Um texto é coerente quando ocorre uma espécie de envolvimento, de solidariedade, de cumplicidade entre os diversos elementos que o compõem.

Embora a presença de recursos coesivos não garanta a coerência em determinados tipos de textos, em outros, estes dois elementos são inseparáveis. É, pois, o emprego adequado desses recursos coesivos, é esta espécie de ponte que se estabelece entre os enunciados constituintes do texto que permite ao leitor a realização de uma leitura compreensiva. A função destes chamados elementos de coesão, portanto, é a de organizar estes enunciados de tal forma que o texto se torne algo dotado de sentido para o leitor. Savioli & Fiorin (2009, p. 279) dizem:

Esses elementos não são formas vazias que podem ser substituídas entre si, sem nenhuma consequência. Pelo contrário, são formas linguísticas portadoras de significado e exatamente por isso não se prestam para ser usadas sem critério. A coesão do texto é afetada quando se usa o elemento de coesão inadequado.

Dessa forma, quando estes recursos são omitidos ou empregados de maneira inadequada no texto, há um prejuízo, às vezes parcial, às vezes total, no que se refere ao seu potencial de compreensão. Com base nisso, segundo Koch (2001a), pode-se entender coesão como sendo o modo como os elementos linguísticos se interligam no texto, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências vinculadoras de sentido. Portanto, “(...) pode-se afirmar que o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual.” (KOCH, 2009, p.18)

Um texto não é um amontoado de palavras ou de frases desconexas que não guardam, entre si, qualquer tipo de relação. Pelo contrário, ele deve ser algo dotado de sentido e que possa verdadeiramente constituir-se como unidade semântica na relação que se estabelece entre os interlocutores. Para Pécora (2002),

pode-se considerar que há coesão entre dois elementos dentro de um texto quando a interpretação de um deles não se torna possível sem que se leve em conta o outro.

De acordo com este autor, os problemas de coesão são também problemas de argumentação. Não há como estabelecer um limite absoluto entre essas noções.

Conforme foi visto, as dificuldades, no momento de o aluno produzir um texto escrito, manifestam-se das mais diferentes maneiras. São, além dos problemas já mencionados, outros, que vão desde o uso inadequado do léxico até problemas de incompletude oracional e de contextualização, que acabam, também, interferindo, negativamente, na argumentação.

A escolha lexical é um problema bastante frequente nas redações dos alunos das escolas brasileiras, e é lamentável que problemas deste tipo os acompanhem durante toda a sua vida escolar. Não se sabe, ao certo, por que esses alunos insistem em utilizar, em seus textos, palavras cujo significado não conhecem bem. Não se sabe com clareza, também, por que recorrem, muitas vezes, a um léxico que não tem nenhuma relação com o seu contexto. De acordo com Pécora (2002), é possível que este problema não esteja relacionado à limitação vocabular do aluno e sim à concepção que ele tenha incorporado de que um texto de boa qualidade precisa apresentar, necessariamente, uma variedade lexical e vocabular expressiva, numericamente.

Outro problema bastante frequente é o que está relacionado à predicação incompleta. Esse tipo de problema costuma se manifestar pelo modo como oração subordinada e oração principal estabelecem seu relacionamento no período. Ocorre, nesses casos, uma espécie de dispersão no vínculo que deveria se formar entre os processos. Dessa forma, ao procurar estabelecer a coesão entre um grupo de orações, o aluno acaba se esquecendo de completar o sentido de algumas delas, ou, outras vezes, esquecendo-se de fazer a ligação destas com as demais, ao inserir uma informação secundária muito longa, ou, então, várias informações, ele acaba se esquecendo de completar o pensamento posto no início do período. Já, a falta de contextualização leva, muitas vezes, o aluno a fazer afirmações infundadas e até mesmo falsas diante de determinadas situações.

No que concerne à argumentação, os problemas se manifestam, além das formas já referidas e de tantas outras, tanto pelo emprego de argumentos contraditórios em relação ao ponto de vista que se pretende defender, como pelo uso do *lugar comum*. Por meio deste último artifício, o aluno procura resolver os

problemas de ausência de idéias e de falta de argumentos para atingir o número mínimo de linhas exigido para a sua redação.

Dessa forma, as aulas de redação vão se transformando numa atividade cansativa, desestimulante e pouco produtiva. Esta monotonia tornou-se um problema progressivo que vai se agravando à medida que os alunos vão avançando na escala serial escolar. O exercício de escrever na escola vai se tornando, a cada dia, menos interessante e, por conta disso, grande parte dos adolescentes e jovens chega ao final do Ensino Médio incapaz de compreender adequadamente o que lê e de produzir textos bem compostos.

A reversão desse quadro só será possível quando o aluno tiver a clareza de que a sua produção tem outras funções que estão acima da simples leitura do professor; que há, do outro lado, outros sujeitos que irão ler o seu texto e que farão dele pretexto para a produção de outros textos. Quando for possível tornar essa ideia ato concreto, estar-se-á, aí sim, pondo em prática concepção interacionista de linguagem.

Resumindo o que foi visto nessa seção, pode-se afirmar que o ensino de língua portuguesa praticado na maioria das escolas brasileiras não está satisfazendo as necessidades dos alunos, especialmente no que se refere à leitura e produção do texto escrito. Vimos também que as práticas de leitura e produção textual devem estar em sintonia com um conceito de linguagem que oriente, de maneira efetiva, todo o trabalho em sala de aula, o que vai, inclusive, determinar o modo como o aluno será visto dentro do processo ensino/ aprendizagem de língua materna.

A dialogicidade se institui entre os sujeitos usuários de uma língua, através dos textos que produzem, é o assunto de que trata a próxima seção.

2.2.2 A Relação Dialógica Existente entre os Sujeitos

O texto produzido pelo aluno não é único e nem está isolado no mundo. Ele representa, sim, mais um texto produzido por um locutor que deseja estabelecer contato com autores de outros textos já produzidos. Nesse processo, os sujeitos interagem, entre si, por intermédio dos textos e dos enunciados que produzem.

Entender o processo de comunicação por essa perspectiva significa optar por uma concepção de linguagem que vai além daquela que ampara os estudos tradicionais bem como daquela que preconiza a existência, simplesmente, de um emissor que envia uma mensagem a um ou mais receptores. A tomada de decisão nesse sentido significa conceber a linguagem como um processo em que os sujeitos envolvidos interagem e, por intermédio dessa interação, instituem relações que antes não existiam.

A linguagem como forma de interação pressupõe que os sujeitos só se estabelecem pelo próprio processo interativo. Não há, portanto, sujeito fora da existência de outros sujeitos. A palavra que se emite só adquire sentido na palavra do outro. Os sujeitos agem e reagem diante das situações porque a palavra do outro os leva a esse comportamento. Os falantes têm a necessidade de exercer essa função e, por isso, produzem enunciados indefinidamente. É esse jogo que se dá pelo uso da linguagem que caracteriza os sujeitos como seres eminentemente dialógicos. A constituição de um discurso se dá sobre as bases de outros discursos. Conceber a interdiscursividade como constitutiva equivale dizer que um discurso não emerge de algum retorno às próprias coisas, mas de um trabalho que é realizado tendo como referência outros discursos (MAINGUENEAU, 1997).

O que se acabou de afirmar, entretanto, não quer dizer que o sujeito esteja preso à palavra do outro quando se manifesta verbal e interativamente. Embora seu discurso esteja impregnado por vários outros discursos já pronunciados, ele, o sujeito, é, em certa medida, independente para elaborar e produzir suas ideias, de acordo com as suas convicções. Há, portanto, no ato da produção textual, uma tomada de posição do usuário da língua no que se refere à escolha dos recursos que julga mais convenientes para aquela situação, e essa sua produção discursiva provocará outras produções futuras, tanto de outros sujeitos como também suas próprias.

A constituição da linguagem ocorre por meio de processos histórico-sociais. O homem não está sozinho no mundo. Ele vive em permanente contato com outros homens que trazem consigo um referencial histórico e marcas da sua vivência social. São essas marcas históricas e sociais, que fazem parte da constituição dos sujeitos, que fundamentam o princípio da não-neutralidade do texto de opinião. Dessa forma, é no discurso que se pode verificar a forma social de produção da linguagem. A apropriação da linguagem pelo sujeito não se dá de maneira individual.

Ela acontece de forma socializada. Assim sendo, o texto se compõe pela interação entre os sujeitos (ORLANDI, 2001).

O texto não pode ser concebido como objeto. Por isto, não é possível descartar a existência do interlocutor que com ele entra em contato. O objeto não provoca o diálogo. Este só acontece porque existem sujeitos que interagem por meio da linguagem. É a consciência que o sujeito tem de que o seu texto só se completa como algo dotado de sentido no contato com o outro que nos leva a acreditar que a sua compreensão é sempre dialógica. Bakhtin (1997, p. 338), refletindo sobre a compreensão de uma obra, ressalta que

Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência: a consciência do outro e seu universo, isto é, outro sujeito (um *tu*). A *explicação* implica uma única consciência, um único sujeito; a *compreensão* implica duas consciências, dois sujeitos. O objeto não suscita relação dialógica, por isso a explicação carece de modalidades dialógicas (outras que não puramente retóricas). A compreensão sempre é, em certa medida, dialógica. [*grifo do autor*]

Se o trabalho com a linguagem na escola transcorrer de tal forma que o aluno possa perceber claramente que o seu texto não é algo isolado de toda uma realidade, mas o resultado da interatividade com autores de outros textos, e que ele, como sujeito, está inserido num contexto histórico, sociocultural, político, etc., a finalidade desta produção, certamente, terá para ele um outro significado. É esta tomada de posição, que é, antes de tudo, de caráter político, que poderá pôr um ponto final nas práticas ineficientes ainda hoje adotadas; para que, a partir daí, os alunos passem a escrever, não mais para cumprir uma determinação do professor, mas pelo desejo e pela necessidade de se manifestarem de maneira interativa diante das situações.

A visão de mundo, própria de cada sujeito, a opinião que se tem diante das mais diversas situações sempre se manifestam pela expressão verbal. O enunciado, de certa forma, está envolto por outros enunciados anteriores e posteriores. Ele se constrói pela necessidade de responder a outras manifestações enunciativas anteriores e com vistas à possibilidade de resposta futura. A elaboração de um novo enunciado, desta forma, aponta para duas direções opostas: para o passado, como resposta ao que já foi dito, e para o futuro, como expectativa sobre o que se dirá a respeito dele. Portanto, a interatividade que se estabelece entre os textos representa um processo dialógico que ocorre entre os sujeitos produtores destes textos. Por esta razão, estes enunciados são carregados de ideologias.

Esta concepção dialógica de utilização da linguagem pode ser lida, segundo Maingueneau (1997), como uma reação à tendência estruturalista de fechar os discursos em si mesmos. Sendo assim, o dialogismo se constitui pela relação que se estabelece entre o meu discurso e o discurso do outro. Fora deste processo dialógico, a constituição dos falantes inexistente.

O dialogismo linguístico defendido por Bakhtin (1997) se dá em duas direções: uma que aponta para essa espécie de discussão que se estabelece entre os textos, estejam eles próximos ou distantes no tempo e no espaço, e outra que aponta para a relação interativa entre o sujeito que produz o discurso e o que com ele mantém contato. A realização deste processo dialógico que ocorre entre os sujeitos independe, também, da sua localização no tempo e no espaço. Dessa forma, discursos pronunciados em momentos anteriores e até mesmo em lugares distantes do de onde se encontra o sujeito revelam sua presença no discurso que este sujeito está construindo agora.

Na reflexão que se acabou de fazer, viu-se que, no processo de produção de um texto, há sempre uma relação dialógica entre sujeitos. Um enunciado não surge do nada, pelo contrário, ele tem, como fonte, outros enunciados já produzidos com os quais estabelece esta dialogicidade. Por outro lado, quando o sujeito exerce o ato da enunciação, espera de outros enunciadore respostas àquilo que ele disse, respostas que serão dadas, também, em forma de novos enunciados. Viu-se, ainda, que a compreensão deste fenômeno pelo aluno é fundamental para que ele entenda as atividades de produção de texto na escola como oportunidade de interagir com outros sujeitos.

O fenômeno dialógico entre os textos é o objeto de discussão da seção seguinte.

2.2.3 O Dialogismo Existente entre os Textos

Os textos, por serem produzidos por sujeitos dialógicos, também dialogam entre si. Um texto atual traz sempre, em si, marcas de outros textos já produzidos. Por isto, a sua compreensão também é sempre dialógica. Segundo Bakhtin (1997, p. 316),

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou outro, conta com eles.

O fato de não haver neutralidade no processo de produção de um discurso é que justifica a inexistência do discurso puro, independente, pois toda palavra sempre tem sua origem na palavra do outro. O que se diz no momento presente está impregnado do que foi dito anteriormente. A isto, Koch (2001a) chama de intertextualidade em sentido amplo e que, por ser condição de existência do próprio discurso, pode equivaler àquilo que, segundo a Análise do Discurso, é chamado de interdiscursividade.

Já a intertextualidade em sentido restrito, ainda segundo Koch (2001a), é constituída pela relação de um texto com outros textos produzidos prévia e efetivamente. Nesta intertextualidade de caráter restrito, podem ser identificadas quatro espécies diferentes, que são: *de conteúdo X forma*; *explícita X implícita*; *das semelhanças X das diferenças* e *com intertexto alheio, com intertexto próprio ou atribuído a um enunciador genérico*.

A intertextualidade de conteúdo se manifesta, por exemplo, na relação que se verifica entre textos de uma mesma área ou corrente científica, textos estes que recorrem aos mesmos conceitos já estabelecidos em outros desta mesma área. Este fenômeno também pode se verificar em matérias jornalísticas veiculadas pela mídia em geral sobre um determinado assunto que é posto em evidência durante um determinado tempo. A intertextualidade de conteúdo X forma ocorre quando textos são, de certa maneira, parodiados ou repetidos, como é o caso de alguns textos bíblicos, por exemplo.

A intertextualidade explícita pode ser constatada quando existem citações do intertexto, como é o caso do discurso relatado, das resenhas, dos resumos, etc. Por outro lado, a intertextualidade é implícita quando não há citação expressa da fonte, como ocorre com certas paráfrases e ironias.

Já, no caso das semelhanças, a intertextualidade compreende a incorporação do intertexto pelo texto, com a finalidade de seguir-lhe a orientação argumentativa e, não raro, para alicerçar, naquele, a própria argumentação,

conforme ocorre no uso do argumento de autoridade. No tocante às diferenças, o texto incorpora o intertexto com a finalidade de ridicularizá-lo ou, pelo menos, para pôr em dúvida a sua competência. É o que acontece quando se admite, parcial ou aparentemente, um determinado ponto de vista cujo verdadeiro intuito é incrementar uma estratégia argumentativa que será utilizada logo em seguida.

Finalmente, com referência ao intertexto alheio, próprio ou atribuído a um enunciador genérico, somente o primeiro recebe, de alguns autores, a denominação de intertextualidade. O segundo, tratam-no pelo nome de intra ou autotextualidade. Já, ao enunciador genérico são atribuídas as enunciações cuja origem se encontra num enunciador indeterminado e que fazem parte de um repertório de uma determinada comunidade, como é o caso dos ditos populares e dos provérbios. Assim sendo, ao se pronunciar um provérbio, ocorre uma espécie de eco que se reflete na imensidão de repetições deste mesmo provérbio já pronunciada anteriormente.

Quando se fala de heterogeneidade discursiva, segundo Maingueneau (1997), procura-se mostrar o funcionamento que se constitui numa relação radical de seu interior com seu exterior. O autor ressalta que as formações discursivas não têm duas dimensões (sua relação com elas mesmas e, por outro lado, com o exterior). É preciso, antes disso, ver a identidade como forma de organização desta relação com o que se concebe, indevidamente, como ser exterior.

Já, heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva representam dois planos de um mesmo fenômeno. A primeira diz respeito a manifestações explícitas que podem ser resgatadas por meio de fontes variáveis de enunciação; a segunda, que se encontra em região mais profunda do discurso, pode ser definida pela formulação de hipóteses sobre como um discurso é constituído, o que se viabiliza por meio da interdiscursividade.

Entre os tipos de heterogeneidade descritos por esse autor, encontram-se os seguintes:

- a) a *polifonia*, que se pode definir como sendo a incorporação de discursos de outros enunciadores que é feita por um locutor, por ocasião da elaboração e do pronunciamento do seu próprio discurso. Há, portanto, na voz do locutor, o “eco” de outras vozes que podem ser favoráveis ou contrárias ao ponto de vista desse locutor;

- b) *pressuposição*, que ocorre pela relação que se estabelece entre dois enunciados, E1 e E2. Neste caso, E2 indica o posto, com quem o locutor se identifica, e E1, o pressuposto, que é, geralmente, representado pelo enunciador genérico ON, ou pelo grupo em que estão inseridos locutor e interlocutor;
- c) *a negação*, que se constitui, em sua maioria, por uma espécie de choque que ocorre entre duas atitudes contrárias de dois enunciadores diferentes. Em situações como estas, o primeiro enunciador se responsabiliza pela ideia rejeitada e o segundo, pela rejeição desta ideia;
- d) *o discurso relatado*: ocorre quando, num enunciado de autoria de um primeiro locutor, um segundo locutor se faz presente. Há, neste caso, um certo distanciamento que se revela de maneira diversa entre o discurso relatado anteriormente e o discurso que dele se serve para fazer a citação;
- e) *as palavras entre aspas*. Nas expressões entre aspas, não há a ruptura sintática existente, por exemplo, no emprego do discurso direto. Nestas expressões, o uso e a menção ocorrem simultaneamente. As expressões aspeadas só podem ser interpretadas dentro de um contexto. As aspas trazem em si marcas que devem ser desvendadas pelo destinatário;
- f) *a parafraseagem*. A posição adotada pela Análise do Discurso diante deste fenômeno é que parafrasear significa colocar-se em uma posição relativamente exterior em relação ao seu próprio discurso;
- g) *a ironia*. A ironia representa a subversão do limite entre o que o locutor assume e o que não assume; é uma maneira sutil de se dizer o contrário do que se pensa e, por isto mesmo, às vezes, sua verdadeira intenção acaba não sendo desvendada pelo destinatário;
- h) *a citação de autoridade*. Este tipo de fenômeno se verifica quando há uma espécie de autoanulação de parte do locutor, para fortalecer sua argumentação pela referência que faz a enunciados de outro locutor cuja credibilidade não se põe em dúvida.

Todo texto, como se pôde perceber, constitui-se dialogicamente. Às vezes, esse fenômeno é aparente, como nas ironias e outros casos que foram listados acima; outras vezes não. Quando, na constituição do texto, este dialogismo é perceptível, tem-se presente nele o fenômeno da polifonia que, como já tivemos a oportunidade de verificar, é representado pelas diversas vozes de outros

enunciadores e pela presença de outros textos que permeiam o discurso presente. Quando este dialogismo fica, de certa forma, enrustido no próprio texto, ocorre o fenômeno da chamada monofonia.

De acordo com Koch (2001a), o conceito de polifonia recobre o de intertextualidade: todo caso de intertextualidade é um caso de polifonia, porém, o inverso nem sempre verdadeiro. Para esta autora, há casos de polifonia que não podem ser interpretados como sendo também casos de intertextualidade. De qualquer maneira, fica ratificado o ponto de vista de que todo texto mescla-se por vozes de outros enunciadores, que podem concordar com a ideia nele defendida, ou dela discordarem.

As questões relativas ao dialogismo entre os textos que foram aqui discutidas revestem-se de fundamental importância para o trabalho de leitura e produção do texto escrito em sala de aula. É pela compreensão deste processo dialógico que os alunos poderão passar da visão de monotonia e de sacrifício em que se constituíram estas atividades para uma concepção mais clara e abrangente, de que tais atividades extrapolam os limites da sala de aula para estabelecer contatos e para polemizar com outros textos e com outros sujeitos.

A concepção bakhtiniana de utilização dialógica da linguagem bem como a importância da compreensão deste fenômeno por parte dos alunos no ato de produção de seus textos foi objeto da discussão que foi aqui desenvolvida.

A próxima discussão gira em torno do uso argumentativo da linguagem.

2.3 O TRABALHO COM A ARGUMENTAÇÃO EM SALA DE AULA

A concepção de que o ser humano é dialógico por excelência leva-nos, inevitavelmente, a uma outra reflexão: a da sua necessidade de argumentar diante das mais diversas situações. Foi a partir dessa preocupação que o homem passou a caminhar no sentido de encontrar uma teoria que pudesse dar conta de tal necessidade, e foram os gregos, por volta de 427 a. C., que deram início aos estudos que envolvem essa questão.

Vivendo num ambiente cujo fundamento era a democracia, o homem grego da época tinha a necessidade de expor publicamente suas ideias e, para isto,

precisava fazer uso da linguagem argumentativa da melhor forma possível. Daí decorre toda a tradição de oradores irem às praças públicas com o objetivo de inflamar multidões e alterar pontos de vista preconcebidos.

Tal era a importância atribuída pelos gregos ao domínio da expressão verbal que as escolas incluíam, em seus currículos, disciplinas que ensinavam como exercer a oratória da maneira mais eficiente possível. A arte de convencer pela palavra e de maneira elegante era atribuição de uma disciplina denominada *Retórica* (CITELLI, 2000).

Mas foi Aristóteles (384-322 aC), filósofo da antiguidade grega, quem mais se dedicou ao estudo da retórica. Sua preocupação, no entanto, estava mais voltada para o que os discursos continham de persuasivo do que para o conhecimento de mundo de seus autores. Essa preocupação destacava, como prioridade, a *arte de falar em público*, voltava-se mais para o que os oradores diziam do alto das tribunas. É este, portanto, o ponto principal que diferencia a retórica aristotélica da nova retórica de Perelman e Tyteca (2002), pois a moderna teoria destes últimos autores, embora esteja fundamentada no pensamento filosófico de Aristóteles e não exclua a oralidade, está mais preocupada com a produção escrita, tendo em vista a importância dos textos impressos na sociedade contemporânea.

A argumentação é um recurso que deve ser utilizado por quem pretende convencer pessoas sobre determinado ponto de vista. Na verdade, o ato de argumentar ultrapassa os limites do convencimento. Além de ter como meta atingir a razão dos interlocutores por meio de raciocínios lógicos e de provas objetivas, pretende também, por intermédio de um fenômeno chamado *persuasão*, atingir o sentimento, a vontade do auditório e levar, enfim, os sujeitos a agirem em favor de determinada causa.

Os temas polêmicos provocam o debate. A polêmica é, por sua própria natureza, uma prática discursiva pertencente à categoria do diálogo. Souza (2001) distingue três grandes tipos de polêmicas: a *discussão*, a *disputa* e a *controvérsia*, cada uma com seu objetivo próprio e instrumento particular para atingi-lo. Dessa forma, a discussão tem como objetivo determinar a verdade e, para isso, recorre à prova. Na disputa, o objetivo é apenas vencer. Nela, já não se decide por convenção racional, quando muito, será por intervenção externa: um sorteio, um mediador ou o tribunal. Nessa disputa, cada um dos envolvidos aceita a decisão imposta, mas essa decisão não provoca qualquer alteração na sua convicção sobre quem tem

realmente razão; já, na controvérsia, o objetivo é convencer, e o instrumento a que se recorre para isto é o argumento. Para o estudo realizado por esta pesquisa, interessa a última modalidade de polêmica mencionada.

A persuasão não deve se dar pela imposição ao auditório de um determinado ponto de vista, por parte de quem argumenta e, muito menos, pela violência.

Seja em família, no trabalho, no esporte ou na política, saber argumentar é, em primeiro lugar, saber integrar-se ao universo do outro. É também obter aquilo que queremos, mas de modo cooperativo e construtivo, traduzindo nossa verdade dentro da verdade do outro. (ABREU, 2009, p. 10).

Nessa mesma linha, referindo-se ao ato de persuadir, Souza (2001) ressalta que a troca de argumentos entre dois interlocutores pode, com efeito – e antes de mais nada - ser entendida como um sinal de respeito pelo outro, pelo seu direito de opinar e de ser ouvido; de participar e contribuir para a decisão a ser tomada. Um deles construindo argumentos para estear a sua tese ou para rebater a tese adversária; o outro aderindo à tese apresentada ou recusando-a. De um lado, a liberdade para criar, inventar; do outro, a liberdade para aderir ou não. Uma simetria de posições onde o fluxo da comunicação resulta da troca e do embate dos respectivos argumentos que ambos produzem.

A persuasão de um auditório, para levá-lo a agir em favor de uma determinada causa, não pode caracterizar-se pela imposição, pelo autoritarismo, pela coação. Pelo contrário, ela deve transcorrer de maneira espontânea, democrática. Tratando dessa questão, Cunha (1997) ressalta:

É sempre preciso uma situação de democracia, de reconhecimento da igualdade de situação dos interlocutores e, sobretudo, de reconhecimento do outro como capaz de receber os meus argumentos e ser convencido por eles. Só assim se pode ter um discurso retórico. Só uma situação democrática o permite. Por isso é que não é por acaso que, historicamente, o termo retórica aparece pela primeira vez nos gregos, na democracia ateniense.

Sendo assim, o ato de persuadir é ideológico e traz, em si, as marcas da temporalidade e da subjetividade. Para Perelman e Tylenda (2002, p. 4), o objeto da teoria da argumentação “é o estudo das técnicas discursivas que permitem *provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento.*” [grifo dos autores]

Toda argumentação se dirige a um auditório. Mas o que é mesmo um auditório? Segundo Bakhtin (1995, p. 112-113),

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. Quanto mais aculturado o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas.

De acordo com a teoria da argumentação, o auditório é formado por todas aquelas pessoas que ouvem o discurso de um determinado orador, ou, no caso de um programa de televisão, por exemplo, por todos os telespectadores que assistem a esse programa. Em se tratando de artigos de jornais e revistas, livros e panfletos, o auditório é o público formado pelos leitores desses veículos de comunicação.

Há, ainda, segundo Perelman e Tyteca (2002, p. 34), três tipos de auditório: o universal, o particular e um terceiro tipo que é formado pelo próprio autor. Diz-se que um auditório é universal quando é constituído por um grande número de pessoas e que, por esta razão e também por ser composto por um público heterogêneo, suas variáveis escapam ao controle de quem argumenta. Tratando-se de um programa de televisão, ou do público leitor de um grande jornal, por exemplo, o auditório é do tipo universal. Quando se trata de um público reduzido, cujas variáveis podem ser controladas, como uma turma de alunos em sala de aula, o auditório é do tipo particular e, finalmente, quando o autor delibera consigo mesmo, refletindo sobre sua própria argumentação, está-se diante do terceiro tipo de auditório acima mencionado. Auditório é o público a quem se dirige a argumentação.

Há duas dimensões do uso argumentativo da linguagem: a primeira diz respeito à *interatividade* que, no tocante às condições de produção, conforme Osakabe (1999, p. 105-106), deve ser orientada segundo três critérios complementares, que são: o critério das imagens pressupostas que o locutor faz do ouvinte e vice-versa; o critério da imagem que o locutor constrói do referente e da imagem que pressupõe que o interlocutor faz deste mesmo referente e, finalmente, o critério do ato que o locutor almeja realizar sobre o interlocutor e do ato que pratica efetivamente para a consecução daquele resultado; a segunda, de acordo com Vigner (1998), trata das *estratégias linguísticas, lógicas e retóricas*. É a observação destas estratégias que vai possibilitar a arquitetura de um texto que, por ser bem construído, levará o auditório a aderir ao ponto de vista de quem argumenta. É, portanto, a forma como são organizados estes esquemas argumentativos que irá assegurar ou não o sucesso da argumentação.

Desta maneira, a associação desses dois procedimentos, um que procura garantir a efetivação das relações de intersubjetividade e outro que permite a ordenação dos esquemas argumentativos, poderá, além de facilitar o trabalho com o texto argumentativo em sala de aula, torná-lo mais interessante.

Quando se argumenta, não se parte de evidências indiscutíveis, incontestáveis, pelo contrário, é o possível, o verossímil que permite o exercício dessa prática. Por isto, muitas vezes, quem argumenta é levado a mudar suas estratégias argumentativas para melhorar a relação que estabelece com o seu público. São as reações do auditório ao discurso proferido que determinam a continuidade da linha argumentativa escolhida ou a sua substituição por outra que se julgue mais eficaz.

Todo discurso é produzido dentro de um contexto histórico e sociocultural. Dessa forma, uma argumentação empregada para defender certo ponto de vista em determinado momento e em determinado meio pode não ser indicada para um episódio que acontece num outro meio e num momento histórico diferente, ainda que a temática em discussão seja a mesma. Sendo assim, a argumentação só se realiza por intermédio da linguagem e perante um auditório que se situa dentro de um contexto social, histórico e cultural.

O emprego dos recursos linguísticos na argumentação é o tema da próxima discussão.

2.3.1 Os Recursos Linguísticos no Texto Dissertativo-argumentativo

O autor, ao elaborar seu texto argumentativo, especialmente o texto escrito, deixa, nele, certas marcas com o objetivo de facilitar a compreensão do seu ponto de vista por parte do leitor. Tais elementos linguísticos têm a finalidade de dar ao leitor pistas sobre aspectos relacionados às intenções do locutor no ato de produção do seu discurso, aos seus pressupostos, à reciprocidade na construção das imagens que locutor e interlocutor fazem um do outro e em relação ao próprio tema em questão, enfim, a todos os elementos implícitos que deixam no texto marcas linguísticas indicativas do modo como ele foi produzido. São esses recursos

linguísticos que tornam possível uma argumentação consistente e a composição de um texto bem estruturado.

De acordo com Koch (2011), o locutor revela suas intenções e atitudes nos seus enunciados por meio de atos elocucionários de modalização que se sucedem e se atualizam através de formas variadas de uso do léxico que a língua põe à sua disposição. Entre esses vários tipos de lexicalização, também chamados de *operadores modais*, encontram-se os seguintes:

- a) *performativos explícitos*: eu ordeno, eu proíbo, eu permito, etc.;
- b) *auxiliares modais*: dever, querer, poder, entre outros;
- c) *advérbios modalizadores*: certamente, provavelmente, necessariamente, etc.;
- d) *predicados cristalizados*: é certo, é necessário, é preciso, e outros;
- e) *formas verbais perifrásticas*: *dever*, *querer*, *poder*, etc. + infinitivo;
- f) *verbos de atitude proposicional*: eu acho, eu creio, eu duvido, etc.

Quando se interage por intermédio da linguagem, pretende-se exercer influência sobre o modo de pensar de outras pessoas. Visando a atender esta necessidade de fazer prevalecer o ponto de vista de quem argumenta sobre o ponto de vista do outro – o que se faz por intermédio da argumentação – toda língua possui e põe à disposição de seus falantes mecanismos que possibilitam a orientação argumentativa dos enunciados. Entre esses mecanismos, destacam-se os *operadores argumentativos*, que são elementos de uma língua que têm por função revelar a força argumentativa dos enunciados e indicar o rumo para onde estes focalizam. Os principais tipos de operadores argumentativos, segundo Koch (2001), são:

- a) operadores que marcam o *argumento mais forte* de uma escala que aponta para determinada conclusão, como: *até*, *mesmo*, *até mesmo*, *inclusive*, *nem mesmo*, *pelo menos*, *no mínimo*;
- b) operadores que *somam* argumentos em favor de uma mesma conclusão, ou seja, que integram uma mesma classe argumentativa, como: *e*, *também*, *ainda*, *nem* (= e não), *não só... mas também*, *além de...*, *além disso...*, *tanto... como*, etc.²

² A autora chama a atenção, de maneira especial, para um tipo de operador que se insere no grupo dos que somam argumentos na defesa de uma mesma conclusão. Trata-se do *aliás*. Este operador é empregado como se fosse desnecessário, mas, na verdade, ele representa um elemento decisivo que resume e, poderia se dizer, fecha com chave de ouro toda a argumentação.

- c) operadores que introduzem uma *conclusão* relativamente a argumentos que aparecem em enunciados anteriores. É o caso de: *portanto, logo, conseqüentemente, pois, por isso, assim, etc.*;
- d) operadores que introduzem argumentos *alternativos*, que remetem a conclusões opostas ou diferentes, como é o caso de: *ou, ou então, quer... quer, seja... seja, ora... ora, etc.*;
- e) operadores que estabelecem, entre os elementos, relações de *comparação*, visando a uma certa conclusão: *mais que, menos que, tão... como, acima de, abaixo de, tanto... quanto, igual a, equivalente a, superior a, contra, etc.*;
- f) operadores que introduzem uma *justificativa ou explicação* em relação a um enunciado feito anteriormente: *porque, que, já que, pois* , até porque, sob pena de, etc.;
- g) operadores que *contrapõem* argumentos orientados para *conclusões opostas*, como: *mas, porém, entretanto, embora, no entanto, apesar de, etc.*;
- h) operadores que introduzem no enunciado *conteúdos pressupostos*: *já, agora, ainda*, e outros;
- i) operadores que se colocam em *escalas opostas*, isto é, um deles aponta para a *afirmação total*, enquanto outro aponta para a *negação total*, como: *um pouco* e *pouco, quase, apenas (= só, somente), etc.*

A importância desses recursos argumentativos nas atividades de produção de textos de opinião em sala de aula reside na possibilidade de esclarecimento que eles proporcionam no que diz respeito às relações que são estabelecidas no conjunto de toda a argumentação empregada pelo aluno.

Como foi visto, nesta reflexão, o uso da linguagem é essencialmente argumentativo e que, para atingir certos objetivos, quem argumenta lança mão de vários recursos que a língua põe à sua disposição. Viu-se, também, que é tarefa do locutor, na busca da concretização de seus objetivos, organizar esses recursos de tal forma que possam garantir as condições necessárias para que o interlocutor possa identificar tais objetivos e compreendê-los adequada e satisfatoriamente.

Na seção seguinte, a reflexão se dá em torno das condições da argumentação, seus lugares e sobre o papel das premissas no ato de argumentar.

2.3.2 Os Acordos, as Premissas e os Lugares da Argumentação

Conforme foi visto, quem argumenta o faz pela necessidade que sente de convencer, de persuadir seu auditório. Em se tratando, mais especificamente, do texto escrito, esta força persuasiva é direcionada ao público leitor.

Mas a persuasão não acontece pelo uso aleatório dos elementos linguísticos e retóricos. Ela requer, como forma de garantir o seu êxito, um planejamento anterior no sentido de organizar o texto discursivo da maneira mais adequada possível, com vistas à adesão do auditório. Abreu (2009, p. 35-38) defende quatro condições que julga essenciais ao ato de argumentar:

- a) ter definida uma tese e saber para que tipo de problema ela é resposta;
- b) ter uma “linguagem comum” com o auditório;
- c) ter um contato positivo com o auditório;
- d) agir de forma ética.

O que o autor recomenda na alínea “c” tem relação com as premissas da argumentação, que são, para quem almeja persuadir, uma espécie de ponto de partida ao qual o auditório demonstra anuência.

As premissas não podem ser algo imposto por quem pretende conquistar a adesão do auditório a uma determinada tese. Ao contrário, elas representam essa marca inicial que pressupõe acordo com esse auditório. Segundo Perelman e Tyteca (2002, p. 73), “a análise da argumentação versa sobre o que é presumidamente admitido pelos ouvintes.” Dessa forma, quando o escritor parte de presunções equivocadas em relação ao que pensa o seu público, sua argumentação pode não surtir efeito, ou surtir efeito inverso, o que pode levar o auditório a uma reação contrária ao ponto de vista que se pretende defender. Assim sendo, a própria seleção das premissas bem como suas formulações têm, quase sempre, valor argumentativo. Estes recursos, dos quais o escritor lança mão no momento de argumentar, mais do que uma mera introdução, representam uma primeira investida rumo à conquista do auditório.

Se qualquer processo argumentativo tem como pressuposto a renúncia à violência, é correto afirmar também que o ponto de partida desse processo tem que estar apoiado em alguns acordos estabelecidos entre aquele que argumenta e o seu auditório. Conforme Cunha (2004), se admitirmos o que propõem Perelman e Tyteca

(2002), chegaremos à conclusão de que esse acordo prévio entre o orador e o seu auditório se reporta ao que mutuamente se concede e se admite comumente entre estes. Esse acordo se expressa nas premissas da argumentação. Sem premissas acordadas, não há argumentação possível, tampouco comunicação.

No que diz respeito ao texto argumentativo escrito, os acordos que se estabelecem entre o escritor e o público leitor são o alicerce que sustenta a argumentação, aí reside a importância da seleção dos dados, pois o sucesso ou o fracasso da argumentação vai depender diretamente dessa escolha. Dessa forma, cabe ao escritor, no ato da composição do seu texto, questionar-se sobre a validade de cada proposição perante o público. Afinal, “para cada auditório existe um conjunto de coisas admitidas que têm, todas, a possibilidade de influenciar-lhe as reações.” (PERELMAN e TYTECA, 2002, p. 131)

Quando se pretende convencer alguém por meio da argumentação, não é recomendável propor, de imediato, a tese principal. Para Abreu (2002, p. 45), é necessário preparar o terreno antecipadamente, apresentando alguma outra tese com a qual nosso auditório comungue; é o que este autor chama de *tese de adesão inicial*, que pode se fundamentar em fatos ou presunções. Só depois de se ter assegurada a concordância do auditório sobre este ponto de vista inicial é que se deve propor a tese principal, cujos argumentos empregados na sua defesa devem estar em consonância com as premissas que viabilizaram o estabelecimento dos acordos. Segundo Cunha (2004), aí reside a importância de o orador conhecer o seu auditório, as suas opiniões, as suas crenças. As premissas da argumentação são as teses sobre as quais se estabelece um acordo.

A tese de adesão inicial proposta por Abreu (2009) equivale às premissas que aparecem nos estudos de Perelman e Tyteca (2002). Elas representam a preparação do auditório para a apresentação da ideia principal que se quer defender. Segundo, ainda, Perelman e Tyteca (2002), na argumentação, não importa saber o que o orador considera como verdadeiro ou como provável, mas qual é a opinião daqueles a quem dirige a sua argumentação.

Os objetos de acordos que podem exercer o papel de premissas são agrupados em duas categorias: a primeira, chamada de *categoria do real*, que envolve os fatos, as verdades e as presunções, pretende ter validade perante o auditório universal; a outra, a *categoria do preferível*, que está relacionada aos

valores, às hierarquias e aos lugares do preferível, pretende validar-se perante o auditório particular.

Os *fatos*, na argumentação, caracterizam-se pela noção que se tem de determinados gêneros de acordos sobre certos dados que estão relacionados a uma realidade objetiva e pela suposição, de que um fato que é aceito por vários sujeitos, pode também sê-lo por todos (auditório universal). Só se está diante de um fato argumentativo quando se pode postular sobre ele um acordo universal indiscutível.

Embora a distinção entre *fatos* e *verdades* seja uma tarefa muito difícil, sob determinado ponto de vista, estas diferem daqueles quando formam sistemas mais complexos de conhecimentos nas áreas da ciência e da filosofia. Já, quanto às *presunções*, embora possam também ser admitidas por todos os auditórios, sua adesão depende do reforço de outros elementos que devem se fazer presentes em determinado momento do discurso.

Dentro da categoria do preferível, os valores representam objetos de acordo que tornam possível uma comunhão sobre modos particulares de agir. Nos campos político, jurídico e filosófico, eles atuam como alicerces sobre os quais se assenta todo o processo argumentativo, do início ao fim. Nesse processo argumentativo, a forma como esses valores são hierarquizados pode se constituir num recurso mais eficaz do que os próprios valores. Por outro lado, a noção de valores, por estar atrelada a convicções ideológicas, pode variar de pessoa para pessoa.

Com relação aos lugares da argumentação, os gregos, como precursores dos estudos que tinham por objetivo explicar os fenômenos retóricos utilizados no ato de argumentar, usavam essa denominação para designar locais virtuais onde os oradores podiam colher argumentos para incrementar a defesa de suas teses. Estes lugares são representados por determinadas técnicas que servem para alterar a hierarquia de valores; são premissas de ordem geral que visam ao reforço da adesão do auditório a determinados valores (ABREU, 2009, p. 85).

Já, de acordo com Perelman e Tyteca (2002, p. 94), os lugares da argumentação são espécies de rubricas que possibilitam a classificação dos argumentos: separam-se, em grupos, os argumentos, a fim de que esses sejam utilizados da melhor maneira possível no momento de necessidade. Seis são os lugares apresentados por esses autores:

- a) *Lugar da quantidade*. Este lugar é reconhecido por mostrar que uma coisa é superior a outra tendo como parâmetro razões quantitativas. De acordo com

esse raciocínio, um bem que serve a um número mais elevado de pessoas é superior ao que serve a um número menor. Os lugares da quantidade é que fundamentam a democracia, por exemplo. Ganha uma eleição quem obtiver o maior número de votos; ganha um torneio de futebol quem fizer maior número de pontos e assim por diante. Essa espécie de argumento é muito utilizada em textos jornalísticos argumentativos de conteúdo sociopolítico, e pode ser verificada quando os autores recorrem a dados estatísticos ou fazem referência a números, com o objetivo de reforçar o seu ponto de vista sobre determinado assunto;

- b) *lugar da qualidade*. Os argumentos pelo lugar da qualidade costumam ganhar espaço quando o poder dos números já não é suficiente e pode ser contestado. O lugar da qualidade está ligado ao raro, àquilo que é difícil se conseguir. Valoriza o original sobre a cópia. Valoriza o único porque sua perda é irreparável;
- c) *lugar da ordem*. O lugar da ordem está relacionado à superioridade do anterior sobre o posterior. Ora das causas sobre os efeitos, ora dos princípios sobre as finalidades. O fundamento das competições, segundo Abreu (2009, p. 87) está diretamente ligado a este tipo de lugar;
- d) *lugar do existente*. O lugar do existente caracteriza-se pela sobreposição do que é atual, do que é real, do que existe efetivamente ao que é provável, eventual, impossível;
- e) *lugar da essência*. Esse lugar é conhecido pela valorização superior que se atribui a indivíduos que, por suas características, são considerados representantes de uma essência;
- f) *lugar da pessoa*. Esse tipo de lugar está fundamentado no valor da própria pessoa. Leva em consideração a sua reputação, a sua importância. De acordo com esse entendimento, a pessoa tem prioridade em relação ao objeto.

Na discussão feita nessa seção, viu-se que os acordos, que determinam a escolha das premissas, assim como a observação dos valores e sua hierarquização têm papel essencial no que se refere à preparação do auditório para a apresentação da tese principal bem como na condução de todo o processo argumentativo. Viu-se, ainda, que os lugares da argumentação representam premissas de ordem mais geral. São, de certa forma, espécies de depósitos de argumentos aos quais o orador/escritor recorre no momento de argumentar.

A seção seguinte trata das técnicas argumentativas e da classificação dos argumentos que servem à defesa de uma tese.

2.3.3 As Técnicas Argumentativas

Quando se argumenta, parte-se de determinadas premissas para a apresentação de uma tese principal que se pretende defender por meio de argumentos. Desta forma, quando se quer provar que certas premissas são compatíveis ou não com a tese principal que se pretende defender, recorre-se às *técnicas argumentativas*, que são fundamentos que fazem a ligação entre estes dois componentes do discurso.

A instituição da compatibilidade ou da incompatibilidade neste processo não depende unicamente de aspectos formais, ela está vinculada, também, à natureza das coisas assim como às interpretações humanas. Essas técnicas argumentativas formam três grupos principais de argumentos que são apresentados a seguir:

2.3.3.1 Argumentos quase-lógicos

Os argumentos quase-lógicos podem ser comparados, segundo Perelman e Tyteca (2002, p. 219), a raciocínios formais, lógicos ou matemáticos, e encontram sua força persuasiva na aproximação que fazem desses modos de raciocínios incontestados. Dentro deste grupo de argumentos propostos por esses autores, destacam-se os seguintes:

- a) *retorsão*. Este tipo de argumento consiste na utilização do argumento do adversário para dele tirar proveito na contra-argumentação. A retorsão é um argumento que tem por objetivo mostrar que o ato usado para atacar uma determinada regra é incompatível com o princípio que dá suporte a esse ataque;
- b) *o ridículo*. O ridículo ocorre quando se faz uma afirmação sem justificativa plausível, que contraria opiniões já estabelecidas e tidas como

inquestionáveis. Esse tipo de argumento caracteriza-se por utilizar afirmações desse tipo com vistas a extrair delas todas as vantagens possíveis. Para isso, normalmente, costuma-se empregar a ironia, figura que consiste em fazer uma afirmação cujo significado é o contrário do que se afirma. É uma argumentação indireta e, quando bem empregada, pode aumentar a credibilidade de quem argumenta, porém, é necessário estar seguro do tipo de auditório ao qual se está dirigindo a argumentação. O auditório pode não entender o verdadeiro sentido da ironia e, nesse caso, ela pode não surtir nenhum efeito, ou, até mesmo, voltar-se contra quem a utiliza;

- c) *definição*. As definições são conhecidas pela função que desempenham na identificação, completa ou parcial, dos elementos que constituem o objeto do discurso e são divididas, conforme Abreu (2009, p. 56), em quatro: *definições lógicas, expressivas, normativas e etimológicas*.

As *definições lógicas* são entendidas como a identificação de um objeto pelo seu gênero e pelas características que o diferem de outros objetos.

As *definições expressivas* são aquelas que não estão atreladas ao plano lógico. Elas dependem da subjetividade de quem as utiliza, por isso, geralmente, formam expressões figuradas.

As *definições normativas* se distinguem pelo sentido que se quer dar a uma palavra num certo discurso. Elas são mais específicas e pretendem converter-se em regra dentro de uma determinada comunidade. Sendo assim, exigem o estabelecimento de um acordo com o auditório.

Finalmente, as *definições etimológicas*, como o próprio nome diz, estão relacionadas à etimologia das palavras. A palavra *reconsiderar*, por exemplo, significa *considerar outra vez*, e o prefixo “*re*” é que possibilita essa conceituação. Assim, na palavra *confraternizar*, a preposição “*com*” significa união, irmanar-se com;

- d) *regra de justiça*. Os argumentos pela regra de justiça concernem a uma redução parcial que possibilita o intercâmbio entre os elementos sob determinado ângulo de visão. Eles requerem tratamento idêntico a seres de uma mesma categoria formal. A regra de justiça se espelha no precedente para sua aplicação em situações futuras. Está baseada, portanto, no tratamento igualitário ou idêntico a situações iguais ou semelhantes;

- e) *comparação*. Esse tipo de argumento caracteriza-se pela avaliação que se faz de um objeto em relação a outro, ou a outros. Há, portanto, no seu emprego, uma espécie de medição;
- f) *argumento pelo sacrifício*. Este tipo de argumento consiste em se submeter a determinado esforço extremo ou sofrimento para se atingir um objetivo.

2.3.3.2 Argumentos baseados na estrutura do real

Os argumentos baseados na estrutura do real servem-se da validade das fórmulas lógicas ou matemáticas para formar o elo de solidariedade entre concepções já plenamente aceitas e outras que se almeja validar. Importa, aqui, a forma como se apresentam as opiniões relacionadas ao real. Os argumentos desse grupo, entre outros, são:

- a) *pragmático*. O argumento pragmático caracteriza-se por permitir a apreciação de um ato ou de um acontecimento, conforme suas consequências favoráveis ou desfavoráveis. A construção de argumento desse tipo transcorre sem maiores dificuldades, pois o transporte do valor da consequência para a causa é um fenômeno que ocorre independente da nossa vontade. Ele não necessita de nenhuma justificativa para ser admitido pelo senso comum. Daí, a sua importância para levar os sujeitos à ação. Na relação *fato/consequência* ou *meio/fim*, a importância de um acontecimento pode ser aumentada ou diminuída. Se o objetivo é aumentar-lhe a importância, basta apresentá-lo como *fim*. Se o objetivo é diminuir-lhe a importância, cabe mostrá-lo como *consequência*.³
- b) *o desperdício*. Essa espécie de argumento caracteriza-se pela importância de um trabalho dedicado à realização de determinada obra. O abandono dessa obra, antes da sua conclusão, representaria o desperdício de todo o esforço empreendido. Logo, cumpre acabá-la, para que, dessa forma, evite-se o desperdício;

³ Perelman e Tyteca (2002) recomendam muita cautela na utilização do argumento pragmático, pois nem sempre os meios utilizados para se atingir um determinado fim são considerados éticos.

- c) *autoridade*. O argumento de autoridade é conhecido por se amparar no discurso de alguém que desfruta de prestígio perante o auditório, de alguém que é respeitado pelo conhecimento que possui de determinada área do conhecimento. O grau de persuasão do argumento de autoridade vai depender do grau de confiabilidade que tal autoridade desperta no auditório.

2.3.3.3 Argumentos que fundamentam a estrutura do real

Os argumentos pertencentes a este último grupo não são alicerçados pela estrutura do real; são, antes disto, ligações que têm por finalidade dar fundamento a esta estrutura, recorrendo ao caso particular. Os principais argumentos deste grupo são:

- a) *o exemplo*. O argumento pelo exemplo permite que, a partir de um caso particular, faça-se uma generalização. O exemplo a que se recorre deverá, para ser considerado como tal, usufruir de estatuto de fato, pelo menos momentaneamente. A vantagem de seu emprego está no fato de dirigir a atenção a esse estatuto;
- b) *a ilustração*. A ilustração tem por finalidade reforçar a adesão a regras já estabelecidas. Seu papel é o de aclarar, através de outras informações, o enunciado geral. Na ilustração, o risco de má interpretação é menor do que no exemplo, pois sua utilização vem norteadas por uma regra, geralmente, conhecida do auditório;
- c) *o modelo e o antimodelo*. O argumento pelo modelo ou pelo antimodelo representa uma outra variação do argumento pelo exemplo. O argumento pelo modelo ocorre quando nos espelhamos em personalidades cujos feitos repercutiram positivamente na humanidade ou em determinada comunidade e que pretendemos sejam imitados. Quando tais feitos repercutiram negativamente, estamos diante de um antimodelo, cuja imitação é desaconselhada;
- d) *analogia*. A argumentação por analogia caracteriza-se pelo julgamento que se aplica a um fato com base em outro, em função da semelhança estrutural existente entre eles. Essa estrutura seria a de uma proporção matemática do

tipo: **A** está para **B** assim como **C** está para **D**. Nesta estrutura, **A** e **B** representam o tema, que é o elemento que deve ser explicado; enquanto **C** e **D** constituem o foro, que é, geralmente, o elemento mais conhecido. O que permite não confundir a analogia com o exemplo ou com a ilustração é o fato de que, naquela, tema e foro pertencem a áreas distintas. A analogia pode também contemplar apenas três componentes, como, por exemplo, **B** está para **A** assim como **C** está para **B**. O que importa, efetivamente, é a confrontação entre tema e foro.

Nessa reflexão, viu-se que as técnicas argumentativas empregadas na defesa de determinado ponto de vista estão divididas em três grupos e que são elas que determinam se a tese proposta é compatível ou não com as premissas a partir das quais o autor construiu a sua argumentação.

A próxima discussão se dá em torno do texto jornalístico.

2.4 O TEXTO JORNALÍSTICO

Ainda que o objetivo principal dos meios de comunicação de massa, de maneira geral, seja a conquista do público pela qualidade das informações e pela rapidez com que elas são veiculadas, há diferenças no que diz respeito aos recursos de que cada um deles se utiliza para repassar essas informações.

O jornalismo impresso, por não dispor de todos os recursos de que dispõem o jornalismo de rádio e o telejornalismo, recorre a outros instrumentos para conquistar o seu público e, tal como no rádio e na televisão, suas notícias e reportagens também sofrem uma série de interferências. Além dos recursos linguísticos de que dispõe o jornalismo impresso, outros sistemas simbólicos também são utilizados, como, por exemplo, o projeto gráfico, que é constituído de letras, manchas, traços e ilustrações e os conjuntos de letras que são distribuídas no papel obedecendo a uma certa hierarquia, usando ora letras maiores, ora, menores; ora pondo-as no alto, ora no pé da página; algumas vezes, usando maiúsculas, outras vezes, minúsculas, além de fazer uso, também, de acordo com o que julgar mais apropriado, das formas verticais, inclinadas e destacadas, como, por exemplo, cursiva, itálico sublinhado e negrito. Para Lage (2004, p. 6), o projeto gráfico “deve

ser capaz de preservar a individualidade do veículo – fazê-lo reconhecido pelo consumidor mesmo sem ler o título – ainda que a disposição dos elementos varie a cada dia.”

Além desse, há um outro sistema, chamado *sistema analógico*, que é formado por ilustrações, *cartoons*, *charges* e fotografias, cuja função é a de fixar e comentar momentos. Por esta razão, elas são consideradas unidades semânticas independentes e de valor referencial considerável. Ainda, segundo Lage (2004, p. 7), a sintaxe desses sistemas é um tanto pobre e os sujeita a conceituação variável e os torna ambíguos como a própria conceituação da realidade.

No texto impresso, não existe a possibilidade de se esclarecerem dúvidas, pois não há o leitor presente. O que faz dele algo dotado de sentido é a sua leitura, por isso, nesse processo, a capacidade de compreensão do leitor é fundamental.

Todo homem constitui-se pela sua formação histórica, religiosa, familiar, social, política etc., por isso, reconstrói-se a cada dia. A formação da sua consciência, a constituição de sua visão de mundo, o seu posicionamento crítico diante das situações e da realidade não são fruto do acaso, são, isto sim, resultado de uma vida repleta de muitas e variadas experiências. Por isso, é extremamente difícil, ou quase impossível escrever uma matéria a respeito de determinado assunto, polêmico ou não, ou fazer um relato sobre um certo acontecimento, sem deixar, no texto, vestígios, ainda que sutis, da sua formação como pessoa e como cidadão que vive e atua dentro de uma sociedade heterogênea e complexa. É aí que reside o mito da objetividade e da neutralidade em jornalismo, pois, além das amarras políticas que envolvem a empresa jornalística, o repórter de jornal também é humano e, por isso mesmo, não foge à regra. Para Savioli e Fiorin (2009, p. 251), “Mesmo relatando dados objetivos, o produtor do texto pode ser tendencioso e ele, mesmo sem estar mentindo, insinua seu julgamento pessoal pela seleção dos fatos que está reproduzindo ou pelo destaque maior que confere a certos pormenores”.

Não bastasse essa carga histórica e cultural que leva o repórter jornalístico a formar seus conceitos diante da realidade; não bastasse a sua vulnerabilidade emocional que pode levá-lo a interpretações diversas e até mesmo equivocadas de determinada situação, há, ainda, os chamados filtros, que são representados por profissionais da imprensa, como: diretores, chefes de redação, editores, além de outros que têm o poder de interferir na matéria feita pelo repórter, efetuando cortes, alterando a linguagem, enfim, dando destaque àquilo que julgam ser o melhor para a

empresa jornalística. Dessa forma, o compromisso com a informação e com a veracidade dos fatos, muitas vezes, fica em segundo plano. “... acaba prevalecendo a opinião dos chefes, em detrimento da visão daquele que realmente acompanha o assunto no local onde ocorre.” (ROSSI, 2005, p. 22) Assim sendo, quem colhe a notícia e a elabora acaba não tomando parte nas discussões de como ela será publicada.

O espaço temporal existente entre um acontecimento e a sua publicação pelos meios de comunicação é relativamente curto, mas o caminho por ele percorrido é bastante complexo e sinuoso, haja vista que a imprensa não se presta a publicar, unicamente, fatos ocorridos em um determinado dia, mas vive, também, de debates e discussões sobre assuntos que não são estáticos e que, dependendo do seu grau de interesse e repercussão, podem permanecer em evidência por vários dias, semanas e, até mesmo, meses.

A mídia estabelece, também, parâmetros que determinam o que será publicado ou não. A esse instrumento regulador das publicações dá-se o nome de *pauta*, palavra, aliás, bastante conhecida e utilizada no meio jornalístico.

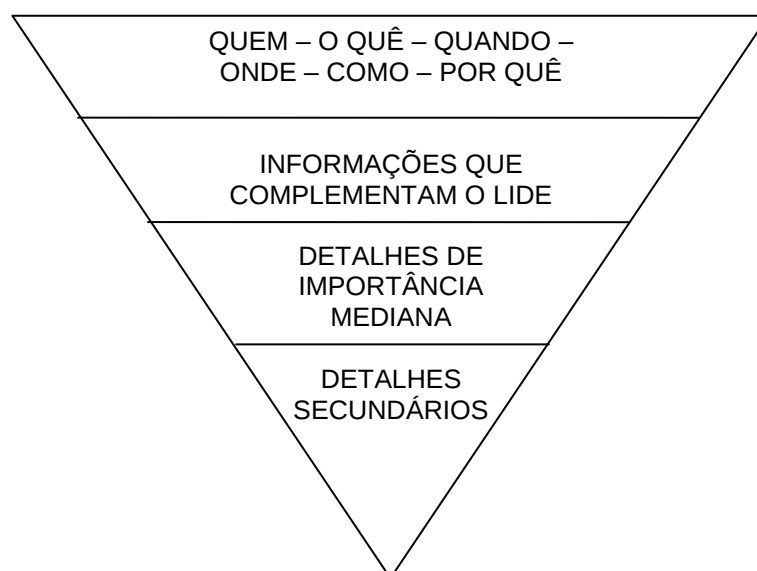
A pauta, que, inicialmente, se prestava apenas a orientar o trabalho dos repórteres e levar informações aos chefes de redação e às diretorias dos órgãos de comunicação, acabou se transformando numa espécie de camisa de força, pois passou a interferir negativamente no trabalho jornalístico, à medida que foi impondo limites às tarefas desses profissionais. Ao indicar passo a passo o que o repórter deve fazer diante da ocorrência de um fato novo, quais pessoas devem ser entrevistadas, quais perguntas deverão ser feitas, as empresas jornalísticas deixam a impressão de que não confiam na capacidade de seus repórteres de realizarem a cobertura dos acontecimentos de maneira satisfatória. Dessa forma, a *Pauta*, ao determinar como o repórter deve se comportar diante de um fato, além de limitar o seu trabalho, acaba desvirtuando a verdade, o que prova que a objetividade e a neutralidade em jornalismo é, mesmo, um mito. De acordo com Hartmann e Santarosa (2009, p. 178),

Qualquer jornal ou revista, por maior isenção que pretenda demonstrar no tratamento da notícia, não deixa de transparecer sua vinculação a grupos políticos e econômicos. Além disso, uma agência de comunicação é uma empresa e, como tal, tem a obrigação de gerar lucro, sob pena de tornar seu negócio inviável do ponto de vista financeiro.

Dentre os filtros mencionados até aqui, surge a figura de um profissional que detém grande poder de interferência no material produzido pelas equipes externas: o *copidesque*. A inserção desse profissional, em grande número, na imprensa brasileira, deu-se, não só em função da padronização da informação, segundo a qual, ao se redigir um texto informativo, deveria se responder seis perguntas consideradas fundamentais que, preferencialmente, deveriam aparecer resumidas no *lead* ou na abertura da matéria: *Quem?*, *Onde?*, *Como?*, *Quando?*, *O que?* e *Por quê?*, mas, também, devido ao aumento no número de matérias produzidas pelas equipes externas e que teriam de ser ajustadas aos padrões estabelecidos pelos chamados burocratas da informação, que são os profissionais de redação que fazem o trabalho interno na sede da empresa jornalística.

Zanchetta (2004, p. 70-71), referindo-se à forma de se estruturar a notícia no jornalismo contemporâneo, fala da chamada *pirâmide invertida*, um formato baseado no modelo de jornalismo norteamericano que surgiu em meados do século XX, que abandona a característica comum das notícias de apresentar o fato principal no título ou no começo do texto e depois fazer a sua narração de forma cronológica.

LIDE



No alto da pirâmide, ficam situadas as informações essenciais à compreensão da notícia e, no decorrer do texto, vão surgindo, em ordem decrescente de importância, as demais informações, até se chegar a detalhes que podem ser descartados, caso seja necessário.

Essa estrutura, além de facilitar a leitura da matéria, vai favorecer também a empresa jornalística caso, por uma questão de espaço no jornal, necessite diminuir o

tamanho da notícia. Nesse caso, os cortes acontecem de baixo para cima, procedimento que vai preservar a essência da notícia sem a necessidade de reescrevê-la de forma resumida.

Ainda com relação aos filtros, o *copidesque* não é o único que se interpõe entre o fato ocorrido visto pelo repórter e a versão final que vai a publicação. Esse profissional representa somente o primeiro de uma série de filtros por que passa a produção do repórter, mas é a partir deste que essa produção começa a sofrer o processo de distorção. Há, também, um outro filtro denominado *editor*, que nada mais é do que o chefe da seção em que está lotado o repórter. As seções, que também são chamadas de editorias, são, geralmente, divididas, de acordo com a sua área de atuação, que pode ser a área política, de esportes, de educação, internacional, ou qualquer outra.

Outro filtro é representado pela chefia de reportagem, que tem sob sua responsabilidade uma equipe de repórteres que produz matérias, de maneira alternada, para as várias editorias. Em resumo, os filtros pelos quais passam as notícias e reportagens produzidas pelos repórteres, além do copidesque, são:

- a) o editor, que decide o enfoque a ser dado à matéria;
- b) esse mesmo editor decide, também, o tamanho que deve ter determinada notícia: determina o número máximo de linhas a serem preenchidas com essa notícia;
- c) o tamanho do título;
- d) a posição que determinada matéria ocupará na página;
- e) qual o título mais indicado para a matéria e
- f) a palavra final da cúpula da redação, que tem o poder de interferir em qualquer um dos itens aqui mencionados até a versão final que vai a publicação.

Diante de tudo isso, percebe-se que a tão reivindicada e propalada liberdade de imprensa não é tão liberal assim, pois, na medida em que o trabalho do jornalista que colhe a informação *in loco*, passa por todas essas intervenções e distorções, para, na maioria das vezes, atender aos interesses políticos e econômicos da empresa para a qual trabalha, essa liberdade se descaracteriza e perde o seu referencial, deixando, assim, de ser liberdade de imprensa para ser mais liberdade de empresa (ROSSI, 2005).

O Brasil, entretanto, evoluiu, significativamente, no que se refere a essa liberdade, mas, o lado negativo é que ela tem servido somente às elites. As classes menos favorecidas econômica e culturalmente têm sido marginalizadas e manipuladas por essa minoria que detém a informação e, por conseguinte, o poder.

Se podemos afirmar que o Brasil inicia o novo século vivendo um dos mais vigorosos estágios da liberdade de imprensa, infelizmente devemos reconhecer que ela constitui um privilégio das elites nacionais. Os grandes contingentes da nossa população permanecem à margem dessa liberdade constitucional. Deixam de usufruir tanto da prerrogativa da livre expressão quanto do direito de ter acesso à informação que os habilita à plena cidadania e conseqüentemente à participação integral na vida democrática. (MELO, 2003, p. 147)

Hoje, com o acesso à informação cada vez mais facilitado especialmente pela internet, a tendência é que haja também uma maior interação entre o leitor e os órgãos de imprensa. Diante dessa nova realidade, há que se repensar e reavaliar o papel da escola como mediadora entre o aluno e o conhecimento. O desafio exige uma nova postura dos atores envolvidos nesse processo no sentido de transformar essas novas possibilidades num amplo espaço de debate de ideias que propiciem o crescimento individual e coletivo, o aprimoramento das relações sociais e fortalecimento da democracia.

O amplo debate sobre as questões que envolvem a liberdade de imprensa só trará benefícios tanto à sociedade como aos próprios órgãos de imprensa: à sociedade por torná-la mais politizada, crítica e participativa; aos órgãos de imprensa pelo fato de poderem exercer o seu papel de bem informar o público, pautando suas ações dentro dos limites da ética e mantendo o compromisso com a verdade.

Talvez seja preciso consolidar o compromisso acerca do debate nas diversas instâncias de participação social, da escola aos partidos políticos, assembleias legislativas, governos e outros grupos para auxiliar a ação da imprensa e para que os leitores possam, coletivamente, utilizá-la como uma arena de debate sociopolítico, cultural e de entretenimento. A despeito dos problemas, o princípio da liberdade de informação precisa ser mantido, para que a própria sociedade possa delimitar as balizas para a ação da imprensa e as estratégias para o enfrentamento da arbitrariedade. (ZANCHETTA, 2004, p. 129).

Como foi visto, as matérias que são publicadas em jornais, ou que são veiculadas através de outros meios de comunicação de massa, são o resultado de vários pontos de vista que se sobrepõem uns aos outros e que, muitas vezes, acabam por distorcer a veracidade dos fatos.

A discussão seguinte se dá em torno da modalidade argumentativa do texto jornalístico.

2.4.1 O Texto Jornalístico de Opinião

Na seção 2.3, já se fez referência ao trabalho com o texto argumentativo em sala de aula, às técnicas e aos recursos utilizados nesse tipo de texto, aos acordos, às premissas, às condições e aos lugares da argumentação. Nesta subseção, a reflexão enfoca mais especificamente o emprego desses recursos e técnicas no texto jornalístico argumentativo, além de estender, um pouco mais, a discussão sobre a produção dessa modalidade de texto em sala de aula.

Há alguns aspectos que diferenciam o texto jornalístico de opinião da notícia. A expectativa do leitor, diante de uma notícia ou de um texto de opinião é diferente. No primeiro caso, o leitor espera ser informado sobre acontecimentos de interesse geral. Já, no segundo, sabe que se trata da emissão de uma opinião de alguém a quem o jornal dá credibilidade e competência para escrever sobre temas que supostamente são de interesse do público leitor. (SERRANO, 2002)

A argumentação se constitui num ato fundamental de uso da linguagem, pois qualquer uso que dela se faça é provocado pelo desejo ou necessidade de se conseguir uma atitude responsiva (BAKHTIN, 1997). Quando fazemos uso da linguagem, seja por meio da fala ou da escrita, temos, por trás desse ato, uma finalidade que é a de levar o nosso ouvinte ou leitor a agir em favor da causa que defendemos.

Toda produção linguística é, de certa forma, argumentativa. Quem anuncia a venda de um objeto qualquer nos classificados de um jornal quer convencer o leitor a comprá-lo; quem publica uma poesia, pode receber elogios ou críticas. Assim, num sentido amplo, a argumentatividade é uma marca presente em qualquer tipo de discurso, porém, de acordo com Pécora (2002), determinados gêneros textuais apresentam marcas muito mais visíveis de argumentatividade e têm por finalidade a revisão de conceitos por parte de seus interlocutores, como é o caso dos editoriais e dos artigos de jornais. A isto Koch (1991) chama argumentação *stricto sensu*.

Os veículos de comunicação de massa têm como meta principal a conquista do público e, no intuito de concretizar esse objetivo, recorrem a uma série de recursos e artifícios. No caso específico do jornalismo impresso, há um espaço que se destina exclusivamente à publicação de textos em que seus autores defendem

um ponto de vista, o que se faz por meio de argumentos que são selecionados de acordo com o que o próprio autor julga ser mais adequado e mais conveniente para a situação. Esse espaço que os jornais dedicam a este tipo de texto é a conhecida seção que, na maioria deles, traz o nome de *opinião*. É nesse espaço que os chamados *colaboradores* expressam suas opiniões sobre os mais variados temas.

Mas essa coluna não é destinada apenas aos chamados colaboradores. Nela, também, o próprio jornal publica seus editoriais, que são textos que traduzem o pensamento da empresa jornalística sobre os assuntos mais diversos. Nesses editoriais, na maioria das vezes, o jornalista não escreve o que pensa a respeito do tema, o que gostaria de escrever, mas o que a empresa jornalística ordena que ele escreva. Conforme Rossi (2005, p. 60), “... os donos dos meios de comunicação são livres para veicular o que lhes parece mais conveniente, mas os jornalistas que trabalham nesses veículos têm uma liberdade incomparavelmente menor.”

Um texto de opinião, entretanto, não se distingue apenas por aparecer num espaço próprio do jornal. É necessário que ele apresente outras marcas que identifiquem a sua natureza, seja ele um editorial, um comentário, uma crônica ou uma coluna. Essas marcas são decorrentes de regras de tripla natureza: natureza ética, técnica e estilística. Em primeiro lugar, um texto de opinião obedece aos princípios definidos pelo estatuto editorial do veículo de comunicação a que pertence. Em segundo lugar, pressupõe a exposição de um argumento e, a partir deste, a formulação de uma opinião. Em terceiro lugar, a argumentação deve ter uma dimensão ética que lhe determine os limites e impeça a manipulação do pensamento à qual o uso e o poder da linguagem podem conduzir (SERRANO, 2002).

Como esses textos são carregados de ideologias e levando-se em consideração que a independência dos jornalistas que os redigem é bastante limitada, cabe ao leitor estar bem preparado, bem contextualizado, para não se deixar influenciar por opiniões que podem estar distorcendo a veracidade dos fatos. Nesse sentido, Freire (1987, p. 118) destaca, entre outros recursos didáticos para uma educação verdadeiramente problematizadora, a leitura e discussão de artigos de revistas e jornais. O autor defende seu ponto de vista afirmando:

Na linha do emprego desses recursos, parece-nos indispensável a análise dos conteúdos dos editoriais da imprensa, a propósito de um mesmo acontecimento. Por que razão os jornais se manifestam de forma diferente sobre um mesmo fato? Que o povo então desenvolva o seu espírito crítico para que, ao ler jornais ou ao ouvir o noticiário das emissoras de rádio, o

faça não como mero paciente, como objeto dos “comunicados” que lhes (sic) prescrevem, mas como uma consciência que precisa libertar-se.

Entender o contexto do texto jornalístico de opinião é requisito indispensável para que se possa fazer uma leitura crítica e independente, pois ele representa o reflexo das informações externas que acompanham o texto. Canônico (2004), referindo-se ao trabalho com esse gênero de texto na escola, adverte que o texto jornalístico não pode ser levado para sala de aula somente porque essa prática virou moda. É preciso, antes disso, que o professor tenha conhecimento de que a empresa jornalística segue uma ideologia que é veiculada pela palavra e por meio da qual procura difundir a sua visão de mundo.

De acordo ainda com esse autor, é tarefa do professor encaminhar, e acompanhar seus alunos nas atividades de leitura de textos jornalísticos de opinião, afim de que eles percebam a carga ideológica que é veiculada por intermédio desses textos, e, assim, gradativamente, possam ir alargando a sua visão de mundo.

(...) trabalhar os textos jornalísticos em sala de aula, abordando por exemplo, até que ponto o locutor “fala” a serviço de uma ideologia, já que o jornal é o espaço de veiculação ideológica. Abordar com os estudantes as mensagens que perpassam o texto e chegam até o enunciatário, por intermédio do discurso do locutor, que aparentemente, só está dando uma informação. Discutir o momento que se veiculou o enunciado (...), a repercussão da enunciação sobre o enunciatário e os vários enunciadores que contribuem para a construção do discurso do enunciatário, é fazer uma abordagem reflexiva da língua. (CANÔNICO, 2004)

Tais práticas podem tornar os alunos leitores críticos, independentes e agentes ativos na construção de uma sociedade mais esclarecida. Para Koch (2011, p. 160),

Ao professor cabe a tarefa de despertar no educando uma atitude crítica diante da realidade em que se encontra inserido, preparando-o para ‘ler o mundo’: a princípio, o **seu** mundo, mas, daí em diante, e paulatinamente, **todos** os mundos possíveis. [*grifo do autor*]

O redator, ao escrever um texto opinativo para publicação em jornal ou revista, também se preocupa com o público leitor. Esse público, a quem Perelman e Tyteca (2002) chamam de auditório, além de ser formado por um grande número de pessoas, é também heterogêneo. O grau de profundidade de leitura de cada uma dessas pessoas é variado e, por isto mesmo, haverá, inevitavelmente, leitores com grau de criticidade bastante elevado, outros, nem tanto. Daí, a preocupação em não ser incoerente nem contraditório, porque, se o for, abre-se, então, a possibilidade do estabelecimento de uma tese contrária e de uma contra-argumentação, consequentemente.

Quem escreve um texto para publicação nesses veículos de comunicação, defendendo uma determinada idéia, o faz porque sente necessidade de emitir o seu ponto de vista sobre um determinado assunto e, ao fazê-lo, utiliza-se de argumentos que são a representação das suas convicções sociais, políticas, filosóficas, etc. Assim sendo, o seu texto pode virar pretexto para uma discussão maior, porque haverá aqueles que comungam com a sua tese, mas haverá outros cujo ponto de vista poderá ser contrário ao seu, e isto ensejará a produção de outros textos, através dos quais, outras pessoas passarão a argumentar, seja para ratificar ou reforçar o seu ponto de vista, seja para a ele se opor. Dessa forma, um texto argumentativo, que é produzido e publicado hoje, pode se tornar motivo para a produção e publicação de outros textos e, assim, sucessivamente. Para Bakhtin (1997, p. 404), “Toda palavra (todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto. A compreensão é o cotejo de um texto com outros textos. O comentário. Dialogicidade deste cotejo.”

O texto jornalístico argumentativo escrito é a modalidade que requer maior preparo por parte do leitor, pois envolve uma série de recursos linguísticos e não linguísticos que juntos agregam sentido e consistência à argumentação. A falta de domínio desses recursos pode fazer com que o leitor não consiga compreender adequada e satisfatoriamente a carga ideológica nele contida. “A palavra de um texto se transfigura num contexto novo.” (BAKHTIN, 1997, p. 408)

Viu-se, no decorrer desta primeira parte, além da importância que tem a escolha de uma concepção de linguagem adequada para o trabalho com o texto em sala de aula, que a argumentatividade, em sentido amplo, caracteriza-se pela dialogicidade que se estabelece entre os textos e entre os sujeitos. Frisou-se, também, que, numa dimensão mais restrita da argumentatividade, é possível se recorrer a recursos linguísticos e retóricos para defender determinada tese perante um auditório. Viu-se, ainda, que o texto jornalístico é resultado de diversos pontos de vista e que o jornal representa uma espécie de foro onde se travam debates e embates de idéias. Esse veículo de comunicação constitui-se, portanto, num espaço que propicia o uso argumentativo da linguagem.

Pelo fato de serem polêmicos, os textos argumentativos geram reações favoráveis e também contrárias às teses apresentadas e, dessa forma, dão origem a outros textos, que vão estabelecendo, entre si, uma espécie de discussão, fato que permite afirmar que todo texto é, de certa maneira, híbrido, posto que traz, no seu

bojo, marcas de outros discursos já proferidos. Por outro lado, enfatizou-se, também, que o trabalho com o texto jornalístico argumentativo em sala de aula, desde que conduzido com base numa concepção interativa de linguagem e de maneira que possibilite ao aluno perceber a carga ideológica nele contida, pode contribuir positivamente para a sua formação social e política.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, serão expostos, de maneira detalhada, os procedimentos metodológicos adotados no decorrer da pesquisa de campo.

3.1 LOCAL E PÚBLICO PARTICIPANTE DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no período compreendido entre 9 de outubro e 18 de dezembro de 2013, às quartas-feiras, com seis alunos do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Segurança do Trabalho, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Medianeira.

Os alunos participantes da pesquisa tinham, no momento em que foram iniciados os trabalhos de investigação, entre 15 e 17 anos, sendo 3 deles filhos de agricultores residentes na zona rural de Matelândia, Medianeira e Missal, municípios localizados na região Oeste do Paraná; 1 de pai motorista e mãe professora, residentes na cidade de Matelândia; 1 de pai cabeleireiro e mãe secretária, residentes na cidade de Medianeira, e um de pai e mãe professores, residentes na cidade de Missal.

Embora estejam cursando um curso técnico profissionalizante integrado ao ensino médio, nenhum dos sujeitos da pesquisa disse pretender ingressar no mercado de trabalho após a conclusão do curso. Todos manifestaram o desejo de cursar uma faculdade. Quatro deles, mesmo estando ainda no segundo ano, já tinham prestado o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como treineiros, antes da realização desta pesquisa.

O Câmpus Medianeira da UTFPR contava, no momento da pesquisa, com dois cursos técnicos de nível médio em andamento, ambos com duração de quatro anos: Técnico em Química, com funcionamento no período vespertino, e Técnico em Segurança do Trabalho, com funcionamento no período matutino. A opção por alunos desse último curso para a realização da pesquisa se deu por conta das informações fornecidas pela própria professora que ministrava a disciplina de Língua Portuguesa nas duas turmas. Segundo ela, de modo geral, os alunos desse curso

apresentavam níveis de dificuldade mais acentuados na área de produção textual do que os alunos do Técnico em Química. Essas informações somadas aos dados fornecidos pelas pesquisas do PISA tiveram peso considerável no momento de fazer tal opção

O ingresso desses alunos, tanto num curso como no outro, deu-se por meio de exame de seleção feito pela própria universidade. Destaque-se, ainda, que o pesquisador não era professor dos alunos que participaram da pesquisa, por esse motivo, teve que se cercar de todos cuidados ético-profissionais para não tecer, no decorrer da pesquisa, comentários que pudessem conotar censura ou desabono ao trabalho realizado pela professora titular de Língua Portuguesa da turma. O trabalho de pesquisa foi realizado no contraturno das aulas regulares da turma.

A seleção dos alunos participantes da pesquisa se deu da seguinte forma: Dias antes de iniciar o trabalho de investigação, o pesquisador foi à sala da turma e explicou o objetivo da visita, que era o de escolher, por intermédio de sorteio, seis alunos para participarem da pesquisa. Sete alunos se inscreveram. Entretanto, no dia em que seria feito o sorteio, somente 6 deles compareceram. Dessa forma não houve necessidade de se fazer tal seleção, visto que o número de alunos presentes coincidiu com o número proposto no projeto.

Como se pode observar pelo número de inscritos, nem todos os alunos da turma demonstraram interesse em participar do projeto, ou, talvez, em função do horário em que este seria desenvolvido (no contraturno das aulas regulares), nem todos pudessem participar.

A definição por um número de 6 alunos para a realização da investigação, já que não seria possível atingir cem por cento da turma, justifica-se pelo fato desse número representar uma amostra significativa em relação ao número total de alunos que era de 20. Por outro lado, esse número de 6 participantes permitiria ao pesquisador fazer uma análise mais aprofundada do material coletado.

3.2 TIPO DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS ADOTADOS

A pesquisa, cujo conteúdo deu origem a esta dissertação, classifica-se, dentro da abordagem qualitativa, como pesquisa-ação.

Originária da necessidade de uma nova forma de se fazer investigação nas áreas das ciências humanas e sociais, no final do século XIX, a abordagem qualitativa emerge como uma alternativa para dar conta de questões que já não podiam ser resolvidas, de maneira satisfatória, nessas áreas e, de maneira especial, na área da educação, pelo método tradicional utilizado nas ciências físicas e biológicas, cujo fundamento alicerçava-se no positivismo de Comte.

A pesquisa qualitativa caracteriza-se por apresentar, como fonte de dados, o ambiente natural. O seu principal instrumento é constituído pelo próprio pesquisador. Com relação aos dados coletados, em sua grande maioria, são descritivos e a preocupação maior está voltada mais para o processo do que para o produto, ou seja, para os resultados obtidos. Na pesquisa qualitativa, o produto é menos relevante do que o processo utilizado para chegar a ele e a tendência, na análise dos dados, aponta a indução como processo a ser seguido. (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

Dentro desse universo da pesquisa qualitativa, ao lado de outras propostas de abordagens, como a pesquisa participante e o estudo de caso, por exemplo, encontra-se a pesquisa-ação, cujo planejamento, segundo Gil (1994), diferencia-se dos demais tipos de pesquisa de maneira significativa. Conforme esse autor, essa modalidade de investigação envolve, além dos aspectos atinentes à própria pesquisa, a ação do pesquisador e dos grupos interessados nos variados momentos da sua realização, fato que dificulta a elaboração de um planejamento antecipado das etapas a serem cumpridas no decorrer do tempo.

De acordo com Thiollent (2011), o método de pesquisa-ação reúne pesquisadores, membros da situação problema, além de outros interessados com vistas a aclarar problemas técnicos e sociais de relevância científica e tentar encontrar respostas para a sua resolução. Nesse processo, aliam-se objetivos de ação e de conhecimento que remetem a quadros teóricos de referência a partir dos quais os conceitos, as linhas de interpretação e as informações coletadas durante o processo de investigação são estruturados. Sendo assim,

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20)

Há, no meio científico, muitas discussões em torno do que sejam pesquisa-ação e pesquisa participante, se devem ser consideradas uma coisa só, ou se apresentam diferenças. Para esse autor, no processo de pesquisa-ação, não há como dispensar a participação das pessoas envolvidas no problema investigado. A pesquisa só pode ser assim classificada se existir uma ação desencadeada por parte dos grupos ou pessoas que são parte integrante da situação a ser investigada.

Na América Latina, diferentemente do que ocorreu na França, onde era voltada para instituições e movimentos sociais de libertação, a pesquisa-ação direcionou-se para as classes dominadas e oprimidas.

No Brasil, essa modalidade de investigação toma corpo a partir dos anos 80 e vai se apresentar como uma ferramenta de combate à maneira de pensar daqueles que veem o professor como um simples técnico cujo papel é reproduzir o que outros prescrevem.

De acordo com Freire (1987), o foco das investigações deveria estar voltado para o desvelamento do mundo da opressão, para o despertar da consciência modificadora. Para tanto, o autor defendia uma educação problematizadora, que possibilitasse a humanização das classes oprimidas.

Ainda no campo educacional, a pesquisa-ação, como forma metodológica, além de possibilitar aos participantes a investigação crítica da sua própria prática, permite também que se faça uma reflexão e, por seu intermédio, encontrar possíveis soluções para o problema levantado.

É necessário, no processo da pesquisa-ação, fazer um diagnóstico de determinada situação e, a partir deste, definir e elaborar estratégias de ação e avaliação que possibilitem analisar e compreender a nova situação que se apresenta. Tais providências vão favorecer os professores no sentido de aclarar os reflexos gerados pela sua prática em sala de aula, o que permitirá a adoção de mudanças comportamentais que sejam julgadas necessárias para o aprimoramento dos seus procedimentos didático-pedagógicos e que venham a se reverter em benefício de todo o grupo envolvido. (PIMENTA & FRANCO, 2008)

Como investigação fundada na autorreflexão coletiva, a pesquisa-ação visa, portanto, à melhoria das práticas sociais e educacionais. Na área da educação, por possibilitar o autoconhecimento, ela traz benefícios ao trabalho docente na medida em que permite a transposição de barreiras e dificuldades encontradas pelo professor no que concerne a teoria e prática no seu dia a dia de trabalho.

Diferentemente do que acontece na pesquisa convencional, na pesquisa-ação, os pesquisadores, ainda que não possam abrir mão dos cuidados necessários no sentido de assegurar a participação de todos os envolvidos, não querem somente estudar aspectos burocráticos ou acadêmicos. Pelo contrário,

Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatório a serem arquivados. Com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (THIOLLENT, 2011, p. 22).

Diante do que foi exposto, pode-se reafirmar que a investigação de que trata esta dissertação, pelas suas características e abordagem, pode ser definida como pesquisa-ação, visto que primou pela participação e o envolvimento direto tanto do pesquisador como dos sujeitos que dela fizeram parte.

O gênero textual escolhido pelo professor para a realização da pesquisa foi o dissertativo-argumentativo, mais especificamente, o texto jornalístico de opinião (artigos assinados e editoriais) e, dentro desse gênero, fez-se um recorte temático voltado para as questões relacionadas à criminalidade no Brasil.

O tempo de aula em sala foi de 120 minutos diários, o que perfaz, computando todos os dias trabalhados, um total de vinte e duas horas-relógio. Além disso, os participantes também desenvolviam tarefas domiciliares de pesquisa, leitura, revisão e reescrita de textos sobre o tema escolhido.

A aplicação da prática se deu da seguinte forma: No dia em que tiveram início as aulas concernentes ao projeto (práticas de produção textual), foi entregue aos alunos um texto dissertativo-argumentativo intitulado *Hora de tirar a fantasia*, de autoria do jurista brasileiro Ib Teixeira, publicado pela Revista Istoé, número 1735, página 45, em primeiro de janeiro de 2003, tratando da temática “Criminalidade no Brasil”, para que, a partir da sua leitura, os alunos produzissem o seu próprio texto, opinando sobre esse mesmo tema.

Não houve qualquer discussão sobre texto de Ib Teixeira antes da produção que deveria ser feita pelos alunos. Ao final da aula, os textos produzidos foram recolhidos para leitura do professor-pesquisador e para anotações que este julgasse pertinentes. Esses textos, na sua forma original, posteriormente, foram comparados com os textos produzidos na conclusão do trabalho de investigação.

Na aula seguinte, o professor-pesquisador repassou aos participantes da pesquisa material impresso sobre a Teoria da Argumentação de (Perelman e Tyteca,

2002), sobre o dialogismo existente entre os textos e entre os sujeitos que os produzem, conforme Bakhtin (1997), e sobre o emprego dos operadores argumentativos no texto, conforme Koch (2001). Esse material serviu de apoio durante todo o processo de investigação, especialmente, por ocasião das discussões feitas em torno dos textos jornalísticos lidos e analisados. As análises dos textos, ainda que não seguissem rigorosamente a mesma ordem, eram feitas de acordo com as categorias estabelecidas.

Além dos textos dos teóricos acima referidos, recomendou-se também que os alunos sujeitos da pesquisa trouxessem um dicionário da Língua Portuguesa para lhes servir de apoio durante a investigação.

De posse desse material, o texto de Ib Teixeira, depois de ter sua leitura feita pelo professor-pesquisador em voz alta, passou por uma revisão quanto ao vocabulário utilizado pelo autor. Caso houvesse palavras cujo significado fosse desconhecido para os participantes da pesquisa, estes podiam usar o dicionário, ou recorrer ao professor-pesquisador para o esclarecimento de dúvidas. Na sequência, o texto passou por um processo de discussão dos seus aspectos dialógicos, linguísticos e argumentativos. Primeiramente a discussão foi feita em duplas; depois, no grande grupo.

Durante as discussões em duplas desse primeiro texto, os participantes apresentaram algumas dificuldades quanto à localização da tese de adesão inicial, da tese principal e quanto à identificação e classificação dos argumentos utilizados pelo autor. Isso pôde ser observado pelo número de vezes que recorreram à mediação do professor-pesquisador para sanar dúvidas. À medida que os participantes foram avançando nas leituras e estudo dos textos seguintes, tais dificuldades foram diminuindo, fato que pôde ser verificado pelo número de vezes que recorriam à ajuda do professor-pesquisador que também foi se reduzindo.

Com relação a esse trabalho de mediação, Zuin e Reyes (2010, p. 85) lembram que, além de dominar os conteúdos e de sistematizá-los de forma que a aprendizagem seja facilitada, o professor de língua materna deve também levar em conta o contexto no qual os alunos estão inseridos. “Somente assim o professor será um mediador relevante desse processo e estará cumprindo a sua função política, isto é, dando acesso à produção humana”.

Ainda com relação ao trabalho em duplas que era realizado sistemática e costumeiramente por ocasião da leitura e estudo de cada novo texto, observou-se

que as discussões, por vezes, ficavam mais acaloradas. Era possível perceber, por parte dos componentes da dupla, a tentativa de fazer prevalecer o seu ponto de vista sobre o ponto de vista do seu interlocutor, o que é salutar, quando esse processo ocorre numa via de mão dupla, ou seja, é legítimo que o sujeito defenda seu ponto de vista, mas também tem que estar disposto a ouvir e avaliar o ponto de vista do seu interlocutor. O importante é que, nessas discussões, os objetivos dos interlocutores apontavam para uma mesma direção: encontrar um ponto de convergência sobre as questões levantadas no texto.

A argumentação, no nosso contexto, designa várias formas de raciocínio que não se deixam enquadrar nas regras da lógica convencional e que implicam um relacionamento entre pelo menos dois interlocutores, um deles procurando convencer o outro ou refutar seus argumentos. Esta discussão adquire uma forma de diálogo, que pode ser de caráter construtivo, quando os interlocutores buscam conjuntamente as soluções. (THIOLLENT, 2011, p. 36).

Nas discussões feitas no grande grupo, também aconteciam embates entre os participantes, especialmente quanto aos aspectos argumentativos dos textos. Nessas ocasiões, a exemplo do que acontecia nas discussões em duplas, o papel do professor como mediador tinha seu lugar. Mas, nesse processo de mediação entre os alunos e o conhecimento, havia o cuidado por parte do professor-pesquisador no sentido de que as intervenções por ele feitas não se caracterizassem como verdades absolutas e indiscutíveis. Pelo contrário, os posicionamentos eram assumidos com base em informações, pistas ou indícios encontrados no próprio texto ou no seu mundo de referência e colocados na mesa de discussão para apreciação e avaliação de todo o grupo.

Ainda sobre esse papel de mediador que deve ser exercido pelo professor, Antunes (2011, p. 22), lembra:

Nunca é demais destacar que o aluno constrói seu próprio conhecimento, jamais o recebe pronto do professor, salvo em ações mecânicas onde esses conhecimentos jamais ajudarão a construir outros; seu professor na verdade o ajuda nessa tarefa de construção, *intermedia a relação entre o aluno e o saber*, mas é uma ajuda essencial, imprescindível, pois é graças a ela que o aluno, partindo de suas possibilidades, pode progredir na direção das finalidades educativas. [Grifo do autor].

Encerradas as discussões sobre o artigo de Ib Teixeira, o passo seguinte foi chamar cada um dos participantes da pesquisa, individualmente, para uma conversa sobre o texto produzido e sobre as anotações feitas pelo professor-pesquisador na própria folha de redação. Seguindo a recomendação de Thiollent (2011, p. 24), de que a atitude do pesquisador deve ser sempre de escuta e de esclarecimento dos

vários aspectos que envolvem a situação, sem impor, unilateralmente, suas concepções próprias, após essa conversa, que era sempre conduzida de forma democrática, ouvindo, portanto, o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, esses textos foram devolvidos aos seus autores para reescritura e para que fossem feitos os ajustes necessários. Esses ajustes eram feitos conforme o próprio autor julgasse mais conveniente, mas com base no que fora discutido com o professor-pesquisador.

O texto reescrito, acompanhado versão anterior, voltava para o professor-pesquisador que fazia a leitura, as observações finais e o devolvia novamente ao seu autor. Este fazia a leitura das observações deixadas pelo professor e, a seu critério, poderia reescrevê-lo e guardá-lo como material de apoio para as próximas produções.

Essas discussões a respeito do texto entre o seu autor e o professor-pesquisador, que se tornaram rotineiras durante todo o desenrolar do processo de investigação, tal como ocorrera por ocasião das discussões dos textos estudados, sempre foram conduzidas de maneira democrática, de tal forma que as considerações feitas pelo professor-pesquisador sobre os “problemas” encontrados no texto não se caracterizassem como censura, mas como sugestões para o seu aprimoramento. Vygotsky, entendendo o aprendizado como um processo de caráter social, destaca as diversas funções da linguagem e o diálogo na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado. (VYGOTSKY, 1991, p. 148).

Com o objetivo de ampliar o complexo de informações a respeito do tema em estudo, além do texto de Ib Teixeira, outros quatro textos jornalísticos argumentativos foram trabalhados durante o processo de investigação. Com cada um deles, todas as práticas e procedimentos adotados no estudo do primeiro texto se repetiam. Assim, dentro do tema maior “Criminalidade no Brasil”, entre outras formas propostas para o combate à criminalidade, foram discutidas questões como: reforma e recrudescimento das leis penais e processuais; maiores investimentos nas áreas de educação e segurança pública; desarmamento da população e redução da maioria penal de 18 para 16 anos.

A preocupação no sentido de se discutir o maior número possível de variáveis que estão relacionadas à criminalidade no Brasil teve como base a visão de totalidade, pois, de acordo com Morin (2000), o conhecimento fragmentado impede-nos de ver o global com a devida nitidez; ao se estudar as partes isoladas

do todo, perde-se a noção do contexto e isto nos leva, na maioria das vezes, a interpretações que não correspondem à realidade.

Dessa forma, o entendimento que se teve foi o de que quanto maior fosse o número de variáveis discutidas e quanto mais se pudesse aprofundar as discussões em torno delas, tanto melhor e mais clara seria a visão do todo por parte dos sujeitos da pesquisa sobre o tema em estudo.

Foi assim: discutindo os vários fatores que envolvem o problema “Criminalidade no Brasil”; analisando as sugestões apresentadas para a sua resolução em cada um dos textos estudados; procurando compreender a relação existente entre o todo e suas partes e assegurando ampla participação de todos envolvidos no processo com vistas ao aprimoramento das suas práticas, que se conduziu o trabalho de investigação do início ao seu final. Segundo Thiollent (2011, p. 21), no processo de pesquisa-ação, “a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária”.

Por outro lado, com relação à finalidade e ao destinatário do texto escrito, Geraldi (2010, p. 166-167) destaca:

Como o que se escreve é lido por aquele a quem a escrita se destina, aparece já no processo de produção um co-enunciador, o leitor. Nas circunstâncias escolares, esse leitor era somente o professor, encarado como sujeito de um suposto saber e por isso mesmo gabaritado para corrigir. Escrevia-se para ser corrigido, e assim de treino em treino se preparar para um dia escrever no mundo extra escolar (ou mesmo ainda no mundo escolar, quando da realização de vestibulares ou concursos e aí sim, os textos eram para valer, mas num sentido muito estreito: eles têm que mostrar aos examinadores que o autor sabe escrever.

Nas duas situações apontadas acima (vestibular e concurso), de acordo com o autor, a interlocução que se estabelece entre enunciador e enunciatário é uma relação hierárquica, onde o autor tem que provar que sabe escrever e o leitor lê para corrigir ou avaliar, e não para aprender algo novo com essa leitura.

Alicerçado nessa visão crítica de Geraldi sobre a forma equivocada de se encarar as atividades de produção de texto, o professor-pesquisador procurou se cercar dos cuidados necessários para que as atividades dessa natureza, no decorrer da pesquisa, não fossem concebidas dessa forma pelos seus participantes. Assim, toda vez que era proposta uma atividade prática de produção textual, procurava-se salientar a importância de se definir o público a quem este seria dirigido.

Conforme se convencionou, ao produzirem seus textos de opinião, os autores deveriam fazê-lo imaginando que estes seriam publicados em jornais. Tal

estratégia tinha por finalidade, justamente, diluir, aos poucos, a velha prática de escrever apenas para a leitura e correção do professor. Na operacionalização dessas tarefas, os alunos tinham uma incumbência: convencer o auditório a aderir ao seu ponto de vista e, para isto, tinham que tomar certos cuidados, como, entre outros, o de não ser contraditórios em sua argumentação.

Havia, portanto, com as práticas adotadas, o propósito de desconstruir a imagem do professor caçador de erros e passar à construção de um professor mediador e, ao mesmo tempo, interlocutor de seus alunos. Tinha-se também a consciência de que, para isso, seria necessário criar um ambiente de confiança e cooperação entre todos os envolvidos no processo.

Já na reta final da investigação, o professor-pesquisador sugeriu aos participantes da pesquisa que trouxessem artigos de revistas ou jornais físicos ou acessados via internet, tratando sobre o tema trabalhado durante a pesquisa, para serem lidos e discutidos no penúltimo encontro que aconteceria na semana seguinte.

Durante esse encontro, cada um dos participantes fez a leitura do texto que havia escolhido, teceu alguns comentários a seu respeito e, em seguida, abriu a sessão de discussões cuja coordenação era feita por ele próprio. A participação nessas discussões era assegurada a todos os envolvidos de maneira equânime e democrática.

Essa atividade mostrou-se bastante produtiva, pois, segundo os próprios participantes, tiveram que realizar várias leituras até encontrarem um texto interessante e que pudesse ser objeto de uma boa discussão. Por outro lado, da forma como foi conduzida, a atividade contribuiu também no sentido de ampliar o conjunto de informações adquiridas pelos participantes a respeito do tema em estudo.

No encerramento do projeto, tendo à disposição todo o material trabalhado durante a investigação, os sujeitos da pesquisa produziram os últimos textos sobre o tema, os quais foram recolhidos pelo professor-pesquisador com a finalidade de fazer, posteriormente, a análise comparativa com os primeiros textos produzidos por esses mesmos sujeitos.

Com base nessa análise, fez-se um relatório sobre o desempenho de cada um dos alunos participantes no decorrer da pesquisa. Os resultados foram discutidos e, a partir deles, foram feitas as considerações finais de todo o trabalho.

As categorias definidas para a análise dos textos lidos e produzidos pelos alunos participantes da pesquisa foram, com algumas alterações, as mesmas encontradas na grade utilizada por Pessoa (2002, p. 83–84) e observaram os seguintes aspectos e questionamentos:

- Com que textos produzidos anteriormente a produção textual analisada dialoga? O posicionamento assumido pelo autor, na interdiscursividade com textos produzidos anteriormente, é de convergência ou de divergência?

- A que tipo de auditório o texto se dirige? As premissas e os argumentos empregados levam em conta esse auditório?

- Foi estabelecida uma base comum de acordo entre o autor e o auditório? Se o foi, sobre que acordos ela se esteia?

- Qual o ponto de vista ou tese principal defendida no texto?

- Há uma relação de compatibilidade entre as premissas, a tese principal, a argumentação e a conclusão? Há coerência entre as ideias defendidas no texto e o mundo de referência compartilhado pelo auditório?

- Quais os argumentos empregados pelo autor e qual a sua consistência?

- Quais os operadores argumentativos utilizados pelo autor para fazer a progressão do seu texto?

- O título escolhido é sugestivo e dá ao leitor a possibilidade de identificar o assunto principal abordado no texto?

- O vocabulário utilizado pelo autor é adequado ao tema abordado e ao tipo de texto produzido?

- Há ideias vagas, imprecisas, incompletas no texto? Se há, em que medida elas prejudicam a sua compreensão?

- O texto apresenta problemas de ortografia, concordância e pontuação? Caso apresente, em que medida eles comprometem a sua compreensão?

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Para facilitar o trabalho do leitor, os textos foram divididos em três grupos: grupo 1 – textos jornalísticos lidos e estudados no decorrer da pesquisa; grupo 2 –

textos produzidos pelos alunos participantes no início da pesquisa; grupo 3 – textos produzidos pelos alunos participantes no final da pesquisa.

3.3.1 Textos Jornalísticos Lidos e Estudados no Decorrer da Pesquisa

O primeiro texto analisado, intitulado *Hora de tirar a fantasia*, é de autoria de Ib Teixeira, que é advogado e pesquisou, por dez anos, a escalada da criminalidade no Brasil para a Fundação Getúlio Vargas. O artigo foi publicado pela Revista Istoé, nº 1735, página 45, em primeiro de janeiro de 2003.

Hora de tirar a fantasia

Ib Teixeira

Vista-se de cordeiro e logo haverá um lobo por perto.

(provérbio russo)

1 O primo mais pobre do Governo Fernando Henrique Cardoso foi sem
2 dúvida o setor de segurança pública. Ante à inércia do Estado, a violência contra
3 a vida dos brasileiros duplicou. Os números são dramáticos. Dos 30 mil
4 assassinatos registrados no País em 1994, saltamos para cerca de 60 mil em
5 2001. Cifra que ainda poderá ser considerada modesta quando feito o balanço
6 de 2002. E o que é ainda mais aterrador: o obituário provocado pelos homicídios
7 não apenas cresceu exponencialmente, como boa parte dos crimes de sangue
8 foi cometida com requintes de crueldade.

9 Corpos são queimados, degolados, mutilados, como se isso fosse a coisa
10 mais natural do mundo. Mais da metade dessa macabra estatística aconteceu
11 na região Sudeste. Cerca de 35 mil assassinatos. O que significa 53 brasileiros
12 assassinados em cada grupo de 100 mil habitantes. A extensão dessa tragédia
13 fica mais clara se comparamos isso com o 1,6 assassinato por 100 mil no
14 Canadá, 2,1 na Noruega, 6 no Chile, 10 nos Estados Unidos, 12 na Argentina e
15 assim por diante.

16 O país se defronta com um genocídio. Entre as muitas razões, a infeliz
17 escolha dos ministros da Justiça de Fernando Henrique Cardoso. Todos
18 oriundos da corporação de advogados mais comprometida com a chamada
19 *Criminologia Radical*, segundo a qual o crime seria uma função do capitalismo.
20 Um desses criminólogos chegou a proclamar: “A prisão não resolve!” Outro
21 mandou para o Congresso projeto de lei que abriu gigantesca porteira para a
22 impunidade. Com a sanção do presidente da República, surgiu a Lei nº 9.271/96,
23 que suspende o processo quando o acusado citado por edital não comparece
24 para o interrogatório. Um terceiro ministro da Justiça preparou uma reforma do
25 Código Penal que anula a única lei que buscou reprimir os chamados crimes
26 hediondos: seqüestros, tráfico de drogas, latrocínios, etc. Sem dúvida, o governo
27 Fernando Henrique foi um resoluto guardião de um conjunto penal
28 espantosamente leniente. Dureza mesmo só para o pagador de impostos.

29 Esperamos que o novo governo adote medidas sérias para enfrentar a
30 matança que alcança homens, mulheres, e não poupa velhos ou crianças.
31 Assim, é urgente uma reforma de base do sistema processual que julga apenas
32 dois em cada 100 assassinos. Com sua invejável autoridade, Mirabbete sugere
33 substanciais alterações para o Tribunal do Júri. Reforma radical também deve
34 alcançar a Lei de Execução Penal, que dá ao bandido mais cruel o uso e gozo
35 de férias anuais de 28 dias. Finalmente, a reforma do Código Penal poderia
36 seguir o exemplo recente da Colômbia, que elevou para 60 anos, sem
37 progressões à brasileira, a pena máxima para o megabandido. Enfim, é chegada
38 a hora de tirarmos a fantasia de cordeiros, sem o que não nos livraremos desses
39 crudelíssimos lobos.

O segundo texto analisado, nesta seção, foi de autoria de René Ariel Dotti, que é advogado e professor universitário e já foi, inclusive, presidente do Conselho Nacional de Política Criminal Penitenciária. O texto intitulado *Carta de Princípios: A necessidade urgente de uma política criminal* foi publicado na coluna opinião, do Jornal Gazeta do Povo, página 10, edição do dia 22 de maio de 2003.

Carta de Princípios: A necessidade urgente de uma política criminal

René Ariel Dotti

1 *Terça-feira, perante um grande auditório inteiramente lotado na Faculdade*
2 *de Direito da Universidade de São Paulo, no histórico Largo São Francisco, foi*
3 *apresentada a Carta de Princípios que sustenta não ser a lei mais severa a*
4 *medida acertada para combater o surto da criminalidade violenta e devolver à*
5 *população o sentimento de segurança. Na presença de ex-ministros da Justiça*
6 *(José Carlos Dias e Miguel Reale Júnior), de professores, alunos e centenas de*
7 *operadores do Direito, foram expostas as razões do chamado Movimento*
8 *Antiterror.*

9 *Ele é formado por advogados, defensores públicos, magistrados,*
10 *membros do Ministério Público e mestres de Direito Penal, de Direito Processual*
11 *Penal comprometidos com a defesa do Estado Democrático de Direito e os*
12 *princípios fundamentais da República, consagrados constitucionalmente, como o*
13 *da cidadania e o da dignidade da pessoa humana. O objetivo desses*
14 *profissionais e estudiosos do sistema criminal, que se reúnem sob um ideal*
15 *acima de interesses pessoais ou partidários é sensibilizar as instituições*
16 *públicas e privadas e a sociedade para o equívoco representado por*
17 *determinados projetos que tramitam no Congresso Nacional e que pretendem*
18 *combater o aumento da violência, o crime organizado e o sentimento de*
19 *insegurança com o recurso a uma **legislação de pânico**.*

20 *Há projetos visando ao endurecimento da lei penal e à mutilação de*
21 *garantias processuais que tramitam num cenário de propaganda como a que*
22 *sustenta o aumento da reclusão para 40 anos. Alguns parlamentares, reagindo*
23 *emocionalmente a tragédias recentes, que lamentavelmente ceifaram a vida de*
24 *juízes, estimulam e direcionam o **cenário do medo** com a pretensão de*
25 *aumentar o rol de crimes hediondos quando a vítima for magistrado, membro do*
26 *Ministério Público ou delegado de polícia. Há um debate estéril sobre a*
27 *aplicação das penas de morte e de prisão perpétua quando a Constituição as*
28 *proíbe. Há um grave erro na tentativa de enfrentar a violência do crime com a*
29 *violência da lei e de resolver a segurança dos estabelecimentos penais com a*

30 destruição física e mental de presidiários. Prega-se, aqui e ali, a “novidade” dos
31 **juízes sem rosto**, uma débil contrafação de práticas em lugares dominados por
32 turbulências revolucionárias e o triunfo da anarquia.

33 Montesquieu, no século 18, já deplorava “esse número infinito de coisas
34 que um legislador ordena ou proíbe, tornando os povos mais infelizes e nada
35 mais razoáveis”.

36 O crime organizado tem seus vasos comunicantes com a desorganização
37 do Estado e com o processo desenfreado de corrupção dele resultante.
38 Somente a lei não irá dismantelar esse **estado paralelo** que afronta a
39 autoridade pública e intimida a população civil condenada a ficar no meio dos
40 beligerantes (policiais e traficantes), desviando-se das “balas perdidas”, essa
41 enganosa expressão, um eufemismo do cotidiano que mascara o anonimato e
42 dilui a responsabilidade criminal. A verdade elementar é que a violência e o
43 crime devem ser enfrentados pela conjugação de esforços das **instâncias**
44 **formais** (lei, Polícia, Ministério Público, Poder Judiciário, instituições, órgãos e
45 estabelecimentos penais) e das **instâncias materiais** (família, escola,
46 associações, universidade, etc) e para as quais devem convergir sentimentos e
47 valores como a ética, a educação e a religião.

48 A proliferação de leis criminais não trará maior segurança à população. A
49 propósito, vem à lembrança o pensamento de Lao Tse, **Tao te King**, citado pela
50 criminóloga francesa, Mireille Delmas Marty, em sua obra **A criação das leis e**
51 **sua recepção pela sociedade** (1983): “Quanto mais interdições e proibições,/
52 mais o povo empobrece,/ mais se possuirão armas cortantes,/ mais a desordem
53 se alastra,/ mais se multiplicam os regulamentos,/ mais florescem os ladrões e
54 os bandidos”.

O terceiro texto estudado foi um artigo de autoria de Aécio Neves, publicado no Jornal Folha de São Paulo, na edição do dia 25 de março de 2013, abordando a questão do Estatuto do Desarmamento, medida adotada pelo governo com o intuito de reduzir os índices de criminalidade no Brasil.

Desarmamento

Aécio Neves

1 *Nosso Estatuto do Desarmamento completa dez anos neste 2013. Não*
2 *há dúvida de que trouxe mais controle e rigor para a posse, o porte e a*
3 *comercialização de armas.*

4 *Dados oficiais mostram que, entre 2004 e o começo de 2013, mais de*
5 *600 mil armas foram entregues voluntariamente pela população. É um resultado*
6 *que, à primeira vista, pode impressionar, mas ainda muito distante dos 15*
7 *milhões de armas de fogo nas mãos de civis.*

8 *Na forma como foi proposto, mediante entrega voluntária, o estatuto tem*
9 *se mostrado ineficaz para fazer frente à magnitude dos problemas graves na*
10 *área de segurança, assim como ocorreu em outros países que experimentaram*
11 *este modelo.*

12 *Para justificar a acomodação de Brasília nesta área, utiliza-se como*
13 *argumento a vastidão das fronteiras nacionais e a dificuldade de conter o*
14 *contrabando. Sem entrar no mérito da absurda fuga de responsabilidade em*
15 *fiscalizar nossas fronteiras, caminho livre para as drogas e armamento de todo*
16 *tipo, a questão é que, neste caso, as pesquisas atestam que grande parte das*
17 *armas é de produção nacional. O problema é de natureza doméstica, portanto.*

18 *A paralisia na esfera federal se converte em leniência do governo, ao*
19 *tentar se livrar da questão da segurança como se fosse um "abacaxi" a ser*
20 *resolvido pelos governos estaduais, já que a atribuição do papel de polícia Civil*
21 *e Militar está nesse âmbito por definição constitucional.*

22 *O governo federal precisa assumir seu papel coordenador no combate à*
23 *criminalidade, agindo de maneira sistêmica em pelo menos duas frentes.*

24 *Apoiando com firmeza a integração das ações entre as forças de*
25 *segurança, inclusive as estaduais -um trabalho que já tem resultados muito*
26 *positivos, a partir do compartilhamento de inteligência e de recursos. E também*
27 *na expansão e melhoria do sistema prisional, um esforço decisivo para golpear*
28 *o crime organizado, que comanda o banditismo de dentro para fora.*
29 *A outra forma de contribuir é eliminando o crônico contingenciamento das*

30 receitas existentes, já insuficientes. Inacreditavelmente, cerca de 80% de tudo o
 31 que se investe no setor vêm dos cofres municipais e estaduais e, ainda assim, a
 32 União vem reduzindo os seus investimentos em segurança.

33 Nesta área, infelizmente, o Brasil nunca teve uma política consistente e
 34 integrada.

35 Nos últimos anos, tem-se preferido adotar estratégias midiáticas em vez
 36 de ações estruturantes. Estas devem ser construídas no dia a dia das
 37 organizações policiais em integração com o governo federal - são menos
 38 visíveis, mas muito mais eficazes.

39 As 39 mil mortes causadas por armas de fogo por ano no país não
 40 podem continuar encobertas pela omissão e um silêncio inaceitáveis.

O quarto texto estudado foi um editorial da Folha de São Paulo, intitulado
 Maioridade legislativa, publicado na coluna opinião, edição do dia 18 de abril de
 2013, tratando das discussões em torno da mudança na legislação que propõe
 reduzir a maioridade penal no Brasil de 18 para 16 anos.

Maioridade Legislativa

1 Pesquisa Datafolha publicada na quarta-feira (17) registrou apoio recorde
 2 à redução da maioridade penal, hoje fixada aos 18 anos. Nada menos que 93%
 3 dos paulistanos disseram-se a favor da mudança legislativa.

4 A quase unanimidade é rara em levantamentos do tipo. Ainda que a
 5 comoção diante de novo assassinato estúpido cometido por um adolescente
 6 tenha estimulado a tendência, é inequívoco que a sociedade clama, com razão,
 7 por ações capazes de combater a insegurança.

8 Não há como fugir desse debate. O direito penal precisa, já no plano
 9 simbólico, mostrar-se habilitado a preservar a ordem, e um divórcio completo
 10 com a opinião pública só prejudica esse objetivo. Daí não decorre que a
 11 redução da maioridade seja a melhor medida para alcançar os efeitos
 12 desejados.

13 Existem 9.013 internos da Fundação Casa, órgão do Estado de São
 14 Paulo responsável por adolescentes infratores. Somente 134 deles, ou menos
 15 de 1,5%, cometeram crimes envolvendo mortes.

16 Se, por hipótese, uma lei mais dura para jovens e de eficácia máxima

17 tivesse sido adotada anos atrás, o impacto na criminalidade paulista teria sido
 18 pouco perceptível. Nos últimos dois anos, homicídios e latrocínios (roubo
 19 seguido de morte) no Estado somaram quase 10 mil casos. Os adolescentes
 20 internados respondem por menos de 1,5% deles.

21 Ao final de 2012, as penitenciárias paulistas tinham 23.786 presos por
 22 homicídio ou latrocínio. Considerando a população adulta do Estado, esses
 23 crimes levaram ao cárcere 75 pessoas a cada grupo de 100 mil. A internação de
 24 jovens homicidas entre 15 e 17 anos é menos frequente: 7 a cada 100 mil.

25 Há que levar em conta, ainda, que um adolescente, em fase de
 26 formação, seria presa fácil para os bandidos adultos numa cadeia comum.
 27 Misturá-los, em ambiente perverso, seria contraproducente.

28 Por outro lado, como é preciso fazer algo para afastar indivíduos
 29 perigosos do convívio social e combater a impunidade, não há sentido em
 30 limitar a três anos o período máximo de internação dos jovens mais violentos.

31 A melhor saída é ampliar esse prazo - apenas para os crimes dolosos
 32 contra a vida, dentro de critérios estritos e mantendo os jovens separados dos
 33 adultos, mesmo após os 18 anos. A proposta, defendida por esta **Folha** há
 34 anos, foi encaminhada pelo governador de São Paulo, Geraldo Alckmin (PSDB),
 35 ao Congresso Nacional.

36 É crucial que tal matéria seja analisada com serenidade. A turbulência
 37 emocional será daninha se levar os parlamentares ao populismo fácil, mas bem-
 38 vinda como catalisador de um necessário amadurecimento legal.

O quinto texto trabalhado com os participantes da pesquisa foi um artigo intitulado *A educação como prevenção da criminalidade*, publicado no Blog Fazendo Media (www.fazendomedia.com), de autoria de Cléber Araújo, morador da Rocinha-RJ. O acesso foi feito no dia 4 de outubro de 2013.

A educação como prevenção da criminalidade

Cléber Araújo

1 Em meio aos preparativos para a Copa do Mundo 2014 e para sediar os
 2 Jogos Olímpicos 2016, temos assistido – com muito entusiasmo midiático – aos
 3 esforços do governador Sérgio Cabral Filho para melhorar a imagem da

4 “cidade maravilhosa”.

5 A proposta de ocupação das Favelas temperada com uma pitada de
6 espetacularização jornalística é a receita de sucesso contra a criminalização,
7 apresentada pelo Governo à sociedade carioca.

8 A princípio, estão todos satisfeitos. O morador do asfalto, com a
9 valorização do seu imóvel; a polícia, com o aumento da credibilidade
10 profissional; o governo, com o aumento da popularidade; a mídia, por sua vez,
11 com o aumento do ibope a cada nova ocupação; e até mesmo o favelado,
12 alimentando a esperança de dias melhores.

13 O único problema nessa história toda é como está sendo abordada a
14 criminalização dentro do contexto problema social. Estão tratando o crime
15 como o câncer da sociedade, quando na verdade é um sintoma. Estão
16 tentando remediar o efeito colateral ao invés da causa dessa mazela social.

17 As últimas gestões governamentais no Rio de Janeiro foram voltadas
18 para a política do enfrentamento. Investimentos em armamentos, em carros
19 blindados e no constante aumento do contingente policial – que é sempre
20 insuficiente frente ao crescimento da criminalização.

21 Infelizmente, na educação há muito tempo não vemos acontecer
22 melhorias. Estão instalando UPPs nas comunidades periféricas, mas não se
23 fala em construir escolas com boa infraestrutura para atender as crianças em
24 horário integral. Não temos escolas profissionalizantes suficientes para
25 preparar os jovens dessas comunidades para o mercado de trabalho, que está
26 em alta, precisando de mão de obra qualificada. Isso tudo sem mencionar o
27 vergonhoso piso salarial do professor.

28 Segundo Sérgio Cabral, a política de enfrentamento é o “remédio
29 amargo” necessário para diminuir a criminalidade. Cresci ouvindo o ditado
30 popular “é melhor prevenir do que remediar”. Quem sabe um dia, as nossas
31 autoridades governamentais percebam que a prevenção da criminalidade
32 depende, exclusivamente, de propostas políticas que priorizem o setor da
33 Educação.

No que diz respeito aos aspectos dialógicos, pode-se dizer que os cinco textos estudados no decorrer da pesquisa dialogam com todos os demais textos produzidos sobre o tema criminalidade no Brasil e também entre si. Esse diálogo ora

é de convergência, ora, de divergência, dependendo do ponto de vista defendido por seus autores.

O ponto de vista defendido por Ib Teixeira, por exemplo, diverge das teses defendidas pelos autores dos outros quatro textos, os quais apresentam, entre si, com ligeiras nuances, pontos de vista convergentes. Ou seja, Ib Teixeira defende leis e punições mais severas como forma de combater a criminalidade; os outros autores defendem outras medidas, como maiores investimento na área educacional, por exemplo.

Quanto ao auditório a que os textos desse grupo se dirigem é composto por todos os leitores que a eles tiveram acesso. Trata-se, portanto, de auditórios universais, heterogêneos, cujas variáveis escapam ao controle dos autores, pois há aqueles que comungam com o ponto de vista defendido em cada texto, mas há também aqueles que dele discordam. Observa-se também, em todos os cinco textos, pela forma como estabelecem as premissas e estruturam sua argumentação, que há, por parte dos autores, uma preocupação no sentido não gerar qualquer tipo de incompatibilidade com o seu auditório.

Como foi visto, Ib Teixeira abre o seu artigo citando o seguinte provérbio russo: *“Vista-se de cordeiro e logo haverá um lobo por perto.”* Ao recorrer a esta citação, além da intertextualidade que fica evidente, o autor constrói um argumento por analogia que serve, também, como tese de adesão inicial. Ib Teixeira utiliza um provérbio aceito e consagrado pela sabedoria popular para estabelecer sua base comum de acordo com o seu auditório. A analogia em tela é do tipo **A** está para **B** assim como **C** está para **D**. Ou seja, o *cordeiro* está para o *lobo* assim como a *sociedade*, as *autoridades* estão para os *bandidos*.

Nos dois primeiros parágrafos do segundo texto, ao mesmo tempo em que faz a apresentação do assunto que será abordado, o autor, René Ariel Dotti, aproveita para construir, também, a base comum de acordo com o seu auditório. Isso fica evidente, por exemplo, quando, ao se referir à apresentação da tal carta de princípios, o autor valoriza o acontecimento utilizando expressões fortes como: ... *perante um **grande** auditório **inteiramente lotado** (...), no **histórico** Largo São Francisco*, e quando menciona as autoridades presentes como forma agregar valor ao acontecimento.

No texto de Aécio Neves, observa-se, nos dois primeiros parágrafos, que o autor, antes de apresentar a sua tese principal, preocupa-se, também, em

estabelecer uma base de acordo com o seu auditório, isso ocorre quando reconhece os méritos, ainda que tímidos, do Estatuto do Desarmamento implementado pelo Governo Federal.

Já, no editorial do Jornal Folha de São Paulo, é possível perceber o cuidado que o autor tem com o seu auditório ao estabelecer, nos três primeiros parágrafos do texto, a tese de adesão inicial e ao estruturar a sua argumentação. A base comum de acordo com o seu auditório é estabelecida quando o autor dá razão ao clamor popular demonstrado pelos números da pesquisa Datafolha em torno da redução da maioria penal.

Com relação ao texto de Cléber Araújo, nos três primeiros parágrafos, utilizando-se de uma linguagem irônica que, aliás, corre o risco de não ser entendida adequadamente pelo auditório e, com isso, gerar uma incompatibilidade, o autor procura estabelecer a base comum de acordo com esse auditório, dizendo que, a princípio, todos estão satisfeitos com as medidas adotadas pelo governador do Rio de Janeiro no que tange à segurança pública para a copa do mundo de 2014, mas, em seguida, no quarto parágrafo, usa essa aparente calma apontada nos parágrafos anteriores para, por intermédio de um argumento de retorsão, expor a sua tese principal, como se poderá conferir na sequência desta análise.

A tese principal defendida por Ib Teixeira é a de que o combate à criminalidade deve ser feito com leis e punições mais severas. Já a tese principal defendida por René Ariel Dotti é a de que *Há um grave erro na tentativa de enfrentar a violência do crime com a violência da lei e de resolver a segurança dos estabelecimentos penais com a destruição física e mental de presidiários*. Como se pode ver, as teses defendidas por esses dois autores são antagônicas.

Com relação ao texto de Aécio Neves, a tese principal aparece nesse trecho do texto: “Na forma como foi proposto, mediante entrega voluntária, o estatuto tem se mostrado ineficaz para fazer frente à magnitude dos problemas graves na área de segurança, assim como ocorreu em outros países que experimentaram este modelo”.

No editorial da Folha de São Paulo, a tese principal aparece nas linhas 10 a 12, com a seguinte frase: *Daí não decorre que a redução da maioria seja a melhor medida para alcançar os efeitos desejados*.

No texto de Cléber Araújo, a tese principal é construída por intermédio de um argumento de retorsão que rebate a aparente calma gerada pela euforia que

antecede a copa do mundo, conforme se pode ver nas linhas que aparecem em negrito abaixo. Nas palavras do autor, “O único problema nessa história toda é como está sendo abordada a criminalização dentro do contexto problema social. **Estão tratando o crime como o câncer da sociedade, quando na verdade é um sintoma. Estão tentando remediar o efeito colateral ao invés da causa dessa mazela social**”.

Pode-se afirmar, por outro lado, que nenhum dos cinco textos apresenta incompatibilidade entre os elementos que o compõe. Todos são dotados de coerência e há uma relação de harmonia entre as premissas, a tese principal, a argumentação e a conclusão. Há também coerência entre o ponto de vista defendido pelos autores e o mundo de referência compartilhado pelo auditório.

Para sustentar a sua tese principal, o autor do primeiro texto, Ib Teixeira, recorre a um esquema argumentativo bastante consistente. Os argumentos empregados no decorrer do texto foram: por analogia, quando cita o provérbio russo; pelo lugar da quantidade, quando apresenta dados estatísticos; por comparação, quando confronta esses dados; pragmáticos de causa e consequência e de meio e fim; por ilustração e, no trecho destacado em itálico abaixo, quando diz que *sem dúvida, o governo Fernando Henrique foi um resoluto guardião de um conjunto penal espantosamente leniente. Dureza mesmo só para o pagador de impostos*, utilizando uma linguagem irônica, ao mesmo tempo em que resgata a sua tese principal, o autor deixa implícito um argumento pela regra de justiça, qual seja, o de que o governo não deveria ter sido duro somente com o pagador de impostos, mas também com os criminosos.

No final do seu texto, para defender a necessidade de alterações substanciais para o Tribunal do Júri, o autor recorre a um argumento de autoridade, citando, para isto, o discurso de Mirabbete e, quando cita a Colômbia, utiliza-se de um argumento pelo modelo.

No segundo texto, a argumentação empregada também é consistente. Para defender o seu ponto de vista, o autor empregou os seguintes argumentos: por definição; de *retorsão*; pragmático de causa e consequência e o argumento de autoridade, quando cita Montesquieu. Quando afirma que *Há um grave erro na tentativa de enfrentar a violência do crime com a violência da lei e de resolver a segurança dos estabelecimentos penais com a destruição física e mental dos presidiários*, ao mesmo tempo em que hierarquiza valores, o autor argumenta pelo

lugar da pessoa, colocando a vida humana acima da segurança dos estabelecimentos penais.

Ariel Dotti menciona, ainda, como recurso argumentativo, além das *instâncias formais*, as *instâncias materiais* e, dentro destas, destaca valores como a *família*, a *escola*, as *associações*, etc. e, em seguida, reforça esses valores mencionando outros como a *ética*, a *educação* e a *religião*.

Quando à argumentação empregada no texto de Aécio Neves, além do argumento pelo antimodelo que aparece no terceiro parágrafo, foram utilizados os seguintes argumentos: pragmáticos de causa e consequência e de meio e fim; de retorsão; por definição; por comparação, quando diz que o governo federal tenta se livrar da questão da segurança como se fosse um “abacaxi”, e pelo lugar da quantidade, quando lembra que 80% de tudo o que se investe no setor de segurança pública é dinheiro que vem dos cofres estaduais e municipais.

No oitavo parágrafo, ao dizer que, no Brasil, infelizmente, nunca existiu uma política consistente e integrada na área de segurança pública, o autor argumenta sinalizando para a necessidade da existência de políticas dessa natureza como elemento decisivo para a resolução do problema, valorizando, dessa forma, aquilo que deveria existir e que, segundo ele, não existe.

Pode-se dizer que a argumentação utilizada nesse texto é consistente, visto que o autor se vale, além da sua experiência como gestor e político, de dados oficiais e de números obtidos através de pesquisas.

Com relação à argumentação empregada no quarto texto, o editorial da Folha de São Paulo, além dos argumentos pelo lugar da quantidade e por comparação que aparecem no quarto, quinto e sexto parágrafos, foram utilizados, no decorrer do texto, os seguintes argumentos: por definição, que aparece por várias vezes no texto, e de retorção quando o autor diz: “Por outro lado, como é preciso fazer algo para afastar indivíduos perigosos do convívio social e combater a impunidade, não há sentido em limitar a três anos o período máximo de internação dos jovens mais violentos”.

No que diz respeito à argumentação utilizada nesse texto, pode-se dizer que é uma argumentação consistente, visto que ela é composta, predominantemente, pelos argumentos pelo lugar da quantidade e por comparação, argumentos estes amparados por números obtidos por meio de pesquisa científica.

O conjunto de argumentos selecionados pelo autor quinto texto, Cléber Araújo, para estear a sua tese principal, também é consistente. Além da variedade de argumentos utilizada ao longo do texto, o autor também hierarquiza valores, colocando a prevenção sobre a repressão, e essa prevenção, segundo ele, deve ser efetivada com a implementação de políticas que priorizem o setor da educação.

Além da hierarquia de valores, o autor recorre aos seguintes argumentos: de retorsão, por várias vezes no decorrer do texto; por comparação; por ilustração; pragmático de meio e fim, quando as escolas são colocadas como meio para se atingir um fim: atender as crianças em horário integral; pragmático de causa e consequência, quando o autor atribui à falta de escolas profissionalizantes e de boa qualidade o ingresso dos jovens das comunidades periféricas no mundo do crime.

Araújo encerra a sua argumentação reforçando a necessidade, por parte dos governantes, de propostas políticas que priorizem o setor da educação como meio de evitar que os jovens adentrem ao mundo do crime.

No que diz respeito aos operadores argumentativos utilizados por Ib Teixeira, além do modalizador **poderá ser**, foram empregados, no decorrer do texto, os seguintes operadores: **mais**; **não apenas... como**, que equivale a **não só... mas também**; **como**; **e também**; **sem dúvida**; **ou** (= **nem mesmo**) e **assim**,

Quanto aos operadores argumentativos utilizados no texto de Ariel Dotti, observe o trecho que segue: “Quanto mais interdições e proibições houver, / mais o povo empobrece, / mais se possuirão armas cortantes, / mais a desordem se alastra, / mais se multiplicam os regulamentos, / mais florescem os ladrões e os bandidos”.

Neste trecho, em que o autor recorre ao pensamento de *Lao Tse, Tao te King*, citado pela criminóloga francesa, Mireille Delmas Marty: aparece, repetidamente, a **vírgula (= e)** como operador que soma argumentos a favor de uma mesma conclusão. Além desse, foram utilizados no texto os seguintes operadores: **e**; **acima de** e **somente**.

Mas há dois casos que merecem destaque: o do operador **ou**, que aparece na linha 26 e o do que é empregado na linha 34. No primeiro caso, em vez de marcar um argumento alternativo, o **ou** constitui-se num operador que soma argumentos a favor de uma mesma conclusão, pois é equivalente ao operador **e**; no segundo caso, sim, o **ou** marca um argumento alternativo.

No que se refere ao terceiro texto, observa-se o emprego dos seguintes operadores argumentativos: **e**; **e também**; **muito mais**; **mais de**; **assim como**;

menos; mas; voluntariamente; de maneira sistêmica; infelizmente; portanto; já que; pelo menos; já; nada menos que; menos de; menos; mais e como. Além desses operadores, o autor lança mão ainda dos seguintes predicados cristalizados: *é inequívoco; é preciso e é crucial*, que são conhecidos, conforme Koch (2000), como operadores modais.

No quarto texto, são encontrados os seguintes operadores argumentativos: *ainda que; já; só; somente; apenas; e; ainda; ou; mesmo; mas; com serenidade* (= a serenamente) e *como* (= a porque). Este último introduz uma justificativa ou explicação em relação a um enunciado feito anteriormente.

Quando ao quinto texto, de autoria de Cléber Araújo, os operadores argumentativos empregados foram: *e* (por vezes, representado pela vírgula ou pelo ponto e vírgula); *sem mencionar* (que pode ser substituído pelo operador *além de*, que soma argumentos em favor de uma mesma conclusão); *com muito entusiasmo*, (que equivale a *entusiasticamente*); *infelizmente; exclusivamente; até mesmo* e o operador *mas*, que contrapõe argumentos orientados para conclusões opostas.

O título escolhido por Ib Teixeira, “Hora de tirar a fantasia”, ainda que encerre uma linguagem figurada, é um bom título, posto que, no decorrer da leitura do texto, o leitor pode fazer a relação entre este e o tema abordado.

Quanto aos títulos escolhidos para o segundo, quarto e quinto textos, “Carta de princípios: a necessidade urgente de uma política criminal”, “Maioridade legislativa” e “A educação como prevenção da criminalidade”, respectivamente, são sugestivos e facilitam a identificação do assunto principal que é abordado em cada um dos textos, o que favorece também a leitura e a compreensão por parte do leitor.

No caso do terceiro texto, ainda que o título escolhido “Desarmamento” não seja um título sugestivo, instigante, que desperte a curiosidade e motive para a sua leitura, pode-se dizer, por outro lado, que ele fornece ao leitor a possibilidade de identificar, com facilidade, o assunto principal abordado no texto.

Com relação ao vocabulário empregado nos cinco textos estudados, pode-se dizer que é adequado ao tema discutido em cada um deles e também à modalidade de texto escolhida. Por outro lado, nenhum dos cinco textos apresenta ideias vagas, imprecisas ou incompletas nem problemas de ortografia e concordância que possam prejudicar a compreensão por parte do leitor.

No que se refere à pontuação, nenhum dos quatro primeiros textos apresenta qualquer problema. No quinto texto, detectou-se a ausência de algumas vírgulas, mas que não compromete a sua compreensão.

3.3.2 Textos Produzidos pelos Alunos no Início da Pesquisa

Os seis textos desse segundo grupo foram identificados como **texto A**, **texto B**, **texto C**, **texto D**, **texto E** e **texto F**. As letras utilizadas acima para identificar os textos representam, cada uma delas, um autor diferente. Os textos desse grupo foram produzidos pelos alunos sujeitos da pesquisa a partir da leitura individual do texto “Hora de tirar a fantasia”, de Ib Teixeira, sem que este tivesse sido objeto de qualquer discussão prévia. A única recomendação feita foi a de que eles deveriam escrever um texto dissertativo-argumentativo, imaginando que este seria publicado num jornal de grande circulação. Não houve qualquer determinação quanto ao número de linhas a ser utilizado. A digitação dos textos foi feita posteriormente pelo professor-pesquisador respeitando integralmente a sua forma original.

Texto A

Processo em liberdade

- 1 *A marginalidade é um problema social que não vem só de hoje, é fato*
- 2 *antigo, que ainda não se pode solucionar, pelo contrário, a cada dia é mais*
- 3 *evidente. As taxas de mortes por homicídios é assustadora, todos os dias*
- 4 *quando se liga o noticiário as notícias mais frequentes são sobre pessoas*
- 5 *baleadas, esfaqueadas, feridas, violentadas e roubadas.*
- 6 *Atentados contra a segurança social são reflexo do alto nível de*
- 7 *impunidade presentes em nosso sistema judiciário. São poucas as leis*
- 8 *legitimamente em vigor, o que se torna, cada vez mais fácil para o criminoso*
- 9 *repetir tal violação.*
- 10 *Muitos são os processos arquivados, esquecidos, que demoram anos e*
- 11 *anos para ser julgados, ou até nunca serão julgados, enquanto isso o “réu”*

12 continua a solta.

13 Cadeia, é para onde os criminosos devem ir, pois se não for assim a
14 sociedade se torna prisioneira de seu próprio sistema de leis, leis que sim,
15 aprisionam seus indivíduos livres dentro do medo, enquanto aos que deveriam
16 estar pagando por seu erro, ainda estão esperando seu processo em liberdade.

17 E para o pagador de impostos... Só resta esperar pela justiça, que nem
18 bem zela por ele.

Texto B

A criminalidade no Brasil

1 Este texto abordará o grande problema de nosso país, o qual diz respeito
2 aos elevados índices de assassinatos que são registrados no país, bem como
3 projetos de lei que são aprovados na maioria das vezes em favor dos
4 criminosos, citando também medidas para reverter a situação.

5 Em 1994 foram registrados 30 mil assassinatos no país, já em 2011 este
6 número saltou para 60 mil. Ao analisarmos esses dados podemos constatar que
7 o Brasil está passando por um verdadeiro genocídio, o que piora ainda mais a
8 situação é que os crimes estão se tornando cada vez mais cruéis, como
9 percebemos em homicídios recentemente, corpos são queimados, degolados,
10 devorados por animais, como se as vítimas não fossem humanas e não
11 tivessem direito à vida. Entre as muitas razões para este problema, como a falta
12 de estrutura familiar, está os projetos de leis e reformas no Código Penal
13 sancionados pelo ministério da justiça, que abrem oportunidades para a
14 impunidade. Por exemplo, temos uma reforma no Código Penal que anula a
15 única lei que reprime os crimes hediondos (sequestros, tráfico de drogas, etc)

16 Isso tudo gera revoltas na classe trabalhadora e que pagam impostos,
17 ficando subentendido que só dessa classe é cobrada as responsabilidades
18 duramente. A solução para amenizar a criminalidade no Brasil é a formulação
19 de leis mais justas e que se preocupem, principalmente, com a segurança
20 pública daqueles que cumprem com seus deveres de cidadão.

Texto C

Criminologia

1 Um dos problemas que vem aterrorizando a todos no Brasil é o setor,
2 precário, de segurança pública, homicídios cometidos com crueldade estão
3 constantemente acontecendo.

4 Todos pensam o porque de as autoridades não darem um fim o porque
5 dos inúmeros casos que são levados a justiça não serem resolvidos e ainda o
6 porque de tantos crimes serem cometidos.

7 A legislação está muito fraca, talvez os poucos anos que o criminoso que
8 for julgado tiver que ficar preso não o faça desistir de cometer o crime. Outro
9 fator importante é a educação que na maioria das vezes o assassino não teve
10 alcanse, no período que deveria estar estudando, recebendo educação, estava
11 nas ruas.

12 Por mais que a legislação, na parte criminal, esteja deficiente, devemos
13 pensar que vários outros fatores faz com que esses índices não diminuam,
14 como por exemplo a infância que o assassino teve ou até mesmo a falta dela.

Texto D

Crescente tragédia

1 Ao olharmos em praticamente todos os lugares, percebemos sem demora
2 cenas de violência, como os crimes hediondos: sequestros, tráfico de drogas,
3 latrocínios, entre outros.

4 Isso ocorre cada vez mais e é fácil essa percepção da extensão da
5 tragédia como citou Ib Teixeira em seu artigo 'Hora de tirar a fantasia' ao
6 compararmos o Brasil com outros países.

7 A questão é resolver ou diminuir esses crimes em nosso país. Como fazer
8 isso? O início seria ter um Código Penal mais rígido e eficiente que não
9 arquivasse casos por o réu não ter comparecido ao julgamento, ou aplicasse
10 condenações de anos e não apenas de alguns dias como se fosse umas férias.

11 Mas como criar um Código Penal desceite se o quem o cria são lobos
12 com máscaras de cordeiros? A resposta exata talvez nunca será revelada, pois

13 sabemos que não importa qual o conjunto de governantes que estiverem no
14 poder todos irão cuidar do que é bom para si mesmos, enquanto isso temos que
15 escolher lobos que ainda pelo menos parcialmente se preocupam com a matilha.

Texto E

A segurança do governo FHC

1 O governo de Fernando Henrique Cardoso foi apontado como sendo o
2 período em que os números de assassinatos mais cresceu, em sete anos o
3 número de mortos dobrou e mesmo após este período de governo do Fernando
4 Henrique Cardoso estes dados vem crescendo.

5 O aumento frequente no número de assassinatos no Brasil também
6 acarretam a grande variedade de formas com que estes ocorrem, e vem se
7 notando que uma alta parcela destes carregam grandes traços de crueldade.
8 Cada vez mais estes números crescem porque os assassinos não são
9 devidamente punidos ou não chegam a ser julgados. O governo também não
10 pode que apenas condenando o assassino à cadeia o problema estará
11 resolvido, porque estes poderiam pagar fiança e ficar livres em poucos dias ou
12 então em alguns meses o assassinato voltaria a ser cometido.

13 Após o período de prisão do assassino, seria viável que este passasse por
14 acompanhamento psicológico para que as chances de que isso volte a
15 acontecer diminuam.

16 Além de acompanhamento psicológico, mudanças na lei e no Código
17 Penal para que estes passem a ser mais rígidos na avaliação destes casos seria
18 uma boa alternativa para a diminuição destes assassinatos que são cada vez
19 mais cruéis e presentes nas cidades brasileiras.

Texto F

Segurança: um setor fundamental

1 No governo de Fernando Henrique Cardoso a preocupação com a
2 segurança era praticamente nula. Com isso decorreram, nessa época, inúmeros
3 crimes hediondos e a média de assassinatos cresceu assustadoramente,

4 *principalmente na região sudeste.*

5 *Uma das razões pela qual se chegou a esse ponto foi a nomeação de*
 6 *ministros da justiça que não davam importância á questão de segurança publica.*
 7 *Inclusive facilitando para que bandidos não fossem condenados. Considerava-se*
 8 *urgente que houvesse uma reforma geral nesse sistema, para que o governo não*
 9 *continuasse a reduzir o feito praticado por criminosos, para que a justiça*
 10 *realmente cumprisse com o seu papel.*

11 *Segurança é um setor básico para que a população possa viver com*
 12 *qualidade de vida, uma crise nesse fator provocaria, gradativamente, crises nos*
 13 *demaís fatores. Escolas seriam vandalizadas. Os alunos expostos á violencia e*
 14 *drogas. Isso provocaria a formação de um profissional desqualificado, ou a falta de*
 15 *trabalhadores qualificados. A economia quebraria pois não haveria mais mão de*
 16 *obra suficiente. Uma crise prolongada na segurança levaria a uma crise nacional.*

Os seis textos desse grupo dialogam com todos os textos produzidos anteriormente sobre o tema Criminalidade no Brasil. Essa dialogicidade pode ser de convergência ou de divergência, dependendo do ponto de vista assumido pelo autor de cada um dos textos. Nesses textos, a intertextualidade com o artigo de Ib Teixeira que lhes serviu de passe fica clara.

Como ficou acordado com os participantes da pesquisa que os textos seriam produzidos imaginando-se que estes seriam publicados num jornal de grande circulação, pode-se dizer que o auditório a que eles se dirigem é do tipo universal.

Com relação ao contato com o auditório, no primeiro parágrafo do texto A, quando afirma que *a marginalidade é um problema social que não vem só de hoje, é fato antigo, que ainda não se pode solucionar*, por intermédio de um argumento pragmático de meio e fim, o autor lança a sua base comum de acordo com o seu auditório. Esse primeiro parágrafo, por conter um ponto de vista consensual com o da maioria da sociedade, serve também como tese de adesão inicial.

O texto B, logo no seu primeiro parágrafo, apresenta uma curiosidade. O autor faz uma introdução que não é comum nos textos dissertativo-argumentativos. Ele se preocupa em informar o leitor sobre o que vai abordar no seu decorrer. O conteúdo desse parágrafo não pode ser considerado como tese de adesão inicial, posto que o autor não tem a intenção de conquistar a adesão do leitor à tese principal que vai defender. Observa-se, também, que o autor se mantém muito preso

ao texto base. Na verdade, ele fez, praticamente, uma paráfrase do artigo de Ib Teixeira.

Com relação ao texto C, como se pode observar, o autor não teve a preocupação no sentido de estabelecer uma base comum de acordo com o seu auditório e, por outro lado, também apresenta certa dificuldade em se desvincular da linguagem utilizada pelo autor do texto base.

No texto D, o fato de não se utilizar de uma tese de adesão inicial para estabelecer uma base comum de acordo com o seu auditório e de fazer, nas linhas 12 a 14, uma generalização perigosa indica que o autor não se manteve atento como deveria em relação ao seu auditório, principalmente pelo fato de ter feito tal generalização.

No caso do texto E, ainda que não tenha havido por parte do autor a preocupação no sentido de estabelecer a base comum de acordo com o auditório, os argumentos empregados levam-no em conta, visto que o autor mantém uma linha coerente na progressão das ideias.

Finalmente, com relação ao texto F, pelo fato de ter sido redigido em forma de resenha, fica parecendo que a preocupação do autor foi a de narrar ao leitor o que Ib Teixeira disse em seu artigo. Dessa forma, não há o estabelecimento de uma base comum de acordo com o auditório.

No texto A, segundo parágrafo, quando diz que *atentados contra a segurança social são reflexo do alto nível de impunidade presentes em nosso sistema judiciário*, utilizando-se de um argumento pragmático de causa e consequência, ou autor apresenta o seu ponto de vista, ou tese principal.

Já a tese principal defendida pelo autor do texto B é apresentada no segundo parágrafo, quando diz que o Brasil está passando por um verdadeiro genocídio.

Com relação ao texto C, a tese principal defendida pelo autor é a de que a legislação deficitária, a dificuldade de acesso à educação e a falta dos cuidados necessários na infância são as causas da criminalidade. Por outro lado, a tese defendida pelo autor do texto D é a de que o problema da criminalidade no Brasil deve ser combatido com leis e punições mais severas do que as existentes hoje.

A tese principal defendida pelo autor do texto E é a de que a criminalidade deve ser combatida com punições mais severas e que o governo deve oferecer acompanhamento psicológico aos criminosos após estes deixarem a prisão.

O texto *F* não apresenta claramente uma tese. O que se observam, nos dois primeiros parágrafos, são algumas relações de causa e consequência e de meio e fim que estariam mais vinculadas à argumentação de Ib Teixeira do que fazendo parte do repertório argumentativo do próprio autor. Nesse texto, parece não haver, por parte do autor, preocupação em compor um texto dando a sua opinião a respeito do assunto. Somente no último parágrafo é que ele passa a se posicionar, mas acaba fazendo divagações, não deixando claro o posicionamento que pretende assumir.

Tanto no texto *A* como nos textos *B*, *C* e *E*, não há qualquer relação de incompatibilidade entre as premissas, a tese principal, a argumentação utilizada e a conclusão. Todos eles apresentam também uma relação de coerência entre as ideias defendidas pelos seus autores e o mundo de referência compartilhado pelo auditório.

Quanto ao texto *D*, as relações de compatibilidade e de coerência também são asseguradas, exceto quanto à generalização feita, que apresenta certa margem de risco de não ser compartilhada pelo auditório.

No texto *F*, pelo fato de a sua redação ter sido elaborada em forma de resenha, por não apresentar uma base comum de acordo com o auditório e uma tese clara, as relações de compatibilidade e coerência não são asseguradas.

Quanto à estrutura argumentativa, no texto *A*, foram empregados os seguintes argumentos: por definição; por ilustração, quando o autor reforça a afirmação feita sobre as taxas de mortes que, segundo ele, são assustadoras, e por mais de uma vez, o autor usa o argumento pragmático de causa e consequência.

Como se pode observar, a argumentação empregada pelo autor na defesa do seu ponto de vista alicerça-se, basicamente, no argumento pragmático de causa e consequência, o que, de certa forma, empobrece um pouco a argumentação.

No texto *B*, o autor recorreu aos seguintes argumentos: pelo lugar da quantidade e por comparação, quando cita e compara o número de assassinatos nos anos de 1994 e 2011. O autor se utiliza ainda de outros argumentos como a exemplificação e os pragmáticos de causa e consequência e de meio e fim. Este último argumento aparece quando o autor elege como meio para amenizar o problema a formulação de leis mais justas.

Pode se dizer que a argumentação empregada por esse autor para fundamentar a sua tese é consistente, até porque ele não foge muito da argumentação contida no texto base.

No texto *C*, os argumentos utilizados pelo autor para defender o seu ponto de vista são pouco consistentes e se esteiam, basicamente, na relação de causa e consequência, exceto no primeiro parágrafo onde foi empregado um argumento de definição, quando o autor aponta o setor de segurança pública como um dos problemas que vem aterrorizando a todos no Brasil.

No segundo parágrafo, o autor faz uma generalização ao dizer: “Todos pensam o porque de as autoridades não darem um fim o porque dos inúmeros casos que são levados a justiça não serem resolvidos e ainda o porque de tantos crimes serem cometidos”.

Ainda que a generalização feita não seja grave, tal como no texto científico, esse tipo de recurso não é recomendável no texto de argumentativo, visto que ele pode gerar incompatibilidade com o auditório e comprometer toda a argumentação, pois é muito provável que exista alguém que não concorde com esse modo de pensar.

Quanto aos argumentos utilizados no texto *D*, são encontrados: o argumento de autoridade, quando o autor cita Ib Teixeira; por duas vezes, o autor recorre a perguntas retóricas como forma de argumentar, a primeira quando faz a seguinte indagação: “Como fazer isso?” A segunda quando questiona: “Mas como criar um Código Penal descente se o quem o cria são lobos com máscaras de cordeiros?”

Nesse trecho, além da pergunta retórica, o autor compara as autoridades que propõem e aprovam as leis a lobos vestidos de cordeiros, o que deixa a impressão de que ele não entendeu adequadamente a analogia feita por Ib Teixeira ao utilizar o provérbio russo: “Vista-se de cordeiro e logo haverá um lobo por perto.”

No que diz respeito à argumentação empregada no texto *E*, cuja consistência é um tanto frágil, posto que o autor lança mão de apenas dois tipos de argumentos para fundamentar o seu ponto de vista: pragmático de causa e consequência, quando coloca o fato de os criminosos não serem punidos devidamente, ou até mesmo não serem julgados, como causas do aumento do número de assassinatos, e pragmático de meio e fim, quando sugere o acompanhamento psicológico do assassino como forma de diminuir as chances de este voltar a cometer crimes. No último parágrafo, quando sugere mudança na lei e

no Código Penal, a finalidade de tais mudanças é também a diminuição do número de assassinatos.

Como o autor do texto *F* não apresenta claramente uma tese, as poucas frases argumentativas que aparecem no texto ficam soltas. Nos dois primeiros parágrafos, por exemplo, aparecem relações de causa e consequência e de meio e fim que estariam mais vinculadas à argumentação de Ib Teixeira do que fazendo parte do arcabouço argumentativo do próprio autor.

No último parágrafo, ao afirmar que a segurança é um setor básico para que a população possa viver com qualidade de vida, o autor emprega um argumento por definição. Em seguida, recorre a um argumento pragmático de causa e consequência, ao afirmar que uma crise nesse setor provocaria crises nos demais setores, e ilustra essa afirmação, apontando as possíveis consequências: alunos seriam expostos à violência e às drogas; formação de profissionais desqualificados, ou a falta destes; a economia quebraria; não haveria mais mão de obra suficiente. Tudo isso levaria a uma crise nacional. Nesse trecho, o emprego dos verbos no futuro do pretérito deixa as ideias apresentadas somente no campo das hipóteses.

No que se refere ao emprego dos operadores argumentativos, no decorrer do texto *A*, encontram-se os seguintes: **só, mais, ou, devem ir e ainda**. Este último é um operador que introduz, no enunciado, conteúdos pressupostos.

Para fazer a progressão das suas ideias, o autor do texto *B* recorreu aos seguintes operadores argumentativos: **bem como, ainda**; O autor também recorre ao operador **e** que, por vezes, aparece representado pela vírgula. Além destes, o autor ainda se utiliza dos seguintes operadores: **mais, como, só e duramente**.

No tocante aos operadores argumentativos utilizados pelo autor do texto *C*, são encontrados os seguintes: **e**, que soma argumentos a favor de uma mesma conclusão. Esse mesmo operador também é representado pelas vírgulas em uma ocasião; **mais, ou, apenas, mas, pois** e o modalizador **parcialmente**.

Quanto aos operadores argumentativos utilizados pelo autor do texto *D*, encontram-se os seguintes: **com crueldade (= cruelmente); constantemente; e**, que também aparece representado pela vírgula; **ainda; ou e até mesmo**.

Já, no texto *E*, foram empregados os seguintes operadores: **e; também; além de; mais; porque; ou e apenas**. Este último pertencente ao conjunto de operadores que se colocam em escalas opostas.

Finalmente, no texto *F*, os operadores argumentativos utilizados foram os seguintes: o operador **e**, que soma argumentos em favor de uma mesma conclusão; os advérbios modalizadores **assustadoramente** e **gradativamente**; o operador **ou**, que pertence ao grupo dos operadores que introduzem argumentos alternativos que remetem a conclusões opostas ou diferentes, e o operador **pois**, que pertence ao conjunto de operadores que introduzem uma justificativa ou explicação em relação a um enunciado feito anteriormente.

Quanto ao título escolhido pelo autor para o texto *A*, “Processo em liberdade”, embora tenha relação com o seu conteúdo, não é um título que desperta a curiosidade do leitor nem lhe dá pistas que favoreçam a sua leitura.

No que diz respeito ao título escolhido pelo autor para o texto *B*, “A criminalidade no Brasil”, pode-se dizer que é um bom título, considerando que está diretamente relacionado com o tema abordado. A partir do título, o leitor tem uma ideia clara do que vai encontrar no interior do texto.

Já, a palavra “criminologia”, escolhida pelo autor para dar título ao texto *C*, ainda que não comprometa significativamente a compreensão do leitor, não dá para se afirmar que foi a melhor escolha, visto que o seu significado (Ciência que estuda as causas do comportamento antissocial dos homens com base na psicologia e na sociologia) não representa exatamente o foco que o autor dá ao conteúdo do seu texto. O conteúdo do texto indica que intenção do autor era falar de criminalidade e não de criminologia.

Com relação ao título escolhido pelo autor para o texto *D*, “Crescente tragédia”, mesmo não sendo um título que forneça ao leitor a possibilidade de identificar o tema principal abordado, pode-se dizer que é um título sugestivo, visto que provoca a curiosidade do leitor em saber de que tragédia o autor está falando.

Já, o título escolhido pelo autor do texto *E*, “A segurança no governo FHC”, não é dos mais sugestivos, visto que o texto não se reporta apenas ao período do governo Fernando Henrique Cardoso, mas também a o período posterior a esse. Entretanto, também não se pode dizer, por conta disso, que o título está desconectado do assunto principal tratado no texto.

Finalmente, com relação ao título escolhido pelo autor do texto *F*, “Segurança: um setor fundamental”, pode-se dizer que é um bom título, ainda que o conteúdo que compõe o corpo do texto, de certa forma, frustre as expectativas do leitor.

Com relação ao vocabulário utilizado pelos autores dos seis textos, salvo algumas exceções que não chegam a prejudicar significativamente a compreensão por parte do leitor, pode-se dizer que é adequado a tema abordado e ao tipo de texto produzido.

No que diz respeito à existência de ideias vagas, imprecisas e incompletas, bem como de problemas ortográficos de concordância e pontuação, alguns casos foram detectados nos seis textos, mas que não chegam a causar prejuízo significativo à sua compreensão.

3.3.3 Textos Produzidos pelos Alunos no Final da Pesquisa.

Texto A'

Criminalidade: Há uma solução?

1 *O crime está presente de vários meios em nosso cotidiano,*
2 *principalmente em grandes metrópoles, onde a desigualdade social aflora de*
3 *maneira espantosa. É nas periferias que o crime aparece em maior destaque.*
4 *As grandes periferias são tratadas como “casa de criminosos”, pois é um*
5 *lugar de baixa expectativa social entre os moradores, e muitos se refugiam na*
6 *criminalidade, uma porta de saída para a miséria.*
7 *No entanto, não podemos generalizar a pobreza com o crime, se assim*
8 *fosse, seria simples acabar com as periferias, instinguindo assim a*
9 *marginalidade. Porém o crime não está ligado a pobreza, mas sim por ambição,*
10 *ao prazer em fazer o mal, ou mesmo por um sentimento de vingança.*
11 *Frequentemente se observa crianças e adolescentes que, desde cedo*
12 *perderão sua identidade infântil para sujeitar-se á perigosa realidade do crime.*
13 *As crianças são fortemente influenciadas pelo meio em que habitam, ou seja, se*
14 *pertencem a um ambiente onde não se condena o crime, e é usado do mesmo*
15 *para garantir boa vida, a criança se acostuma ao crime, e acaba por crescer a*
16 *mercê dele, mas se a criança cresce em ambiente saudável e estável, as*
17 *chances de entrarem ao crime caem bastante em consideração ao outro caso, e*

18 as chances de se tornar um adulto perigoso e reduzida.

19 A saída mais eficiente para o banditismo é sem dúvida educar as
20 crianças para a vida social, para assim diminuirmos as chances de criminosos
21 estar presentes em meio social.

22 O estado usa de meios para o “combate” a criminalidade, tais como: leis
23 mais severas, projetos de desarmamento, e para a redução da menor idade
24 penal; porém estas medidas não tratam o problema, mas sim sua
25 consequência; de que adianta prender um bandido depois de ter cometido
26 vários crimes? As vidas que pagaram o preço de um sistema penal falho, onde
27 as leis são pouco eficientes no combate ao crime.

28 A questão é esta, não é possível identificar uma perfeita solução para a
29 criminalidade, porém devemos embarcar em um sistema pragmático, que
30 enfoque as causas, para que as consequências não termine por criar uma
31 sociedade incrédula de segurança.

Texto B'

A criminalidade no Brasil: qual a melhor solução?

1 O fato da maioria das notícias propagadas diariamente nos meios de
2 comunicação estar voltada à violência e à marginalidade, leva-nos a deduzir
3 que valores primordiais para a convivência pacífica em sociedade como a ética,
4 a solidariedade e a moral têm sido deixados de lado.

5 Segundo Ib Teixeira, em artigo publicado na revista “Isto É”, em 2003, de
6 1994 à 2001 o índice de assassinatos no Brasil cresceu em 100%. O que torna
7 esses dados ainda mais alarmantes é que os crimes vêm se tornando mais
8 cruéis. Podemos cogitar que o país está se encaminhando para um verdadeiro
9 genocídio.

10 Como forma de combater a criminalidade o governo faz uso de
11 campanhas midiáticas de desarmamento. Porém, mesmo com campanhas,
12 pesquisas apontam que há no Brasil 20 milhões de armas sem registro, contra
13 apenas 2 milhões registradas, o que expressa a ineficiência das campanhas.

14 Em meio a tantos projetos que tramitam no Congresso Nacional, há um

15 *que diz respeito à vida de milhares de jovens: a redução da maioridade penal.*
16 *Reduzir a maioridade é tratar o efeito e não a causa, as verdadeiras causas da*
17 *criminalidade por sua vez, são tiradas de foco. Além do mais a lei para punição*
18 *dos menores já existe (Estatuto da Criança e do Adolescente) resta ser*
19 *cumprida de maneira adequada.*

20 *Quando a criminalidade é colocada em pauta, devemos considerar as*
21 *condições do sistema prisional brasileiro, o qual está lotado e em condições*
22 *precárias. Portanto, faz-se necessário um grande investimento, em âmbito*
23 *nacional, na segurança pública, assim como um resgate de valores, como a*
24 *ética, a honestidade e a justiça, dentre os cidadãos. Uma outra medida*
25 *fundamental é mais investimentos em educação, não só no que diz respeito aos*
26 *conteúdos programáticos, mas à formação voltada à convivência em sociedade,*
27 *afinal, educar é melhor e mais eficiente do que punir.*

Texto C'

Criminalidade reduzida com valores

1 *Nos tempos de hoje o que se é mais falado nos meios de comunicação é*
2 *sobre a criminalidade, a falta de segurança pública e como os índices de*
3 *violência aumentam ano após ano.*

4 *Todos procuram uma maneira de reduzir esses índices, as autoridades*
5 *sempre estão em busca de medidas para serem tomadas, mas o problema em*
6 *questão nunca foi reduzido.*

7 *Dentre essas medidas que já foram tomadas ou ainda estão em debate*
8 *para serem aderidas estão as mudanças na lei, o desarmamento, a redução da*
9 *maioridade penal, etc.*

10 *Todas essas medidas, de alguma forma, ajudam ou ajudariam para a*
11 *redução da criminalidade, mas esse caso já tem raízes muito mais profundas,*
12 *instâncias formais como as mudanças na lei não irá mudar a mentalidade de*
13 *muitas pessoas que tem a criminalidade em seu sangue e sua mente, ao ver de*
14 *muitos, tem pensamentos errôneos.*

15 *Portanto, ao invés de gastar com essas medidas, deveria ser prestado*
16 *mais atenção na educação, lugar onde há muito tempo não se vê grandes*

17 melhorias. Com a educação os cidadãos iriam aprender seus valores desde
18 pequenos, teriam mais oportunidades em sua vida e o caminho do crime seria
19 muito menos escolhido.

Texto D'

Problemas da sociedade

1 Os direitos humanos estão sempre em voga em nossa sociedade, visando
2 atitudes para melhorá-los.

3 Nas ruas do Brasil, o entusiasmo toma conta por causa das preparações
4 para a copa de 2014, onde tudo parece ser uma festa. Mas onde estão soluções
5 para a nossa crescente criminalidade?

6 A questão desarmar pode ajudar, é um dos assuntos mais discutidos.
7 Para Márcio, Ministro da Justiça, sim. Porém, do que adianta desarmar se o
8 principal problema não está em possuir, e sim o que está ao nosso redor. Faltam
9 investimentos em escolas profissionalizantes suficientes para abranger jovens
10 marginalizados que fazem a questão da maioria penal estar sendo discutida
11 a cada instante pela sociedade brasileira.

12 Muitos velórios acontecem a cada momento e, nem é mais uma questão
13 da morte ser lei da vida e sim lei dos homens.

14 O povo brasileiro sofre imperícias, não se dando conta que tem
15 capacidade e recursos de ser um país desenvolvido, mas também de ter uma
16 tomada de consciência perante os problemas em torno da sociedade e agir.

17 Todos estamos convictos que não será da noite para o dia que a
18 criminalidade e seus índices irão diminuir, mas reformas e investimentos mais
19 conscientes na educação, saúde alimentação são necessárias de imediato, onde
20 o primeiro passo tem que ser dado para voltarmos a priorizar detalhes simples
21 como os valores familiares.

22 Leis mais severas precisam serem feitas, para que talvez o criminoso
23 antes de cometer a imprudência, perceba que esse ato não o levará a nada.

24 Enquanto isso, vamos vivendo, lutando por nossos direitos. Até que
25 alguma ação seja feita em favor da resolução da criminalidade.

Texto E'

A falta de educação relacionada à criminalidade

1 Os números relacionados à criminalidade estão cada vez maiores no
2 Brasil, esse aumento decorre de vários fatores como, por exemplo, a falta de
3 ensino público de qualidade.

4 A deficiência deste setor causa uma reação em cadeia em relação as
5 outras causas da criminalidade. Quando falta educação, conseqüentemente falta
6 formação de qualidade, o que gera a falta de mão-de-obra qualificada, e esta por
7 sua vez causa o desemprego, que também contribui muito com a criminalidade
8 pois leva as pessoas a cometer crimes para sustentar a sua família.

9 O governo vem tomando decisões em relação a isso. O que mais é
10 adotado, é a criação de leis mais severas.

11 Segundo René Ariel Dotti, em sua publicação do dia 22 de maio de 2003
12 no Jornal Gazeta do Povo, "A proliferação de leis criminais não trará maior
13 segurança à população". De fato a implantação de leis mais severas não quer
14 dizer que os números da criminalidade irão diminuir no país, pois ao tomar tal
15 decisão, o governo estaria tratando da consequência, e não da causa de tanta
16 violência.

17 Uma solução que poderia ser adotada pelo governo para a redução da
18 criminalidade, é o maior investimento na área da educação, porque se uma
19 pessoa está empregada e estabilizada financeiramente ela não vai procurar
20 cometer crimes para obter um sustento para a sua família.

Texto F'

O combate à criminalidade

1 A sensação de insegurança no Brasil não é sem fundamento. Estamos
2 cada vez mais sujeitos a alguma forma de violência no nosso cotidiano. A polícia
3 não da conta de prender os criminosos e crimes hediondos aparecem no
4 noticiário a todo tempo. Existem medidas por parte do governo que tentam
5 minimizar a criminalidade e dar mais segurança ao cidadão, estas, porém, são

6 *insuficientes.*

7 *Leis mais severas são necessárias mas não resolvem o problema. É*
 8 *preciso mais investimento na área da educação. De acordo com Cleber Araujo,*
 9 *morador da favela da Rocinha, “na educação há muito tempo não vemos*
 10 *acontecer melhorias. Estão instalando UPPs nas comunidades periféricas, mas*
 11 *não se fala em construir escolas com boa infraestrutura.” Estamos combatendo*
 12 *criminalidade com violência. Esperando que o bandido roube para depois*
 13 *prende-lo. Temos que pensar um passo a frente, prevenir agora para ver o*
 14 *resultado em um futuro próximo. Dar aos jovens uma educação de qualidade é a*
 15 *primeira e mais importante medida a ser tomada contra a criminalidade.*

16 *Quando nossos políticos priorizarem os investimentos em educação, a*
 17 *melhoria no setor de segurança é certa. Melhorando a formação dos cidadãos,*
 18 *cada vez menos jovens escolherão o mundo do crime.*

Tal como nos textos dos dois grupos anteriores, os seis textos desse grupo também dialogam com todos os textos publicados anteriormente sobre o tema em discussão. Esses seis últimos textos apresentam em comum o diálogo de convergência com os textos de René Ariel Dotti e de Cléber Araújo, que defendem maiores investimentos na área educacional como forma de combater a criminalidade. Por outro lado, há, na maioria deles, um diálogo de divergência com o ponto de vista de Ib Teixeira, que defende leis e punições mais severas como forma de combater esse problema social.

O auditório, em todos os seis textos desse grupo, é do tipo universal. Pelo cuidado que os autores têm na condução desses textos, pode-se dizer que, em todos eles, as premissas e a argumentação utilizada levam em conta esse auditório.

Quanto ao estabelecimento da base comum de acordo com o auditório, no texto *A'*, o autor dedicou os quatro primeiros parágrafos preparando essa base. Ele usa esses parágrafos como tese de adesão inicial, como uma espécie de argumentação antecipada com a qual pressupõe que seu auditório comungue.

No caso do texto *B'*, a tese de adesão inicial é apresentada no momento em que o autor, no primeiro parágrafo, colocando em destaque valores como a moral, a ética e a solidariedade, faz uma reflexão cujo conteúdo goza da anuência da grande maioria da população.

Nos tempos de hoje o que se é mais falado nos meios de comunicação é sobre a criminalidade, a falta de segurança pública e como os índices de violência aumentam ano após ano.

Com esse trecho destacado em itálico, que se encontra no primeiro parágrafo, por meio de uma afirmação com que a grande maioria da população que vê televisão hoje concorda, o autor do texto *C'* procura estabelecer a base comum de acordo com o seu auditório.

Quanto ao texto *D'*, nos dois primeiros parágrafos, ao falar de direitos humanos, do entusiasmo diante dos preparativos para a copa do mundo de 2014 e da falta de atenção das autoridades para com a criminalidade, o autor procura estabelecer uma base comum de acordo com o seu auditório.

Já o autor do texto *E'* estabelece essa base comum de acordo com o seu auditório quando, no primeiro parágrafo, diz que *os números relacionados à criminalidade estão cada vez maiores no Brasil.*

Finalmente, no primeiro parágrafo do texto *F'*, ao fazer afirmações com as quais julga que a maioria da população brasileira concorda, como: "A sensação de insegurança no Brasil não é sem fundamento. Estamos cada vez mais sujeitos a alguma forma de violência no nosso cotidiano. A polícia não da conta de prender os criminosos e crimes hediondos aparecem no noticiário a todo tempo", o autor constrói a sua base comum de acordo com seu auditório.

No que diz respeito à tese principal, o autor do texto *A'* faz a sua apresentação no quinto parágrafo, quando aponta a educação como sendo a forma mais eficiente de combater a criminalidade. Já tese principal defendida pelo autor do texto *B'* é a de que campanhas como a do desarmamento e a redução da maioridade penal não resolvem o problema da criminalidade.

A tese principal defendida no texto *C'* é a de que o problema da criminalidade não será resolvido com medidas como o desarmamento da população, mudanças nas leis e redução da maioridade penal. Para o autor, tais medidas podem ajudar, mas não representam a solução para problema. Já a tese principal defendida pelo autor do texto *D'* é a de que, para se combater a criminalidade com eficiência, são necessários maiores investimentos nas áreas da educação, saúde e alimentação, além da criação de leis mais severas para punir os criminosos.

No texto *E'*, o ponto de vista, ou tese principal defendida pelo autor é a de que a implantação de leis mais severas não irá diminuir a criminalidade no país. Ele

sugere, como medida, maiores investimentos no setor educacional. Já, no caso do texto *F'*, a tese principal apresentada pelo autor no segundo parágrafo é a de que, para combater efetivamente a criminalidade, ao lado de leis mais severas, são necessários maiores investimentos na área da educação.

Como pode se observar, não há, em nenhum dos textos desse grupo, qualquer relação de incompatibilidade entre as premissas, a tese principal, a argumentação utilizada na sua defesa e a conclusão. Há, também, entre as ideias defendidas nos textos e o mundo compartilhado pelo auditório, uma relação de coerência, ainda que se deva considerar uma generalização feita pelo autor do texto *C'* que será comentada adiante.

No que diz respeito à argumentação, no texto *A'*, para dar sustentação à sua tese principal, o autor recorreu aos seguintes argumentos: pragmático da causa e consequência, que é utilizado em três oportunidades; por comparação; por definição, em duas oportunidades; por ilustração; de retorsão, quando diz que “O estado usa de meios para o “combate” a criminalidade, tais como: leis mais severas, projetos de desarmamento, e para a redução da menor idade penal; porém estas medidas não tratam o problema, mas sim sua consequência; **de que adianta prender um bandido depois de ter cometido vários crimes?** As vidas que pagaram o preço de um sistema penal falho, onde as leis são pouco eficientes no combate ao crime”. O trecho destacado em negrito constitui uma pergunta retórica que remete o leitor à tese principal defendida pelo autor de que é preciso educar as crianças para a vida em sociedade, de que o problema deve se resolver pela prevenção, e não pela repressão e punição.

O autor conclui a sua argumentação enfatizando que é preciso pensar nas causas que geram e alimentam a criminalidade para que não tenhamos, como consequência, uma sociedade que já não acredite mais no seu sistema de segurança. Nesse trecho, o autor fez o arremate da sua argumentação utilizando-se de um argumento pragmático de meio e fim.

No texto *B'*, para defender o seu ponto de vista, o autor utilizou os seguintes argumentos: de autoridade, quando, ainda que discordando do ponto de vista de Ib Teixeira, cita os dados retirados do seu texto com o intuito de agregar valor à sua argumentação; pelo lugar da quantidade; por comparação; de retorsão; por definição; pragmático de causa e consequência e pelo lugar do existente, Este último argumento aparece quando o autor lembra que “a lei para punição dos

menores já existe (Estatuto da Criança e do Adolescente) resta ser cumprida de maneira adequada”.

O autor conclui o seu texto ressaltando que, para resolver o problema da criminalidade, é preciso se investir mais no setor de segurança pública, na educação e resgatar valores como a ética, a honestidade e a justiça.

A argumentação utilizada pelo autor do texto *C'*, tal como no texto *C*, é um tanto acanhada. Entretanto, não se pode dizer que os argumentos utilizados sejam incompatíveis com as premissas, a tese principal apresentada e a conclusão do texto.

No decorrer do seu texto, o autor empregou os seguintes argumentos: por definição; de retorsão; pragmático de meio e fim, quando diz: “Todos procuram uma maneira de reduzir esses índices.” Observa-se também, nesse trecho, que o autor comete o mesmo deslize cometido no seu primeiro texto: faz uma generalização perigosa ao usar a palavra “todos”, embora, em seguida, ele pareça restringir a afirmação feita às autoridades, apenas. De qualquer forma, ele corre o risco de gerar uma incompatibilidade com o seu auditório, ou com, pelo menos, parte dele.

Esse autor, ao fazer a conclusão do seu texto no último parágrafo, utiliza a hierarquia de valores como argumento, colocando a educação acima de medidas como as campanhas de desarmamento, as discussões em torno da redução da maioria penal e de mudanças na legislação.

A argumentação escolhida pelo autor texto *D'* para fundamentar o seu ponto de vista é uma argumentação consistente. Como se pode observar, além da tese de adesão inicial construída nos dois primeiros parágrafos, o autor recorre aos seguintes argumentos: pergunta retórica; argumento por definição; pragmáticos de causa e consequência e de meio e fim; de retorsão, quando rebate o ponto de vista de Márcio (o autor quis se referir a Márcio Thomaz Bastos, ex-ministro da justiça); o ridículo como argumento, como pode se observar no segundo parágrafo, onde o autor, utilizando uma linguagem irônica, tira proveito desse possível erro de estratégia das autoridades, quando colocam os preparativos para copa do mundo acima dos problemas graves de segurança vividos pela sociedade.

No sexto parágrafo, ao utilizar a palavra “todos”, o autor faz uma generalização que não representa risco de incompatibilidade com o auditório, posto que a afirmação feita tem sustentação, pois será muito difícil que alguém acredite

que o problema da criminalidade no Brasil possa, efetivamente, ser resolvida da noite para o dia.

No texto *E'*, para dar sustentação à sua tese principal, o autor recorre aos seguintes argumentos: pragmáticos de causa e consequência e de meio e fim; de retorsão; de autoridade, ao citar René Ariel Dotti, e pelo lugar da pessoa, quando diz que uma pessoa que está empregada e estabilizada financeiramente não irá cometer crimes para dar o sustento à sua família.

Na estrutura argumentativa construída pelo autor do texto *F'*, encontram-se os seguintes argumentos: de retorsão, por duas vezes; de autoridade, quando cita Cléber Araújo; pragmático de causa e consequência e, quando faz a seguinte sugestão: “Dar aos jovens uma educação de qualidade é a primeira e mais importante medida a ser tomada contra a criminalidade...”, além de empregar um argumento por definição e outro pragmático de meio e fim, o autor argumenta pelo lugar da ordem, colocando a educação em primeiro lugar dentre as possíveis medidas que devem ser adotadas com vistas à resolução do problema.

Quanto aos operadores argumentativos, no texto *A'*, foram empregados: os advérbios modalizadores ***principalmente; frequentemente; fortemente; de maneira espantosa (= espantosamente) e em maior destaque (= destacadamente)***. Além destes, foram empregados os seguintes operadores: ***pois; ou seja; no entanto; porém; ou; e; mas e pouco***.

Chama a atenção o operador ***e***, que foi empregado na linha 5. Na verdade, esse operador não está somando argumentos em favor de uma mesma conclusão. O ***e***, nesse caso, tem o significado de ***por isso*** que é um operador que introduz uma conclusão relativamente a um argumento que aparece no enunciado anterior.

No texto *B'*, o autor utilizou os seguintes operadores: ***e***, que, em algumas situações aparece representado pela vírgula; ***ainda; além de; assim como; não só... mas; mais; contra; porém; e não (= mas); apenas; já***, além do predicado cristalizado ***faz-se necessário***.

No texto *C'*, observa-se o emprego dos seguintes operadores argumentativos, ***e***, que é representado pela vírgula em algumas situações; ***já; ou; mas; portanto e muito menos***. Este último um operador que faz parte do grupo de operadores que estabelecem, entre os elementos, relações de comparação, visando ao uma certa conclusão.

Já, ao longo do texto *D'*, o autor recorreu aos seguintes operadores argumentativos: **por causa**; **mas**; **porém** e **e sim (= mas)**. Os três últimos pertencem ao grupo dos operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões opostas. Além desses, foram utilizados pelo autor os operadores **mas também**; **e**, por vezes representado pelo uso da vírgula; **mais** e **até**, além dos predicados cristalizados **são necessários** e **precisam serem** (*sic*).

No caso do texto *E'*, os operadores empregados foram: **e**; **também**; **pois**; **porque**; **mais**; **maior** e **de fato**, que corresponde ao advérbio modalizador **verdadeiramente**. Finalmente, na linha 25, aparece o operador **e (= mas)**, que pertence ao conjunto de operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões opostas.

Por fim, no texto *F'*, o autor recorreu aos operadores argumentativos **mais**; **menos**; **e**; **porém** e **mas**, além dos predicados cristalizados: **são necessárias**; **é preciso** e **é certa**.

Quanto ao título escolhido para o texto *A'*, “Criminalidade: Há uma solução?”, é um bom título, visto que guarda relação estreita com a tese principal defendida no texto, além de estar relacionado também com as demais alternativas de solução apresentadas pelo Estado para o combate ao crime.

No que diz respeito ao título escolhido pelo autor do texto *B'*, “A criminalidade no Brasil: qual a melhor solução?”, pode-se dizer que se trata de um bom título, visto que o autor, logo após abordar o tema criminalidade, utiliza-se de uma pergunta retórica para fazer a ligação com a tese principal que irá defender.

O título escolhido pelo autor do texto *C'*, “Criminalidade reduzida com valores”, é um bom título e dá ao leitor a possibilidade de identificar o assunto principal abordado no texto, além de apontar diretamente para o ponto de vista defendido pelo autor.

Como se observa, o título “Problemas da sociedade”, escolhido pelo seu autor para o texto *D'*, é bastante genérico e não fornece ao leitor a possibilidade de identificar o tema que será discutido, visto que os problemas da sociedade são múltiplos. Já o título escolhido para o texto *E'*, “A falta de educação relacionada à criminalidade”, é um título que possibilita ao leitor identificar, com clareza, o tema que será abordado no texto. Trata-se, portanto, de uma boa escolha.

Finalmente, com relação ao título dado ao texto *F'*, “O combate à criminalidade”, pode-se afirmar que também é um título sugestivo e dá ao leitor pistas muito claras do assunto que será abordado.

Quanto ao vocabulário utilizado nos seis textos, pode-se afirmar que é adequado ao tema abordado e à modalidade de texto produzido, salvo algumas exceções que não chegam a comprometer a compreensão por parte do leitor.

Por outro lado, nenhum dos textos apresenta ideias vagas, imprecisas e incompletas que comprometam o seu entendimento, exceção feita ao texto *D'* em que o autor, no terceiro parágrafo, comete uma imprecisão, ao ter utilizado somente o primeiro nome do ex-ministro Márcio Thomaz Bastos (deveria ter usado o último sobrenome, ou, então, o nome completo) e de tê-lo colocado como ministro da justiça atual, o que prejudica, ainda que em pequena medida, a compreensão do texto.

Os seis textos apresentam alguns problemas de ortografia, pontuação e concordância, mas que não chegam a causar prejuízo quanto à sua compreensão por parte do leitor.

3.3.4 Impressões e Comentários dos Alunos sobre a Pesquisa

Durante o desenvolvimento da pesquisa, os alunos sempre tiveram liberdade para se manifestar e defender suas ideias seja de forma oral ou por escrito, mas foi no dia em que se encerraram os trabalhos que, logo após a produção do último texto, foi aberto um fórum especialmente para que os participantes pudessem avaliar o trabalho realizado.

Logo na abertura desse fórum, o professor-pesquisador perguntou aos alunos participantes da pesquisa se eles já conheciam a teoria da argumentação e se, durante a sua vida escolar, nas aulas de produção textual anteriores ao início daquela investigação, já tinham produzido algum texto adotando práticas e procedimentos daquela natureza, ou seja, partindo de um texto base, estudando, além de outros aspectos, a sua estrutura argumentativa, identificando a dialogicidade nele existente e analisando o emprego dos operadores argumentativos. As respostas foram unânimes: nunca tinham trabalhado produção textual daquela forma. Segundo eles, as atividades dessa natureza em sala de aula,

com pequenas nuances, dependendo do estilo de cada professor, partiam costumeiramente de um título fornecido pelo próprio docente ou das propostas contidas nos livros didáticos.

Segundo ainda esses alunos, as atividades de produção textual não ocupavam um espaço de destaque nas aulas de Língua Portuguesa, as quais eram, ainda, muito centradas no estudo cronológico das Escolas Literárias e no ensino tradicional de gramática. Tais informações vão de encontro às palavras de Vygotsky (1991, p. 119), quando diz que, considerando o papel fundamental que exerce no desenvolvimento cultural das pessoas, a escrita ainda tem ocupado um lugar muito reduzido no complexo de atividades que envolvem o sistema escolar.

Essas informações, naquele momento, eram extremamente importantes, não que, por seu intermédio, o professor-pesquisador pretendesse investigar práticas pedagógicas deste ou daquele professor, mas porque possibilitavam uma melhor compreensão de como as relações com a linguagem escrita foram construídas e mediadas ao longo da vida escolar de cada um desses alunos.

Após todos os alunos terem se manifestado sobre o questionamento feito, o professor-pesquisador pediu a eles que fizessem comentários sobre as atividades e práticas desenvolvidas no decorrer da investigação. Vale lembrar que, mesmo estando ainda no segundo ano de um curso técnico integrado ao Ensino Médio, 4 dos 6 participantes da pesquisa já tinham prestado o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como treineiros.

Abaixo estão alguns dos comentários feitos por esses alunos:

“Se eu fosse fazer o Enem hoje, minha redação seria totalmente diferente.”

“Agora fico até com vergonha do que escrevi na redação do Enem.”

“Ainda bem que, quando eu for fazer o Enem pra valer, já tenho uma noção melhor de como fazer uma redação.”

“Ainda bem que fiz esse curso antes de fazer o Enem.”

Outras observações ainda foram feitas pelos alunos sobre o Enem e sobre a importância do projeto desenvolvido. Todos os comentários foram no sentido de que o trabalho realizado, além de propiciar a participação efetiva de todos os envolvidos, fazendo questionamentos, tomando parte nas discussões, trazendo leituras feitas fora do ambiente escolar para o debate, contribuiu de maneira significativa para que eles pudessem compreender com mais clareza como se estrutura um texto dissertativo-argumentativo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, levando-se em consideração os principais aspectos contemplados nas categorias de análise, que são a dialogicidade existente entre os textos e a sua estrutura argumentativa, faz-se um estudo comparativo entre os primeiros e os últimos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa.

4.1 TEXTOS A e A'

Fazendo um estudo comparativo entre esses dois textos, observa-se que, no texto A', o horizonte dialógico se amplia, os interlocutores se multiplicam em relação ao texto A. É possível perceber, no segundo texto, o reflexo das leituras e das discussões feitas durante o desenvolvimento da pesquisa, ou seja, o autor procura se relacionar argumentativamente, através do seu texto, com cada um dos textos estudados, o que, de certa forma, não é nenhuma surpresa. Infere-se, portanto, que essas mudanças pelas quais o autor passou na sua maneira de encarar o tema estudado tenham sido provocadas pelas leituras feitas sobre ele. É fato que, quanto mais leituras se fizer sobre determinado assunto, mais elementos o autor terá para compor o seu texto e estruturar a sua argumentação.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito aos títulos atribuídos pelo autor aos seus dois textos. No texto A, o título não ajuda o leitor no sentido de oferecer pistas para facilitar a sua leitura. Já, no texto A', o título é sugestivo e estabelece uma relação direta com a tese principal defendida pelo autor. Isto faz com que o leitor entre na leitura já tendo uma ideia do que vai encontrar no decorrer do texto em termos de conteúdo.

Quanto à estrutura argumentativa dos dois textos, como se pode perceber, no texto A', há uma preocupação maior do autor no que se refere à preparação da base comum de acordo com o seu auditório. Ele usa os quatro primeiros parágrafos construindo essa base para, só depois, apresentar a sua tese principal.

Observa-se também que, no texto A, além de ficar muito preso ao vocabulário e à linguagem do texto base, o autor se limitou ao uso três tipos de

argumentos: por definição; ilustração e pragmático de causa e consequência. No texto A', além de se utilizar novamente desses três tipos de argumentos, ele recorre a outros três: a comparação, o pragmático de meio e fim e a retorsão.

No que diz respeito ao emprego dos operadores argumentativos, no texto A, foram utilizados cinco operadores; no texto A', esse número passa para 13 operadores, como se pode conferir no quadro abaixo.

Texto A	Texto A'
<i>só, mais, ou, ainda e devem ir</i>	<i>principalmente, de maneira espantosa (= espantosamente), em maior destaque (= destacadamente), frequentemente, fortemente, e, pois, ou seja, no entanto, porém, mas, ou, e (= por isso) e pouco.</i>

Além da ampliação verificada no número de operadores argumentativos empregados, vale ressaltar que, no texto A, o autor escreveu 18 linhas; no texto A' esse número passou para 31 linhas.

4.2 TEXTOS B e B'

Comparando esses dois textos quanto aos seus aspectos dialógicos e argumentativos, observa-se que, no que se refere ao aspecto dialógico, no texto B', o autor amplia a discussão em relação à discussão do texto B. Isto pode ser constatado logo no primeiro parágrafo, quando o autor faz referência às notícias propagadas diariamente pelos meios de comunicação e ao falar da campanha do desarmamento, da redução da maioria penal, da situação dos presídios brasileiros, da necessidade de maiores investimentos nos setores da educação e da segurança pública e do resgate de valores como a ética, a honestidade e a justiça, que foram assuntos discutidos nos textos jornalísticos lidos e debatidos durante o desenvolvimento da pesquisa.

. Observa-se também que o autor incorpora ao seu discurso os pontos de vista defendidos pelos autores desses textos, seja para com eles concordar ou para refutá-los.

Com relação à estrutura argumentativa, no texto *B*, ainda que tenha ficado muito preso às palavras e ideias do autor do texto base, Ib Teixeira, o autor utilizou-se dos argumentos pelo lugar da quantidade, por comparação, pragmáticos de causa e consequência e de meio e fim, por ilustração e por exemplificação.

No texto *B'* ocorre uma melhora considerável no que diz respeito a esses aspectos. O texto está mais bem estruturado, o autor fica mais independente quanto às ideias ali postas e incrementa o título que, inicialmente, é igual ao do texto *B*, acrescentando a pergunta retórica “qual a melhor solução?”, que favorece o leitor no que se refere às pistas fornecidas para a sua melhor compreensão.

Os argumentos empregados pelo autor no texto *B'*, foram: de autoridade, pelo lugar da quantidade, por comparação, de retorsão, por definição, pelo lugar do existente, pragmáticos de causa e consequência. Pode-se observar que, no texto *B'*, o autor não usa o argumento por exemplificação que utilizou no texto *B*. Em compensação, ele incorpora, no texto *B'*, 4 novos argumentos: retorsão, de autoridade, por definição e pelo lugar do existente, além de utilizar a hierarquia de valores como argumento.

No tocante ao emprego dos operadores argumentativos, no texto *B*, foram utilizados 6 destes operadores; no texto *B'*, esse número se ampliou para 12 operadores conforme se pode ver no quadro abaixo.

Texto <i>B</i>	Texto <i>B'</i>
<i>bem como, ainda, e, mais, só e duramente</i>	<i>e, ainda, além de, assim como, não só... mas, mais, contra, porém, e não (= mas), apenas, já e faz-se necessário.</i>

Com base nesses dados, percebe-se que houve uma evolução por parte do autor no que se refere à sua produção textual, mérito este que se infere seja resultado das leituras e discussões feitas durante o desenrolar da pesquisa.

4.3 TEXTOS C e C'

Estabelecendo um estudo comparativo entre esses dois textos, pode-se dizer que houve, no texto C', progresso, em relação ao texto C, quanto ao aspecto dialógico. No primeiro parágrafo do texto C', quando ao autor, menciona os meios de comunicação e sobre o que eles mais falam, deixa claro o diálogo que faz com os textos veiculados por esses meios.

Além disso, a discussão se estende também com os textos lidos e estudados durante o desenvolvimento da pesquisa, exemplo disso pode ser encontrado no terceiro parágrafo, quando o autor faz referência a mudanças na lei, ao desarmamento e à redução da maioria penal.

No que se refere à argumentação, fica clara a preocupação que o autor teve no texto C' no sentido de estabelecer uma base comum de acordo com o seu auditório, o que não ocorreu no texto C. Por outro lado, não houve progresso significativo quanto à diversificação da argumentação, todavia, no texto C', o autor não recorre ao argumento pragmático de causa e consequência, que é um argumento mais comum, sem muita força argumentativa. Ele prefere lançar mão de dois novos argumentos: o pragmático de meio e fim e a retorsão. Este último é um argumento com mais poder de persuasão visto que usa a fragilidade do discurso alheio para contra-argumentar. O autor recorre ainda, no texto C', à hierarquia de valores para argumentar.

Há uma relação de igualdade quanto ao número de operadores argumentativos utilizados em ambos os textos, mas ocorre um discreto avanço quando ao número de grupos desses operadores a que o autor recorreu. No texto C, o autor recorreu a 6 operadores pertencentes a 4 grupos diferentes; já, no texto C', embora o número de operadores empregados permaneça o mesmo, o número de grupos utilizados passa de 4 para 6 como se observa pelo quadro a seguir.

Texto C	Texto C'
<i>com crueldade (= cruelmente), constantemente, e, ainda, ou e até mesmo</i>	<i>e, já, ou, mas, portanto, muito menos</i>

De modo geral, pode-se afirmar que o texto *C'* está mais bem estruturado, o título é mais sugestivo, aspectos estes que favorecem a compreensão do leitor no que se refere às ideias postas pelo autor.

4.4 TEXTOS *D* e *D'*

Comparando os textos *D* e *D'*, percebe-se claramente que a dialogicidade se amplia de maneira significativa no texto *D'*. Neste, o autor estabelece uma discussão com todos os textos lidos e estudados durante a investigação, além de fazer outros contatos dialógicos com outros textos, como o que ocorre quando o autor se reporta aos direitos humanos. Isto, de certa forma, já era esperado, visto que, no decorrer das aulas, o autor foi enriquecendo o seu conhecimento sobre o tema, tornando-se, portanto, mais contextualizado.

Quanto aos aspectos argumentativos, percebe-se que o autor, no texto *D*, vale-se, basicamente de dois tipos de argumentos: de autoridade e por comparação, além de não ter se preocupado em construir uma tese de adesão inicial para conquistar a adesão do seu auditório por antecipação. Já, no texto *D'*, além de ter procurado estabelecer essa base comum de acordo com o seu auditório, o que fica perceptível nos dois primeiros parágrafos, o autor amplia o número de argumentos para seis tipos. São eles: do ridículo, por definição, de retorsão, pragmáticos de meio e fim e de causa e consequência e pelo lugar da quantidade. Essa ampliação e maior diversificação do número de argumentos utilizados no texto *D'*, ao lado da expansão do horizonte dialógico, dão ao texto maior consistência, maior credibilidade e, por conseguinte, maior poder de persuasão perante o auditório.

Também houve progresso quanto ao emprego dos operadores argumentativos. No texto *D*, ele recorreu a 7 tipos de operadores; no texto *D'* esse número se amplia para 9, como se pode ver no quadro abaixo.

Texto <i>D</i>	Texto <i>D'</i>
<i>mais, ou, apenas, mas pois e parcialmente</i>	<i>por causa, mas, porém, e sim (= mas), também, e, mais, são necessários, precisam serem (sic) e até.</i>

Quanto aos títulos, em nenhum dos dois textos, o autor conseguiu estabelecer uma relação direta entre o título e o tema abordado. Os títulos escolhidos não favorecem o leitor quanto a esse aspecto.

Finalmente, pode-se afirmar que, de modo geral, houve progresso por parte do autor na composição do texto *D'*. Neste, ele consegue avançar quanto ao número de linhas, passa de 15 no texto *D* para 25 no texto *D'*, além de ter havido, no texto *D'*, uma maior percepção por parte do autor em relação à complexidade do tema, fruto, evidentemente, das leituras e discussões feitas em torno dele.

4.4 TEXTOS *E* e *E'*

Estabelecendo um comparativo sobre os principais aspectos analisados nesses dois textos, pode-se afirmar que, no texto *E'*, os contatos dialógicos também se ampliam em relação ao texto *E*.

Com relação ao estabelecimento de uma base comum de acordo com o auditório, percebe-se que, no texto *C'*, o autor teve essa preocupação, o que não aconteceu em relação ao texto *C*, onde ele faz apenas uma apresentação do assunto, ficando, aliás, bastante preso ao discurso e até mesmo ao vocabulário contidos no artigo de Ib Teixeira.

Fato interessante é que o autor, no seu segundo texto, muda radicalmente a sua tese principal. No texto *E*, ele defende leis mais severas como forma de combater a criminalidade; no texto *E'*, ele passa a defender um ponto de vista contrário ao do texto *E*. A tese, agora, é a de que a implantação de leis mais severas não irá diminuir a criminalidade no país.

Quanto à estrutura argumentativa, no texto *E*, foram utilizados apenas dois tipos de argumentos: pragmáticos de causa e consequência e de meio e fim. Já, no texto *E'*, além dos argumentos pragmáticos de causa e consequência e de meio e fim, o autor recorre a mais três tipos de argumentos: a retorsão, o argumento de autoridade e o lugar da pessoa, que dão a esse texto maior consistência argumentativa e poder de persuasão.

No que concerne aos operadores argumentativos, como se pode observar pelo quadro abaixo, no texto *E*, o autor recorreu 7 tipos de operadores pertencentes

a 5 grupos diferentes; no texto *E'*, foram utilizados 9 operadores pertencentes a 6 grupos diferentes.

Como se pode ver, houve, no texto *E'*, um incremento, ainda que discreto, no número de operadores utilizados em relação ao texto *E*.

Texto <i>E</i>	Texto <i>E'</i>
<i>e, também, além de, mais, porque, ou e apenas</i>	<i>e, também, pois, porque, mais, maior, de fato, verdadeiramente e e (= a mas)</i>

Fica perceptível também que, no texto *E'*, o título está bem melhor colocado em relação ao contexto do que o título atribuído ao texto *E*. Além disso, o texto *E* apresenta uma série de problemas como: falta de clareza, vocabulário inadequado, concordância e pontuação. Já, no texto *E'*, com exceção da ausência da vírgula em duas oportunidades, os outros problemas não se repetiram.

Diante disso, pode-se afirmar que houve um avanço significativo na produção textual desse autor, visto que, além de não apresentar, no segundo texto, vários problemas apresentados no primeiro, a própria composição do texto *E'* fica mais coesa, melhor de ser lida, as ideias ficaram mais bem articuladas, o que favorece a leitura e a compreensão por parte do leitor.

4.5 TEXTOS *F* e *F'*

No estudo comparativo feito sobre os textos dos seis participantes da pesquisa, o autor dos textos *F* e *F'* foi um dos que apresentou maior progresso, visto que, na sua primeira composição, as dificuldades apresentadas foram muitas e em vários aspectos, inclusive quanto à modalidade do próprio texto argumentativo. Já, na segunda composição, texto *F'*, o autor demonstra uma evolução significativa não só quanto à modalidade textual que agora se enquadra dentro dos padrões recomendados, mas em vários outros aspectos.

O que se observa com mais destaque é que, no texto *F*, o autor, nos dois primeiros parágrafos, fez, praticamente, uma resenha de trechos do artigo de Ib Teixeira. No terceiro parágrafo, no momento em que ele se propõe a dissertar sobre

o tema, o faz de uma forma vaga, inconsistente, utilizando o futuro do pretérito, o que acaba colocando as suas ideias no campo hipotético, conjectural.

No texto *F'* o campo dialógico sofre um processo de expansão, se comparado com o texto *F*. Esse fenômeno se deve, muito provavelmente, ao aprofundamento vivenciado pelo autor sobre o tema no decorrer do período de desenvolvimento da pesquisa.

Comparando, por outro lado, os títulos dos dois textos, observa-se que houve um processo de aprimoramento do autor. O título do texto *F'* apresenta uma relação mais direta e mais coesa com o tema em discussão, o que favorece a compreensão por parte do leitor.

Quanto à argumentação utilizada nos dois textos, verifica-se que, no texto *F*, considerando apenas o último parágrafo, posto que os dois primeiros reproduzem, praticamente, as palavras de Ib Teixeira, o autor se utilizou de uma definição, uma causa e consequência e uma ilustração como argumentos. Já, no texto *F'*, ele passa a utilizar, além da definição e da causa e consequência, outros argumentos, como a retorsão, o lugar da ordem, o argumento de autoridade e o pragmático de meio e fim, que vão dar a esse segundo texto maior credibilidade e poder de persuasão perante o auditório.

No que concerne aos operadores argumentativos, como se pode ver no quadro abaixo, no texto *F*, foram empregados seis operadores diferentes; no texto *F'*, foram utilizados 9 operadores diferentes.

Houve, portanto, no texto *F'*, um incremento no que se refere ao emprego desses recursos linguísticos por parte do autor.

Texto <i>F</i>	Texto <i>F'</i>
<i>e, assustadoramente, gradativamente, inclusive, ou e pois</i>	<i>mais, menos, e, porém, mas, são necessárias, é preciso e é certa</i>

Além dos aspectos já apontados, há que se destacar que, no texto *F'*, o autor se preocupa em estabelecer uma base comum de acordo com o seu auditório, apresenta uma tese principal e a defende com uma argumentação bem estruturada e consistente. Além disso, o autor faz uma conclusão resgatando e reforçando o ponto de vista defendido, o que não acontece no texto *F*.

Pode-se afirmar, portanto, que a estrutura do texto *F'* é muito melhor do que a do texto *F*, visto que, naquele, a forma como as ideias foram encadeadas favorece

a sua compreensão por parte do leitor além de não apresentar os inúmeros problemas apresentados pelo texto *F*.

De maneira geral, pelo estudo comparativo feito entre os primeiros e os últimos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, observa-se que houve progresso na maneira desses sujeitos conceberem o processo de produção de texto dissertativo-argumentativo no ambiente escolar. Essa nova maneira de compreender a estruturação dos textos desse gênero vai se refletir positivamente na própria produção desses sujeitos, é o que se pode constatar também observando a análise comparativa realizada.

Diante dos resultados apresentados, cabe destacar a importância o trabalho de mediação do professor entre o aluno e a aprendizagem. Mas esse trabalho deve estar respaldado tanto pelo conhecimento que o docente deve ter dos conteúdos a serem ensinados quanto dos meios a serem utilizados para se atingir uma aprendizagem significativa para o aluno. “Somente assim o professor será um mediador relevante desse processo e estará cumprindo a sua função política, isto é, dando acesso à produção humana.” (ZUIN & REYES, 2010, p. 85).

Ainda que a investigação realizada esteja mais preocupada com o processo do que com produto, ou seja, com o seu foco mais voltado para os procedimentos metodológicos utilizados para se chegar aos resultados, o estudo comparativo entre os primeiros e os últimos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, além de possibilitar a confirmação da hipótese levantada e de atestar a eficácia da prática de produção textual desenvolvida, ainda que esta possa carecer de contribuições no sentido de aperfeiçoá-la, representa mais um argumento para destacar a importância de se buscar formas alternativas de se trabalhar a produção textual em sala de aula. Segundo Tripp (2005, p. 453),

Na maioria dos tipos de investigação, frequentemente se monitoram os efeitos da sua própria ação durante a fase de ação e, na pesquisa-ação, frequentemente se produzem dados sobre os efeitos de uma mudança da prática durante a implementação (mediante observação, por exemplo) e ambos antes e depois da implementação (como quando se utiliza um método pré/pós para monitorar os efeitos de uma mudança).

Na sequência, são apresentadas as considerações finais sobre a pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para iniciar as considerações finais sobre esse trabalho, faz-se, aqui, uma retomada das discussões levantadas no seu primeiro capítulo sobre as pesquisas do Pisa e os resultados apresentados pelos estudantes brasileiros entre os anos de 2000 e 2009 quanto ao desempenho de leitura.

Para tanto, a seguir, além de se fazer a apresentação do objetivo dessa avaliação, serão discutidos alguns aspectos que envolvem as pesquisas do Pisa, como: o que é avaliado, como são apresentadas as questões, o que significam os resultados apresentados na área da leitura a partir da perspectiva do letramento e quais os avanços alcançados nessa área durante esse período.

As pesquisas do Pisa têm como objetivo verificar o conhecimento e a competência dos alunos em cada uma das áreas avaliadas, entretanto, por meio dos questionários que são respondidos por esses alunos e pelas instituições de ensino, o Pisa também objetiva coletar informações quanto às condições educacionais, socioeconômicas e demográficas dos participantes da pesquisa, com vistas a entender o contexto em que estes estão inseridos.

Com relação ao que se avalia nessas pesquisas, alguns conteúdos são parte integrante do currículo escolar, mas, além disso, o programa também avalia outros aspectos atinentes ao conhecimento de mundo dos alunos, como a sua capacidade de análise e reflexão sobre aspectos que são considerados úteis e essenciais para a vida.

As questões são estruturadas a partir de um título, um texto e um enunciado, contendo um questionamento que pode solicitar uma resposta discursiva, uma produção de texto. O questionamento também pode solicitar respostas curtas, objetivas, ou por meio de múltipla escolha. (RELATÓRIO NACIONAL DO PISA, 2009).

De acordo com o Relatório Nacional do Pisa (2000, p. 20), o letramento em leitura “é a compreensão, o uso e a reflexão sobre textos escritos para alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e potencial individuais e participar plenamente na vida em sociedade.”

Com base na definição acima do que seja letramento, pode-se inferir que parcela significativa dos alunos brasileiros não estava, no período em que foi

realizada a pesquisa, conseguindo atingir esse estágio de compreensão diante dos textos que liam, o que significa que as escolas não estavam conseguindo letrar esses alunos, mas apenas alfabetizá-los.

No que diz respeito à oscilação ocorrida entre 2000 a 2009 em relação ao número de alunos que participaram das pesquisas e à sua capacidade de leitura, o quadro abaixo expõe o seguinte panorama:

	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009
Número de alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127
Pontuação em leitura	396	403	393	412

Quadro comparativo dos resultados do Brasil no PISA de 2000 a 2009 em leitura. Fonte: INEP.

Considerando-se apenas os dados de 2000 e 2009, em que o foco da pesquisa recaiu sobre a área de leitura, observa-se uma ampliação significativa no que se refere ao número de alunos que participaram da avaliação e, ainda que de maneira acanhada, um avanço em relação à pontuação por estes atingida.

Outro dado importante apontado pelo Relatório Nacional do Pisa (2009) é que os alunos que dedicavam mais horas diárias às atividades de leitura foram os que obtiveram os melhores resultados no teste dessa área, o que indica que, entre outras medidas a serem adotadas com vistas à melhoria desse quadro, é preciso priorizar e intensificar as práticas de leitura em sala de aula.

Ainda a respeito dos números apontados pelo quadro acima, é preciso se reconhecer que os esforços empreendidos pelo Governo Federal e os investimentos na área educacional, mais notadamente a partir de 2003, foram decisivos para que se conseguissem tais avanços, mas os dados indicam também que o setor necessita ainda de maior atenção e de mais investimentos, especialmente na educação básica.

Com vistas a resolver os problemas atinentes ao ensino no país, o Governo Federal, em 1999, implantou os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Segundo esse documento, o que caracteriza a linguagem verbal é a sua construção humana, social e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em determinado contexto. É o processo de interatividade que torna a linguagem comunicativa. Sendo assim, para se pensar uma metodologia a partir de uma visão sociointeracionista de uso da linguagem, é fundamental que se leve em

consideração o saber linguístico do aluno. Para isto, é necessário que os profissionais da educação aprendam a conviver com as diferenças linguísticas e, sobretudo, respeitá-las, para que, dessa forma e a partir delas, o padrão da língua possa ser compreendido pelo aluno sem qualquer tipo de pressão ou de discriminação quanto à sua identidade cultural adquirida dentro do grupo social em que vive e exerce seu papel como sujeito.

Como se vê pelo que diz o documento acima, as atividades inerentes ao ensino de língua materna nas escolas deveriam ser conduzidas com base nessa visão sociointeracionista, mas o que tem acontecido no dia a dia das salas de aula, não é bem isso. Pelo contrário, salvo exceções, o que se observa pelas discussões e reflexões feitas pelos estudiosos dessa área e com base nos quais foi elaborado o primeiro capítulo desta dissertação, tais atividades continuam sendo desenvolvidas segundo a concepção tradicional que prioriza o ensino de gramática de forma descontextualizada. Tal afirmação é respaldada por Zuin e Reyes (2010, p. 24):

Como pudemos identificar através de uma revisão bibliográfica, os trabalhos na área de ensino de língua apontam que ainda que novas propostas teórico-metodológicas preconizem o conhecimento da língua em detrimento do conhecimento de sua estrutura gramatical, as práticas de ensino nas salas de aula continuam voltadas para o conhecimento gramatical.

Segundo, ainda, os PCNs acima referidos, em todo e qualquer processo de análise textual, estilística e gramatical, não se pode perder de vista a dimensão dialógica da linguagem. Pelo contrário, tal dimensão deve funcionar como ponto de partida em todo e qualquer processo dessa natureza.

Nessa mesma linha, o Art. 22 da LDB estabelece que a disciplina de Língua Portuguesa tem como objetivo “desenvolver o educando e assegurar-lhe formação indispensável para exercício da cidadania e oferecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores.”

Diante disso, a pergunta que se apresenta é a seguinte: Se existe um documento elaborado a partir de uma concepção moderna de linguagem que, aliás, estabelece, de forma clara, o que deve ser feito, por que, então, as práticas em sala de aula não mudam?

A resposta a esse questionamento não é tão simples, mas uma constatação importante parece estar clara para os estudiosos do assunto: o documento orienta muito bem o que deve ser feito, mas não orienta como fazê-lo. O problema está na sua operacionalização.

Mas, além dessa constatação, uma resposta mais abrangente para a questão deve passar por uma investigação séria e sensata para se chegar, também, à compreensão do que o aluno sabe e do que ainda precisa aprender. O diagnóstico, resultado dessa investigação, é que deverá nortear as ações a serem adotadas com vistas à aquisição de saberes linguísticos mais abrangentes que possibilitem ao usuário da língua exercer, de forma autônoma e competente, o seu papel no processo comunicativo. A língua, sob esta ótica, deve ser entendida, portanto, como dialógica, interativa, como mediadora das relações interpessoais onde ele, o próprio aluno, está inserido.

Por outro lado, a meta estabelecida pelo Art. 22 da LDB, se confrontada com o que acontece na prática, não tem se concretizado de forma satisfatória por várias razões, entre elas, a de que, ainda que os professores da disciplina de Língua Portuguesa tenham assumido o discurso teórico contido na LDB e nos PCNs, grande parcela deles, pela formação deficitária, além de outros motivos, tem encontrado grandes dificuldades para torná-lo possível de aplicação prática no dia a dia da sala de aula.

De acordo com Santos (2003, p. 7),

Primeiramente, grande número de professores em atividade nos ensinos fundamental e médio não tem domínio pleno das correntes teóricas atinentes à Análise do Discurso e à Linguística textual, subjacentes à concepção interacionista da linguagem que subsidia os pressupostos norteadores dos PCNs; esses professores encontram dificuldades em dialogar com o texto dos parâmetros. Além disso, os PCNs mostram o que se espera, mas não orientam “como fazer” para alcançar os resultados esperados (...).

Foi com base nesses pressupostos que o trabalho de pesquisa que originou a presente dissertação foi desenvolvido: respeitando as origens e vivências dos sujeitos, assegurando-lhes ampla participação no processo e tendo sempre em foco a visão interacionista de uso da linguagem.

A expectativa do pesquisador, no decorrer do processo de investigação, era a de que, a partir do instante em que os participantes da pesquisa fossem capazes de compreender adequadamente a relação existente entre os vários elementos que compõem o texto dissertativo-argumentativo, de formar uma imagem definida de seus interlocutores e de compreender o processo de produção textual a partir de uma abordagem interacionista de uso da linguagem, o trabalho, em sala de aula, também se tornaria mais fácil e, como se pôde observar pela análise comparativa feita entre os textos produzidos no início da pesquisa e os produzidos no seu final,

essa expectativa não se frustrou, pois, nos 6 textos finais, o progresso alcançado fica evidente, o que significa dizer que o trabalho de pesquisa, da maneira como foi planejado e desenvolvido, respondeu positivamente no que diz respeito ao aprimoramento da produção de texto dessa modalidade.

A título de ilustração, enfocam-se aqui alguns aspectos importantes desse avanço: há, na grande maioria dos textos finais, a preocupação dos seus autores no sentido de preparar uma base sólida de acordo com o seu auditório, adotando o que Abreu (2009) chama de *tese de adesão inicial*, que tem por objetivo conquistar, por antecipação, a adesão do público à tese principal que se pretende apresentar; os horizontes dialógicos se ampliam significativamente, visto que os autores passam fazer intertexto com praticamente todos os textos lidos e discutidos durante a investigação; a estrutura argumentativa, que envolve a base de acordo, a tese principal, a argumentação utilizada (a diversificação e o número de argumentos utilizados aumentam) e a conclusão, apresenta um melhor encadeamento das ideias e um aprimoramento em vários outros aspectos; o número de operadores argumentativos empregado também se amplia assim como a sua diversificação; os títulos escolhidos para os textos, na sua grande maioria, tornam-se mais atrativos e adequados, o que favorece o trabalho do leitor. Enfim, outros aspectos como pontuação, ortografia e concordância também apresentam melhoria.

Por outro lado, as discussões em torno dos textos jornalísticos estudados durante a investigação também podem ter contribuído no sentido de melhor contextualizar os sujeitos em relação ao tema abordado na pesquisa. Esse tipo de atividade, além de dar vazão ao exercício da argumentação, pode ter possibilitado a revisão de alguns conceitos e feito com que esses alunos, agora munidos de um número maior de informações sobre o tema estudado, sentissem-se mais motivados e mais bem preparados para escrever. Para Zuin e Reyes (2010, p. 25), “A questão fundamental que se põe por trás da aprendizagem da língua é, assim, o sentido e a significação, pois o domínio de uma língua é o resultado de práticas significativas e contextualizadas de seu uso.”

Ainda que, de determinada perspectiva da pesquisa-ação, não se possa atribuir ao estudo comparativo aqui realizado, já que é considerado produto, o mesmo grau de relevância que se atribui ao processo, não se pode ignorar ou negar que ele respalda e comprova a eficiência dos procedimentos adotados durante a investigação.

Dessa forma, esse trabalho de investigação, que foi realizado de maneira cooperativa e mediado pelo professor-pesquisador, indica que os procedimentos metodológicos adotados, ainda que mereçam e devam receber contribuições com vistas ao seu aprimoramento, podem representar um caminho profícuo na busca de soluções para o problema em tela.

Quanto a esse papel de mediador que deve ser exercido pelo docente, Antunes (2011, p. 22) salienta:

Nunca é demais destacar que o aluno constrói seu próprio conhecimento, jamais o recebe pronto do professor, salvo em ações mecânicas onde esses conhecimentos jamais ajudarão a construir outros; seu professor na verdade *o ajuda* nessa tarefa de construção, *intermedia a relação entre o aluno e o saber*, mas é uma ajuda essencial, imprescindível, pois é graças a ela que o aluno, partindo de suas possibilidades, pode progredir na direção das finalidades educativas. [*Grifo do autor*].

Por outro lado, os resultados da pesquisa parecem indicar ainda que as propostas de produção textual na escola podem partir de referenciais mais concretos, mais reais. Parece ser mais interessante para os alunos partirem de um texto-base e de uma discussão em grupo sobre o tema nele abordado para a sua produção, do que partirem de um título solto que, na maioria das vezes, nada tem de sugestivo e de afinidade com o dia a dia desses alunos.

Diante do que foi exposto, pode-se dizer que os objetivos estabelecidos foram alcançados, visto que, pela revisão bibliográfica realizada sobre o tema e pela metodologia aplicada no processo de investigação, a pesquisa realizada contribui para a compreensão e o aprimoramento do processo de produção textual em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. **A arte de argumentar**. 13 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

ANTUNES, C. **Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula**. 8 ed. São Paulo: Vozes, 2011.

ARAÚJO, C. A educação como prevenção da criminalidade. Fazendo Média, 13 dez. 2011. Disponível em: <<http://www.fazendomedia.com/a-educacao-como-prevencao-da-criminalidade/>>. Acesso em: 04 out.2013.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. De Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARBOSA, R. L. L. **A construção do “herói”: leitura na escola**. Assis 1920/1950. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **Práticas de leitura e conceitos socioambientais**. São Paulo: Arte & Ciência, 2009.

_____. **Dificuldades de leitura: a busca da chave do segredo**. 2 ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

_____. **Lei 9.394: de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 1996.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Pisa**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 19 out. 2014.

CANÔNICO, J. D. O. **Jornal impresso e ensino de língua: uma abordagem discursiva do texto jornalístico**. In: I congresso Internacional de Estudos

Filológicos e Linguísticos, 2004, Rio de Janeiro. Cifefil- RJ, 2004. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/3.htm>> Acesso em: 04 set. 2007.

CITELLI, A. **Linguagem e persuasão**. 15 ed. São Paulo: Ática, 2000.

CUNHA, T. C. **Retórica: a técnica da persuasão**. In **Notícias Magazine**, Lisboa: 22 jun. 1997.

_____. **A nova retórica de Perelman**. Universidade de Nova Lisboa: 03 nov. 2004. Disponível em: <<http://bocc.ubi.pt/pag/cunha-tito-Nova-Retorica-Perelman.html>> Acesso em: 10 jul. 2008.

DOTTI, R. A. Carta de princípios: a necessidade urgente de uma política criminal. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 22 maio 2003. Opinião, p. 10.

EDUCAÇÃO: vergonha nacional. **Fantástico [on-line]**, Rede Globo de Televisão, 06 de julho 2003. Disponível em: <<http://www.globo.com.br/fantastico>>.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor**. Tradução de Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 27 ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas S. A., 1994.

GOULEMONT, J. M. Da leitura como produção de sentido. In: CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas de leitura**. Tradução: Cristiane Nascimento. 5 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 107-116.

GUIMARÃES, L. Brasil fica em 53º lugar em prova internacional que avalia capacidade de leitura. Folha de São Paulo, São Paulo, 7 dez. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2010/12/841804-brasil-fica-em-53-lugar-em-prova-internacional-que-avalia-capacidade-de-leitura.shtml>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

HARTMANN, S. H. de G.; SANTAROSA, S. D. **Prática de leitura para o letramento no ensino superior**. Curitiba: Ibpex, 2009.

KOCH, I. G. V. **Intertextualidade e polifonia: um só fenômeno?** In: **DELTA**, v 7, nº. 2, 1991, p. 529 – 541.

_____. **Argumentação e Linguagem**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **A coesão textual**. 21 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2001(a).

KOCH, I. G. V.; VILLELA, M. **Gramática da Língua Portuguesa**. Coimbra: Almedina, 2001.

KOCH, I. G. V; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 17 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LAGE, N. **Linguagem jornalística**. São Paulo: Ática, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1996.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich *et al.* **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. 12 ed. São Paulo: Ícone, 2014.

MAIORIDADE legislativa. Folha de São Paulo, São Paulo, 18 abr. 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/opiniaao/2013/04/1264412-editorial-maioridade-legislativa.shtml>>. Acesso em: 29 out. 2013.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed., Campinas – SP: Pontes, 1997.

MELO, J. M. de. **Jornalismo Brasileiro**. Porto Alegre – RS: Sulina, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NEVES, A. Desarmamento. Folha de São Paulo, São Paulo, 25 mar. 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/aecioneves/1251775-desarmamento.shtml>>. Acesso em: 30 out. 2013.

O PAÍS que não lê. **Zero Hora**, Porto Alegre, 12 dez. 2001. Editorial.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 6 ed. São Paulo: Pontes, 2011.

_____. **Discurso e leitura**. 6 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

OSAKABE, H. **Argumentação e Discurso político**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS- TYTECA, L. **Tratado da Argumentação - A Nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PESSOA, M. A. Q. **Argumentação em sala de aula: leitura e produção textual a partir de textos jornalísticos**. Florianópolis, 2002. 193 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Universidade Federal de Santa Catarina.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo, Edições Loyola, 2008. Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa): resultados nacionais – Pisa 2009/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Brasília: O Instituto, 2012.

PISA 2000. Relatório Nacional. Brasília: 2001. Disponível em: <www.oei.es/quipu/brasil/pisa2000.pdf>. Acesso em: 19 out 2014.

ROSSI, C. **O que é jornalismo**. 9 ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

SANTOS, M. do C. O. T. dos. **Depois dos PCNs: como anda nossa língua portuguesa no ensino médio**. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2176/135>>. Acesso em 28 outubro 2013.

SAVIOLI, F. P.; FIORIN, J. L. **Para entender o texto. Leitura e redação**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2009.

SERRANO, E. **“Forma e conteúdo”** Portugal: *copyright* Diário de Notícias, 02 jun. 2002. Disponível em: <<http://www.observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos/voz111220024.htm>> Acesso em: 03 agosto 2007.

SOUZA, A. Retórica e Discussão Política. In: II Congresso da SOPCOM, Universidade da Beira Interior, 2001. Disponível em: <www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-americo-retorica-discussao-politica.pdf> Acesso em: 10 jun. 2014.

TEIXEIRA, I. Hora de tirar a fantasia. **Istoé**, São Paulo, n. 1735, p. 45, 01 jan. 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2005, p. 443-466. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 07 out. 2014.

VIGNER, G. **Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita**. In: GALVES, C.; ORLANDI, E.; OTONI, P. (org). **O texto: escrita e leitura**. Campinas – SP: Pontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZANCHETTA, J. **Imprensa escrita e telejornal**. São Paulo: Unesp, 2004.

ZUIN, P. B.; REYES, C. R. **O ensino da língua materna: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire**. Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras. 2010.

ANEXOS

ANEXO A – Cópias dos textos originais produzidos pelos alunos no início da investigação



A



Processos em liberdade

A criminalidade é um problema social, que não vem só de hoje, é fato antigo, que ainda não pode ser solucionado, pelo contrário, a cada dia é mais evidente. As taxas de mortes por homicídios e assassinatos, todos os dias quando se liga o noticiário as notícias mais frequentes são sobre pessoas baleadas, espancadas, furtadas, violentadas e roubadas.

Atentados contra a dignidade social são reflexos do alto nível de insegurança presentes em nosso sistema judicial. São poucas as leis legitimamente em vigor, e que sistema, cada vez mais fácil para o criminoso repetir tal violação.

Entre são os processos equivocados, aqueles, que demandam amor e amor para ser julgados, ou até mesmo não julgados, enquanto isso o "leu" continua a seta.

Porém, é para onde criminosos dormem, pois se não for assim a sociedade de forma prisioneira no seu próprio sistema de leis, leis falhas que não adicionam leis individuais livres dentro do meio, enquanto as que deixam estar pagando por seu erro, ainda estão esperando seu processo em liberdade.

É para o pagador de impostos... só resta esperar pela justiça, que nem tem zelo por ele.

B

A criminalidade no Brasil

Este texto abordará o grande problema de nosso país, o qual diz respeito aos elevados índices de assassinatos que são registrados no país, bem como projetos de lei que são aprovados na maioria das vezes em favor dos criminosos, citando também medidas para reverter a situação.

Em 1994 foram registrados 30 mil assassinatos no país, já em 2001 este número saltou para 60 mil. Ao analisarmos esses dados podemos constatar que o Brasil está passando por um verdadeiro genocídio, o que piora ainda mais a situação é que os crimes estão se tornando cada vez mais cruéis, como percebemos em homicídios recentemente, corpos são queimados, degolados, devorados por animais, como se as vítimas não fossem humanas e não tivessem direito à vida. Entre as muitas razões para este problema, como a falta de estrutura familiar, estão os projetos de leis e reformas no Código Penal sancionados pelo ministério da justiça, que abrem oportunidades para a impunidade. Por exemplo, temos uma reforma no Código Penal que anula a única lei que reprime os crimes hediondos (sequestros, tráfico de drogas etc).

Isso tudo gera revoltas na classe trabalhadora e que pagam impostos, ficando subentendido que só dessa classe é cobrada as responsabilidades duramente. A solução para amenizar a criminalidade no

11

Brasil é a formulação de leis mais justas e que se preocupem, principalmente, com a segurança pública daqueles que cumprem com seus deveres de cidadãos.



C

DATA
9 10 19

Criminologia

Um dos problemas que nem o terrorizam-
do a todos no Brasil é o setor, precário, de
segurança pública, homicídios cometidos com
crueldade estão constantemente acontecendo.

Todos pensam o porque de as autorida-
des não darem um fim e o porque dos
inúmeros casos que são levados à justiça
mas serem resolvidos e ainda o porque de
tantos crimes serem cometidos.

A legislação está muito fraca, talvez os
poucos anos que o criminoso que foi julgado
tiver que ficar preso não o farão desistir de
cometer o crime. Outro fator importante é
a educação que na maioria das vezes o assas-
sino não teve, alcanse, no período que deve-
ria ~~estudar~~ estar estudando, recebendo educação
~~estava~~ estava nas ruas.

Por mais que a legislação, na parte cri-
minal, esteja deficiente, devemos pensar
que vários outros fatores faz com que esses
índices não diminuam, como por exemplo
a infância que o assassino teve ou até mesmo
a falta dela.

DOM SEG TER QUA QUI SEX SÁB

D

/ /

Crescente Tragédia

As ruas em praticamente todos os lugares, parece brilhar sem demora cenas de violência, como os crimes hediondos: seqüestros, tráfico de drogas, latrocínios, entre outros.

Uma ecene cada vez mais e é fácil essa percepção da extensão da Tragédia como citou IB Teixeira em seu artigo 'Hora de tirar a fantasia' ao comparar o Brasil a outros países.

A questão é: crescer ou diminuir esses crimes em nosso país. Como fazer isso? O início seria ter um Código Penal mais rígido e eficiente, que não arquivasse casos por o réu não ter comparecido ao julgamento, ou aplicasse condenações de anos e não apenas alguns dias como se fosse umas férias.

Mas como criar um Código Penal decente se o quem o cria são lobos com máscaras de cordeiros? A resposta exata talvez nunca será revelada, pois sabemos não importa qual o conjunto de governantes que estejam no poder. Os dois irão cuidar do que é bom para si mesmos, enquanto isso temos que escolher lobos que ainda pelo menos parcialmente se preocupam com o matilha.

DOM SEG TER QUA QUI SEX SÁB

E

/ /

A segurança no governo FHC

O governo de Fernando Henrique Cardoso foi apontado como sendo o período em que o número de assassinatos mais cresceu, em sete anos o número de mortes dobrou e mesmo após este período de governo do Fernando Henrique Cardoso estes ^{dados} ~~números~~ não cessando.

O aumento frequente no número de assassinatos no Brasil também acarretou a grande variedade de formas com que estes ocorrem, e não se notando que uma alta parcela deles carregam grandes traços de crueldade. Cada vez mais estes números crescem porque os assassinos não são devidamente punidos ou não chegam a ~~ser~~ ^{ser} julgados. O governo também não pode que apenas condenando o assassino à cadeia e proclama esta resolução, porque estes poderiam pagar fiança e ficar livres em poucos dias ou então em alguns meses o assassino volta a ser solto.

Após o período de prisão do assassino, seria viável que este passasse por acompanhamento psicológico para que as chances de que uma noite a acontecer diminuam.

Além de acompanhamento psicológico, mudanças na Lei e no Código Penal para que isto passe a ser mais rígido na avaliação destes casos seria uma boa alternativa para a diminuição destes assassinatos que são cada vez mais comuns e presentes em cidades brasileiras.

F

/ /

Segurança: Um setor fundamental

No governo de Fernando Henrique Cardoso a preocupação com a segurança era praticamente nula. Com isso decorreram, nessa época, inúmeros crimes hediondos e a mídia de assassinatos cresceu assustadoramente, principalmente na região sudeste.

Uma das razões pela qual se chegou a esse ponto foi a nomeação de ministros da justiça que não davam importância à questão de segurança pública. Inclusive facilitando para que bandidos não fossem condenados. Considerava-se urgente que houvesse uma reforma geral nesse sistema, para que o governo não continuasse a reduzir o fisco praticado por criminosos, para que a justiça realmente cumpri-se com o seu papel.

Segurança é um setor básico para que a população possa viver com qualidade de vida. Uma crise nesse fator provocaria, gradativamente, crises nos demais setores. Escolas seriam vandalizadas. Os alunos expostos à violência e drogas. Isso provocaria a formação de um profissional desqualificado, ou a falta de trabalhadores qualificados. A economia quebraria pois não haveria mais mão de obra suficiente. Uma crise prolongada na segurança levaria a uma crise nacional.

ANEXO B – Cópias dos textos originais produzidos pelos alunos no final da investigação



A'



Proximidade: Há uma Ilusão?

O crime está presente de vários meios em nosso cotidiano, principalmente em grandes metrópoles, onde a desigualdade social aflora de maneira espontânea. É nas periferias que o crime aparece em maior destaque.

As grandes periferias são tratadas como "cacos de asfalto", pois é um lugar de baixa expectativa social entre os moradores, e muitos se refugiam na criminalidade, uma porta de saída para a miséria.

No entanto, não podemos generalizar a pobreza com o crime, se assim fosse, seria simples acabar com as periferias, extinguindo assim a marginalidade. Porém o crime não está ligado a pobreza, mas sim por ambição, ao querer um fazer o mal, ou mesmo por um sentimento de vingança.

Frequentemente se observa crianças e adolescentes que, desde cedo perdem sua identidade infantil para fugir-se à perigosa realidade do crime. As crianças são fortemente influenciadas pelo meio em que habitam, ou seja, se pertencem a um ambiente onde não se condena o crime, e é usado do mesmo para garantir boa vida, a criança se acostuma ao crime, e acaba por viver a metáfora dele, mas se a criança vive em ambiente saudável e estável, as chances de entrar no crime saem bastante em consideração ao outro caso, e as chances de se tornar um adulto perigoso e reduzida.



A saída mais eficiente para o banditismo é sem dúvida educar as crianças para a vida social, para assim diminuirmos as chances de criminosos ~~com~~ estar presentes em meio social.

O Estado usa de meios para o "combate" a criminalidade, tais com: lei mais severa, projetos de desarmamento, e para a redução da menor idade penal; porém estas medidas não tratam o problema, mas sim sua consequência; de que adianta prender um bandido depois de já ter cometido vários crimes? As cidades que pagaram o preço de um sistema penal falho, onde as leis são pouco eficientes no combate ao crime.

A questão é esta, não é possível identificar uma perfeita solução para a criminalidade, porém devemos embutir em um sistema pragmático, que enfoque as causas, para que as consequências não terminem por criar uma sociedade insegura.

B¹

A Criminalidade no Brasil:
qual a melhor solução?

O fato da maioria das notícias propagadas diariamente nos meios de comunicação estar voltada à violência e à marginalidade, leva-nos a deduzir que valores primordiais para a convivência pacífica em sociedade como a ética, a solidariedade e a moral têm sido deixados de lado.

Segundo Jô Teixeira, em artigo publicado na revista "Isto É", em 2003, de 1994 à 2001 o índice de assassinatos no Brasil cresceu em 100%. O que torna esses dados ainda mais alarmantes é que os crimes vêm se tornando mais cruéis. Podemos cogitar que o país está se encaminhando para um verdadeiro genocídio.

Como forma de combater a criminalidade o governo faz uso de campanhas midiáticas de desarmamento. Porém, mesmo com campanhas, pesquisas apontam que há no Brasil 20 milhões de armas sem registro, contra apenas 2 milhões registradas, o que expressa a ineficiência das campanhas.

Em meio a tantos projetos que tramitam no Congresso Nacional, há um que diz respeito à vida de milhares de jovens: a redução da maioridade penal. Reduzir a maioridade é tratar o fato



mão a causa, as verdadeiras causas da criminalidade por sua vez, são tiradas de foco. Além do mais, a lei para punição dos menores já existe (Estatuto da Criança e do Adolescente), resta ser cumprida de maneira adequada.

Quando a criminalidade é colocada em pauta, devemos considerar as condições do sistema prisional brasileiro, o qual está lotado e em condições precárias. Portanto faz-se necessário um grande investimento, em âmbito nacional, na segurança pública, assim como um resgate de valores, como a ética, a honestidade e a justiça, dentre os cidadãos. Uma outra medida fundamental é mais investimentos em educação, não só no que diz respeito aos conteúdos programáticos, mas à formação voltada à convivência em sociedade, afinal, educar é melhor e mais eficiente do que punir.

C'



Criminalidade reduzida com valores

Nos tempos de hoje o que se é mais falado nos meios de comunicação é sobre a criminalidade, a falta de segurança pública e como os índices de violência aumentam ano após ano.

Todos procuram uma maneira de reduzir esses índices, as autoridades sempre estão em busca de medidas para serem tomadas, mas o problema em questão nunca foi reduzido.

Dentre essas medidas que já foram tomadas ou ainda estão em debate para serem adotadas estão as mudanças na lei, o desarmamento, a redução da maioridade penal, etc.

Todas essas medidas, de alguma forma, ajudam ou ajudariam para a redução da criminalidade, mas esse caso já tem raízes muito mais profundas, intâncias formais como o exemplo das mudanças na lei não irá mudar a mentalidade de muitas pessoas que têm a criminalidade em seu sangue e sua mente, ou seja de muitos, tem pensamentos errôneos.

Portanto, ao invés de gastar com essas medidas, deveria ser prestado mais atenção na educação, lugar onde há muito tempo não se vê grandes melhorias. Com a educação os cidadãos iriam aprender seus valores desde pequenos, teriam mais oportunidades em sua vida e o caminho do crime seria muito menos escolhido.



D'

/ /

Problemas da sociedade

Os direitos humanos estão sempre em jogo em nossa sociedade, visando atitudes para melhorá-los.

Nas ruas do Brasil, o entusiasmo toma conta, por causa das preparações para a copa de 2014, onde tudo parece ser uma festa. Mas onde estão as soluções para a nossa crescente criminalidade?

A questão de armas pode ajudar, é um dos assuntos mais discutidos. Para Márcio Thomaz Bastos, ministro da justiça, sim. Porém, de que adianta desarmar se o principal problema não está em pessoas, e sim o que está ao nosso redor. Faltam investimentos em escolas profilizantes suficientes para abrigar jovens marginalizados que fazem a questão da maioridade penal estar sendo discutida a cada instante pela sociedade brasileira.

Muitos velórios acontecem a cada momento, nem é mais uma questão da morte ser lei da vida e sim lei dos homens.

O povo brasileiro sofre imperícias, não se dá conta que tem capacidade e recursos de ser um país desenvolvido, mas também de ter uma tomada de consciência perante os problemas em torno da sociedade e agir.

Todos estamos convictos que não será da noite pro dia que a criminalidade e seus

índices vão diminuir, mas reformas e investimentos mais consistentes na educação, saúde, alimentação são necessárias de imediato onde o primeiro passo tem que ser dado para voltarmos a priorizar detalhes simples como os valores familiares.

Mais reservas precisam serem feitas, para que talvez o criminoso antes de cometer a imprudência, perceba que essa ato não o levará a nada.

Enquanto isso, vamos vivendo, lutando por nossos direitos, até que alguma ação seja feita em favor da redução da criminalidade.

DOM SEG TER QUA QUI SEX SÁB

E'

/ /

A falta de educação relacionada à criminalidade

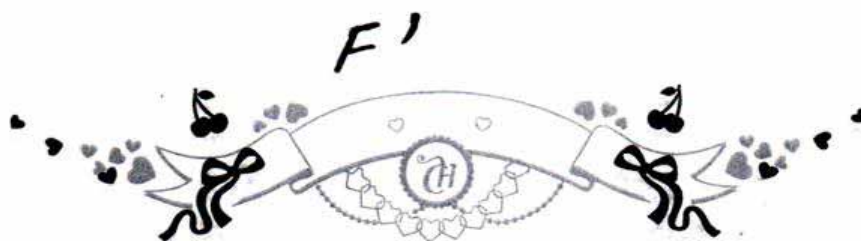
Os números relacionados à criminalidade estão cada vez maiores no Brasil, esse aumento decorre de vários fatores como, por exemplo, a falta de ensino público de qualidade.

A deficiência deste setor causa uma reação em cadeia em relação as outras causas da criminalidade. Quando falta educação, consequentemente falta formação de qualidade, o que gera a falta de mão-de-obra qualificada, e esta por sua vez causa o desemprego, que também contribui muito com a criminalidade pois leva as pessoas a cometerem crimes para sustentar a sua família.

O governo vem tomando decisões em relação a isso. O que mais é adotado, é a criação de leis mais severas.

Segundo René Ariel Dotti, em sua publicação do dia 22 de maio de 2003 no jornal Gazeta do Povo, "A proliferação de leis criminais não trará maior segurança à população". De fato, a implantação de leis mais severas não quer dizer que os números da criminalidade irão diminuir no país, pois ao tomar tal decisão, o governo estaria tratando da consequência, e não da causa da tanta violência.

Uma solução que poderia ser adotada pelo governo para a redução da criminalidade, é o maior investimento na área da educação, porque se uma pessoa está empregada e estabilizada financeiramente ela não terá motivos para cometer crimes para obter uma sustento para a sua família.



O combate à criminalidade

A sensação de insegurança no Brasil não é sem fundamento. Estamos cada vez mais sujeitos a alguma forma de violência no nosso cotidiano. A polícia não dá conta de prender os criminosos e crimes hediondos aparecem no noticiário a todo tempo. Existem medidas por parte do governo que tentam minimizar a criminalidade e dar mais segurança ao cidadão, estas, porém, são insuficientes.

As mais severas são necessárias mas não resolvem o problema. É preciso mais investimento na área da educação. De acordo com Cleber Araújo, morador da favela da Recinha, "na educação há muito tempo não vemos acontecer melhorias. Estão instalando VPPs nas comunidades periféricas, mas não se fala em construir escolas com boa infraestrutura." Estamos combatendo criminalidade com violência. Esperando que o bandido roube para depois prendê-lo. Temos que pensar um passo à frente, prevenir agora para ver o resultado em um futuro próximo. Dar aos jovens uma educação de qualidade é a primeira e mais importante medida a ser tomada contra a criminalidade.

Quando nossos políticos priorizarem os investimentos em educação, a melhoria no setor de segurança é certa. Melhorando a formação dos cidadãos, cada vez menos jovens escolherão o mundo do crime.